

с е т е в о й   н а у ч н ы й   ж у р н а л   ISSN 2313-8971

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H   R E S U L T

Том 5 | № 3  
Volume 5 | 2019

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ.  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT.  
PEDAGOGY AND  
PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION

Сайт журнала:  
*rrpedagogy.ru*

сетевой научный рецензируемый журнал  
online scholarly peer-reviewed journal



# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

## RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.  
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)  
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013  
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 5, №3 2019

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 5, №3 2019

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, ассистент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

**Балыхина Т.М.**, доктор педагогических наук, профессор Российского университета дружбы народов, академик МАНПО, Россия

**Брюс А.**, доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

**Волошина Л.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Ермаков С.С.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания. проректор по научной работе и международным связям, Харьковской государственной академии дизайна и искусств, Украина

**Запесоцкая И.В.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

**Исаев И.Ф.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Ирхин В.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Кабардов М.К.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

**Корольков А.А.**, доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций РГПУ им. А.И. Герцена, Россия

**Кунца А.А.**, доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

**Ларских З.П.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия

**Либанцу Жозе К.**, доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

**Мальцев М.**, доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

**Минич Весна Л.**, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

**Молчанова Л.Н.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

**Никишина В.Б.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

**Нюрк Г.-Х.**, доктор психологических наук, доцент Университета Тюбингена, Германия

**Осницкий А.К.**, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

**Полонский В.М.**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

**Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Реприцев А.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

**Рузиева Д.И.**, доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

**Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Тирадо Р.Г.**, доктор филологии, Гранадаский университет, Испания

**Шеховская Н.Л.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

### EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia  
DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Assistance Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:  
**Tatiana M. Balykhina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor The Peoples' Friendship University of Russia Academician of the MANPO, Russia

**Alan Bryus**, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland  
**Ludmila N. Voloshina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Sergey S. Ermakov**, Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of physical education. Vice-Rector for Research and International Relations, Kharkiv State Academy of Design and Arts, Ukraine

**Irina V. Zapesotskaya**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

**Ilya F. Isaev**, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Vladimir N. Irkhin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Muhamed K. Kabardov**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

**Alexander A. Korolkov**, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

**André Luiz A. Cunha**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

**Zinaida P. Larskikh**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language, Methods of its Teaching and Record Management, Elets State University named after I.F. Bunin, Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia

**José C. Libâneo**, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

**Maryam Maltsev**, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

**Vesna L. Minich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia

**Lyudmila N. Molchanova**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

**Vera B. Nikishina**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia

**Hans-Christof Nyurk**, Doctor of Psychology, Associate Professor of the University of Tübingen, Germany

**Alexey K. Osnitsky**, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

**Valentin M. Polonskiy**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

**Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Aleksandr V. Reprintsev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Social Pedagogy and Methods of Educational Work, Kursk State University, Russia

**Dilnoz I. Ruzieva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

**Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

**Rafael Guzman Tirado**, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

**Natalya L. Shekhovskaya**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

**Nina V. Shtreker**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»  
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.  
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»  
Publisher: Belgorod State National Research University  
Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia  
Publication frequency: 4/year

## ПЕДАГОГИКА

## PEDAGOGICS

<b>Ah. Alduais, D. Meng, Ab. Muthanna</b> The effect of the National Plan (2010-2020) on the development of preschool education in China: Evidence from before-after design at a 7-year interval and policy analysis	<b>3</b>	<b>Ah. Alduais, D. Meng, Ab. Muthanna</b> The effect of the National Plan (2010-2020) on the development of preschool education in China: Evidence from before-after design at a 7-year interval and policy analysis	<b>3</b>
<b>Позднякова Е.В., Фомина А.В., Нонь Н.А.</b> Интегративный подход к обучению математическим дисциплинам студентов педагогических направлений в системе бакалавриата	<b>23</b>	<b>E.V. Pozdnyakova, A.V. Fomina, N.A. Non'</b> An integrative approach to teaching mathematical disciplines to students of pedagogical directions in the undergraduate system	<b>23</b>
<b>Ирхин В.Н., Тымчек М.Г.</b> Нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя в республиканской системе образования	<b>36</b>	<b>V.N. Irkhin, M.G. Tymchek</b> Regulatory and legal support for the professional development of a young teacher in the republican system of education	<b>36</b>
<b>Zh.M. Makazhanova, I.A. Mavrina, F.A. Batayeva</b> Multiculturalism as a property of the educational environment of the college	<b>49</b>	<b>Zh.M. Makazhanova, I.A. Mavrina, F.A. Batayeva</b> Multiculturalism as a property of the educational environment of the college	<b>49</b>
<b>Махинин А.Н., Шишов В.В.</b> Формирование российской идентичности учащихся в процессе освоения историко-культурного наследия региона	<b>59</b>	<b>A.N. Makhinin, V.V. Shishov</b> Developing the Russian identity of students in the process of studying up the historical and cultural heritage of the region	<b>59</b>

## ПСИХОЛОГИЯ

## PSYCHOLOGY

<b>Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н.</b> Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования	<b>72</b>	<b>A.I. Smolyar, T.N. Chernomyrdina</b> Research of motivational-value aspects of the psychological readiness of future teachers for activity in conditions of inclusive education	<b>72</b>
<b>Гут Ю.Н., Кабардов М.К.</b> Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения	<b>85</b>	<b>Y.N. Gut, M.K. Kabardov</b> Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination	<b>85</b>

ПЕДАГОГИКА  
PEDAGOGICS

УДК 373.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-1

Ahmed Alduais<sup>1\*</sup>,  
Deng Meng<sup>2</sup>,  
Abdulghani Muthanna<sup>3</sup>

**The effect of the National Plan (2010-2020) on the development of preschool education in China: Evidence from before-after design at a 7-year interval and policy analysis**

<sup>1)</sup> Institute of International & Comparative Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, 100875, PRC  
ibnalduais@gmail.com\*

<sup>2)</sup> Institute of Special Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, 100875, PRC

<sup>3)</sup> Department of International Studies and Interpreting, Faculty of Education and International Studies, Oslo Met-Oslo Metropolitan University, Pilestredet 42, Oslo, 0167, Norway

*Received on June 19, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** This paper examines the effect of the National Plan 2010-2020 policy that focuses on the development of the pre-school education system in China. The examination critically follows a before-after design. The data included six indicators of preschool education presenting the numbers of preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. The census bureau data was retrieved from the National Bureau of Statistics of China for the years 2003-2009 and 2010-2016. The results indicated a statistically significant difference between the pre-and-post intervention intervals, implying that the National Plan implementation achieved a quantitative development of preschool education in China. This suggested three patterns of preschool education in China: semantic universalisation, numerical universalisation and agentic universalisation which can be extended to concrete and abstract forms. The presented outcomes support the realisation of the concrete form based on the quantity but not the abstract form which is based on quality. Further, the National Plan has been realised quantitatively but not qualitatively: the analysis of the census bureau data and the policy document supported this outcome in the sense that the policy document itself lacks a detailed description (focus) of the quality development.

**Keywords:** before-after design; census bureau data; China; national plan 2010–2020; preschool education.

**Acknowledgements.** Thanks for the free access to Beijing Normal University's libraries and national and international databases.

**Author Contributions.** The first author contributed to formal analysis, methodology, visualization, and writing the original draft; and the second author contributed to project administration and review. The third author contributed to methodology writing up and paper proofreading.

**Information for citation:** Ahmed Alduais, Deng Meng, Abdulghani Muthanna (2019) “The effect of the National Plan (2010-2020) on the development of preschool education in China: Evidence from before-after design at a 7-year interval and policy analysis”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 3-22, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-1

Алдуайс Ахмед<sup>1\*</sup>,  
Мэн Дэн<sup>2</sup>,  
Муганна Абдулгани<sup>3</sup>

**Влияние Национального плана (2010-2020 гг.) на развитие дошкольного образования в Китае: данные по модели «до и после» с интервалом в 7 лет и анализ политики**

<sup>1)</sup> Институт международного и сравнительного образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет (BNU), Пекин, 100875, КНР  
ibnalduais@gmail.com\*

<sup>2)</sup> Институт специального образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет (BNU), Пекин, 100875, КНР

<sup>3)</sup> Кафедра международных исследований и устного перевода, факультет образования и международных исследований, Университет Осло Мет-Осло, Pilestredet 42, Осло, 0167, Норвегия

*Статья поступила 19 июня 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019 г.*

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние политики Национального плана на 2010-2020 годы, направленной на развитие системы дошкольного образования в Китае. Исследование рассматривает план с точки зрения «до и после». Данные включали шесть показателей дошкольного образования, представляющих количество школ дошкольного образования, общее число учащихся, новых учащихся, выпускников, педагогический персонал и штатных учителей. Данные бюро переписи были получены от Национального бюро статистики Китая за 2003-2009 и 2010-2016 годы. Результаты показали статистически значимое различие между интервалами до и после вмешательства, что означает, что реализация Национального плана привела к количественному развитию дошкольного образования в Китае. Это предполагает три модели дошкольного образования в Китае: семантическая универсализация, численная универсализация и агентная универсализация, которые могут быть распространены на конкретные и абстрактные формы. Представленные результаты поддерживают реализацию конкретной формы, основанной на количестве, но не абстрактную форму, которая основана на качестве. Кроме того, Национальный план был реализован количественно, но не качественно: анализ данных бюро переписи и программного документа подтвердил этот результат в том смысле, что самому политическому документу не хватает подробного описания (направленности) развития качества.

**Ключевые слова:** модель «до и после»; данные бюро переписи; Китай; Национальный план на 2010-2020 годы; дошкольное образование.

**Благодарности.** Спасибо за свободный доступ к библиотекам Пекинского педагогического университета и национальным и международным базам данных.

**Вклад авторов.** Первый автор участвовал в формальном анализе, методологии, визуализации и написании оригинального проекта; а второй автор участвовал в администрировании и рецензировании проекта. Третий автор внес свой вклад в написание методологии и корректуру статьи.

**Информация для цитирования:** Алдуайс А., Мэн Д., Мутанна А. Влияние Национального плана (2010-2020 гг.) на развитие дошкольного образования в Китае: данные по модели «до и после» с интервалом в 7 лет и анализ политики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 3-22. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-1

**Introduction.** The role of preschool education as a foundation of basic education has been clearly emphasised in the 'National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development' (2010-2020) (hereafter the National Plan) (Ministry of Education, People's Republic of China 2010). Since its enactment in July, 2010, there has been progress in the implementation of the National Plan (Gu, 2010), which was basically structured with the aim to “guide and allocate tasks for the development of the education of the next decade” and “to promote the scientific development of education and proposed the development goal of changing China from the world’s largest education system to one of the world’s best” (Hui, 2013: 39). However, for some researchers, this policy is simply another version of prior issued policies that did not achieve significant progress on the education system in China (Pan, 2015). Resultantly, the primary author initially started to critically review and analyse the significance of preschool education reported in the National Plan document. This was achieved through the use of the Automatic Recognition of Multi-Word Terms (<http://www.nactem.ac.uk/software/termine/>) that is mainly employed for finding out the C-Value (Frantzi, Ananiadou and Mima, 2000) of preschool education and/or any concepts relevant to this specific educational stage. The use of the C-Value software led to recording three conceptions that contained: preschool education (rank = 8 and c-value = 14), enhancing preschool education (rank = 73 and c-value = 3.17) and preschool teacher (rank = 421 and c-

value = 1). The primary author also critically reviewed the National Plan which includes one chapter (III) for preschool education. The chapter states three acts (5–7): 1) universalizing preschool education, 2) defining government responsibilities, and 3) strengthening preschool education in rural areas (Ministry of Education, People's Republic of China, 2010: 2).

Among several strategic goals, the National Plan focuses on universalising the preschool education. Four indicators were set in this policy to be realised by 2020: 1) number of children in preschool education, 2) gross attendance rate for pre-schoolers of 1 year before school, 3) gross attendance rate for pre-schoolers of 2 year before school, and 4) gross attendance rate for pre-schoolers of 3 year before school. The proposed number of pre-schoolers in 2009, 2015 and 2020 in millions are 26.58, 34.0 and 40.0 respectively (Ministry of Education, People's Republic of China 2010). In this regard, Tag (2012) proposed three forms of universalisation of preschool education: semantic universalisation, numerical universalisation and agentic universalisation. While the semantic universalisation refers to the given importance to preschool education at the country level; the numerical universalisation shows indicators of the development of preschool education. These indicators could be national or international. However, they must guide this development so that it can be measurable and lead to valid outcomes. Agentic universalisation occurs when a certain country fails and/or needs consultation to achieve the first two forms and then an agency (i.e.

UNICEF, UNESCO, etc.) is assigned to intervene (Tag 2012). The report by the China Education Center (2018) claimed that “preschool education has been generally universalized in big and middle-sized cities” (para 2). The other strategic goals also included: 1) the presence of a balanced and equal access to education in both rural and urban areas; 2) promoting bilingual preschool education; 3) augmenting preschool education for disabled preschoolers ; 4) issuing of financial aid policy to

fund preschool education in rural areas and low income urban families; 5) improving legislations of preschool education; and 6) raising the importance of preschool education in rural areas (Ministry of Education, People's Republic of China 2010).

**Literature review**

Early childhood education (ECE) is referred to preschool education from birth till the age of 6. The following figure 1 shows the structure of preschool education in China.

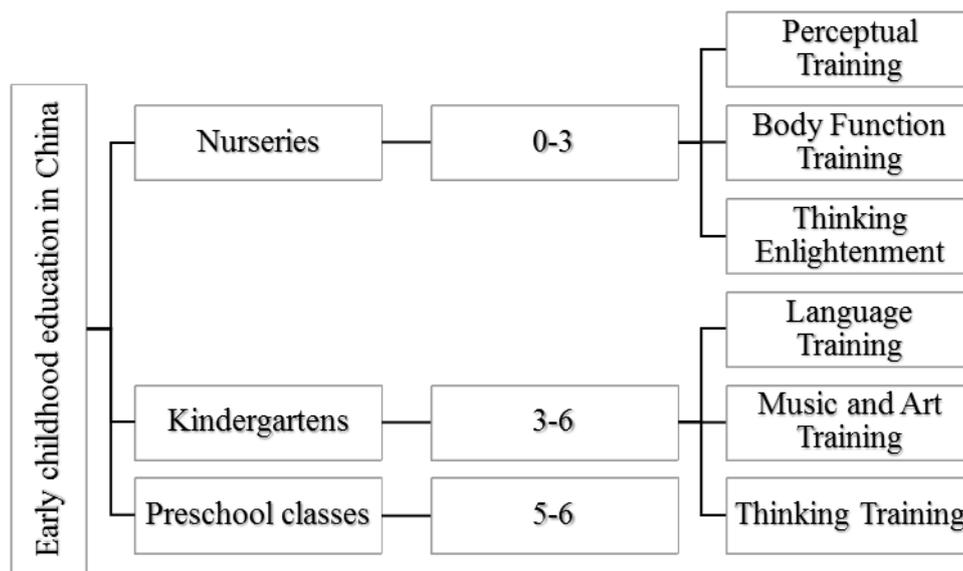


Fig. 1 Preschool education system in the China (Adapted from Jiang, 2016; Vaughan, 1993; Zhu, 2009)

The development of preschool education is two folded with consideration of both quantity and quality. The numbers of preschool education should increase and this has been planned through the 3-year preschool education. Quality is also considered through improvement and/or modification of preschool education management and regulations (e.g. The Management of Kindergartens and the Regulations on Kindergarten Work). Preschool education has been set among the priority areas even within the National Plan (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2016). Although the Chinese government attaches high importance to preschool education as part of the early

childhood development (ECD), the government pays higher attention to the age of 3-6 that should be doubled by 2020 as compared to the age of 0-3 that should be under consideration (The United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] 2018). The review of Zhu (2009) concerning the preschool education in the last three decades focused on one child policy, teacher education, education reform and curriculum development. It highlighted the need for a further development of preschool education, and attributed the occurrence of problems and less success in preschool education to the lack of resources. This last point was confirmed by Cao and Li (2017) who emphasised the importance of finance to improve

preschool education system especially when being compared to those systems in developed countries.

Moreover, there are internal and external challenges facing preschool education in China, leading to changing of family structures and increasing influence by external thoughts and values. This leads to proposing that investment on preschool education "...effectively provide[s] an early childhood education system that fosters obedient, hardworking children" (Vaughan, 1993: 35). Reconsideration of the expenditures on preschool education system becomes obligatory. For instance, allocating certain funds to raise teachers' salaries (Hu, et al., 2017) is essential. This said, the preschool education market in China has been described as 'slightly lagging compared to other countries' but 'the industry is now expanding dramatically with larger enterprises and capital flowing into the market, leading to intensified competition' (Jiang, 2016).

Much research reported the manifesting problems on preschool education development in China. Among these is the gap between different areas of China in terms of preschool education provision and quality (Hong, Luo and Cui, 2013). In detail, three main areas represent the major problems of urban and rural preschool education system: opportunities (less for rural areas), process (less quality for rural areas) and results (lower outcome for rural areas (Hong, Liu, Ma, and Luo, 2015). Further, evidence of the zero and/or minor effect of preschool education on child development is reported (Gong, Xu and Han, 2016). Similarly, Li, Yang, and Chen (2016) state that preschool education system in China still manifests major problems to reach a higher level even the launch of the National Plan. They underscore that accessibility (i.e. not everyone can enrol), affordability (i.e. very high cost especially for non-governmental preschools), accountability (low quality in some preschools), social justice (gap between rural and urban areas) and sustainability are the major barriers toward the improvement of the preschool education system. Additionally, preschools with a large number of rural migrant children demand of the

government to create a better learning environment to facilitate the development of both urban children and rural migrant children' which can be achieved "...by strengthening teachers' quality, increasing education investments, and supplying appropriate teaching and education facilities" (Li, et al. 2015: 133).

In addition to the lack of clear policies integrating and/or defining preschool education teachers in the development of preschool education curriculum (Chen, 2016), developing a quality rating system is also another major problem being hindered by social and economic restrictions (Hu and Li, 2012). Besides, inclusion of pre-schoolers with special needs in regular education system is one of the areas demanding further improvement (Hu and Szente, 2010). Further, inclusion of children with special needs is hindered by both social and policy related limitations; the society does not value the education for the pre-schoolers with special needs within the regular education system and even if it happened, the used curriculum does not provide suitable material for such population (Hu, 2009). On the contrary, Li (2007) reported upon moderate attitudes about welcoming the idea of the inclusion of pre-schoolers with disabilities in the regular education system in northern China. Preschool education system also lacks good, outdoor-play, quality environment for pre-schoolers (Hu, Kong and Roberts, 2014) merged with a recorded school readiness disparity between rural and urban areas in favour of the latter (Gan, Meng and Xie, 2016).

Other challenges of preschool education system include preschool social competence and its possible relationships to mother and teacher attachments which are among the areas that need to be examined and developed towards establishing a successful preschool education system (Wu, 1992). In this regard, it is reported that "pre-schoolers' social skills at the first semester of third preschool year predicted teacher-child relationships quality at the exit point of preschool. However, within the same time period, it provided little evidence that teacher-child relationships could influence pre-schoolers' social skills" (Wu, et al.

2018: 589).

The Preschool Education Guidelines, issued in 2001 (Che, 2010), ascertaining the moving of preschool education from a national programme into a programme similar and/or identical to those in the western developed countries, seems to repeat itself in the National Plan. This point was minimally found through a qualitative study exploring preschool teachers who confirmed the move of the Chinese preschool education system from teacher-directed system to that of a student-directed one — following the western model (Fees, Hoover and Zheng, 2014). The governments of each province have established certain plans and programmes for the implementation of the National Plan. While there is progress going on, much development is still needed to reach a high level (Zhou, 2011). Even when comparing the perceptions of the Chinese preschool education teachers with other countries, they seem to be impacted by the education policy and current educational system. Wang (2000) mentioned that the Chinese preschool education teachers reflect different but specific perceptions and beliefs (e.g. class size, school location) — compared to the American preschool education teachers (i.e. general education system). Even though the National Plan attempted to change the teaching methods, the teachers are further willing to apply the traditional teaching approach that is valued in their culture (Yang, et al. 2018: 135).

**The present study.** Research reporting the effect and/or the implementation of the National Plan on the development of preschool education in China is scarce. For instance, Li, Yang and Chen (2016) examined preschool education between 2006 and 2012 and analysed some preschool education laws. The study however did not compare after the pre-and-post policy implementation. Further, researchers descriptively analysed the realisation of the National Plan in regard to preschool education, referring to preschool education in the National Plan (Tsegay, Kansale and Goll, 2017). The drawn conclusions were solely based on relatively subjective analysis and a review of previous research. The application of a systematic

review could lead to further reliable evidence about the strengths and weaknesses of the National Plan reported in their study. One more study based on semi-structured interviews and a survey for parents and teachers explored the provision of universal preschool education as per stated in the National Plan. The preschool readiness theme was the guiding point for this paper that included three construct concepts: ready child, ready family and ready preschool. Although this study explored the National Plan from the perspective of teachers and parents, it ended without any evidence for the realisation for the National Plan for the time being (Xie and Li, 2018). Furthermore, a study with data collected for over 2000 pre-schoolers challenged the National Plan effect — assuming that the output of the National Plan is rather quantitative than quality-related one. The study stated the still of the gap between rural and urban areas due to the lack of unified standards for preschool education system in China (Li, et al. 2018). Thus, our study examines the possible effect of the National Plan on preschool education development before and after the implementation of this policy at a 7-year interval through the census bureau data retrieved from the NBSC database. The following hypotheses guide this study:

*H<sub>0</sub>*: There will be no statistically significant difference between the total number of preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval; and

*H<sub>A</sub>*: There will be statistically significant difference between the total number of preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval.

**Method.** In this study, although the preschoolers are the population, the data available in NBSC database concerning the 7-year interval constitutes the main data related to the pre-post national plan implementation. In other words, the period between 2004 and 2010 forms the pre-intervention. Further, the years between 2011 and 2017 constitute the post-

intervention period. However, for clarity, it is important to note that the data of every year demonstrates/represents the data of a previous year. For example, in the database, the 2011 data is actually the 2012 data. The same is the case with the data of all other years included in this study.

Above all, the analysed data is disseminated in the website in the form of chapters. These chapters relate specific educational field. Giving this example clarifies the issue: There is one section concerning the preschool education. In this section, the data mentions the quantity of the preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. As a result, the authors highlight that the results of this study work simply as indicators of the preschool development education level, along with the effect of the National Plan on the development. It is safe to note that these results are not generalizable to cover the overall quality of the preschool education. This is simply because the hypotheses of our study are totally quantitative. Further, there was no direct contact with those in the field of preschool education.

#### Measures

In this study, the analysis of census bureau data is the main method adopted for the examination of the study hypotheses on the development of preschool education in the Republic of China during the pre-post implementation processes of the national plan (2010-2020). This means that the measures used in the study are simply unobtrusive. The data collected simply show the quantities of preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. The implementation processes of the National Plan started to take place from the year of 2010. Regarding the data, it actually contains a pre-7-year interval as well as a post-7-year interval. The policy document of the National Plan is the intervention itself, and is considered to be an independent variable, containing data of either the pre-intervention or the post-intervention periods. Concerning the dependent variables, they are the six variables of preschool education which

are recently mentioned.

#### Design

This study employed a quasi-experimental design, namely before and after design. In the notational form, it can be depicted as:

O X O

where:

X= the National Plan

O= the preschool education variables before and after the intervention at a 7-year interval

In this design, it is assumed that the National Plan has an effect on the preschool education development in China. Therefore, the quantitative indicators related to the number of schools of preschool education, total or new enrolment, graduates, educational personnel, and full-time teachers would be statistically, significantly higher in the post-intervention period.

#### Procedure

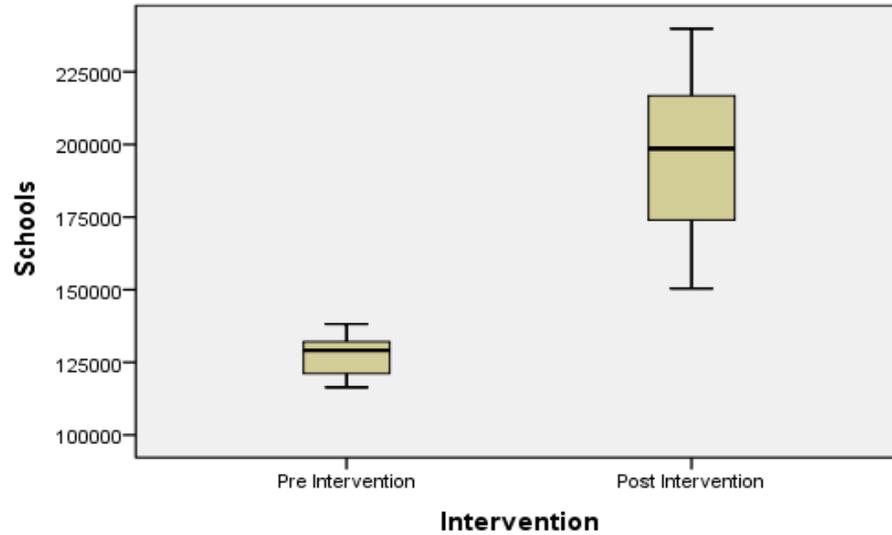
The primary author retrieved the data on 10<sup>th</sup> October, 2018 from the database of NBSC (<http://www.stats.gov.cn/english/Statisticaldata/AnnualData/>). This includes the census bureau data of 1999 and 2017 for all sectors in China. The tables represent the data collected from the census, and reflect the total number of preschool education schools, total and new enrolments, graduates, educational personnel as well as full-time teachers. The primary author started by converting the data into excel file and used the SPSS version 20 for the analysis processes. Besides the time series and descriptive statistics, the primary author employed the independent samples t-test for testing the hypotheses concerning the possible effect of the National Plan on the preschool education development before and after the implementation at a 7-year interval.

**Results.** Fig. 2A-F shows the variances for preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the implementation of the national plan 2010-2020 at a 7-year interval. As is shown, the spread of the numbers is greater for post intervention periods. This indicates that the

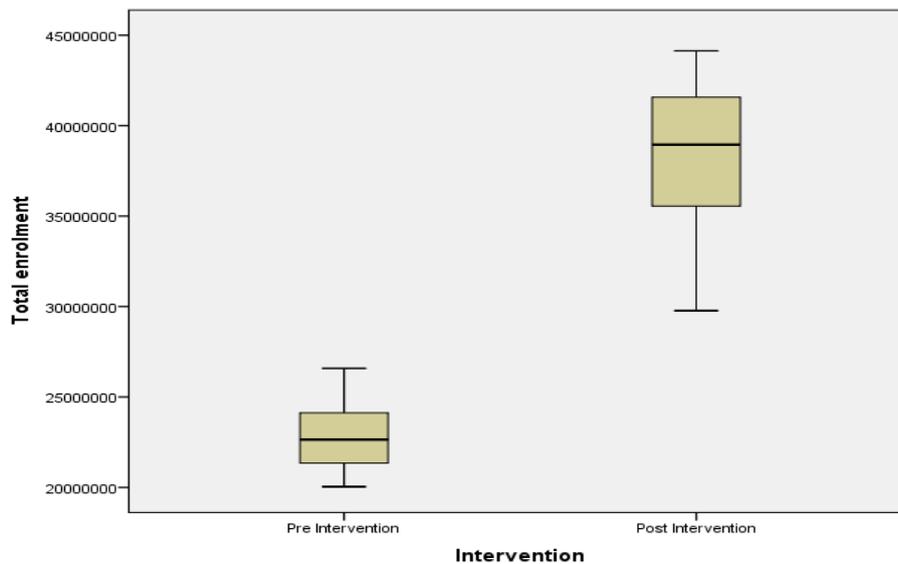
variances among the two groups in each box-plot are quite different. Thus, it is possible to further the examination of these variables

through the independent samples t-test to examine the statistical significance.

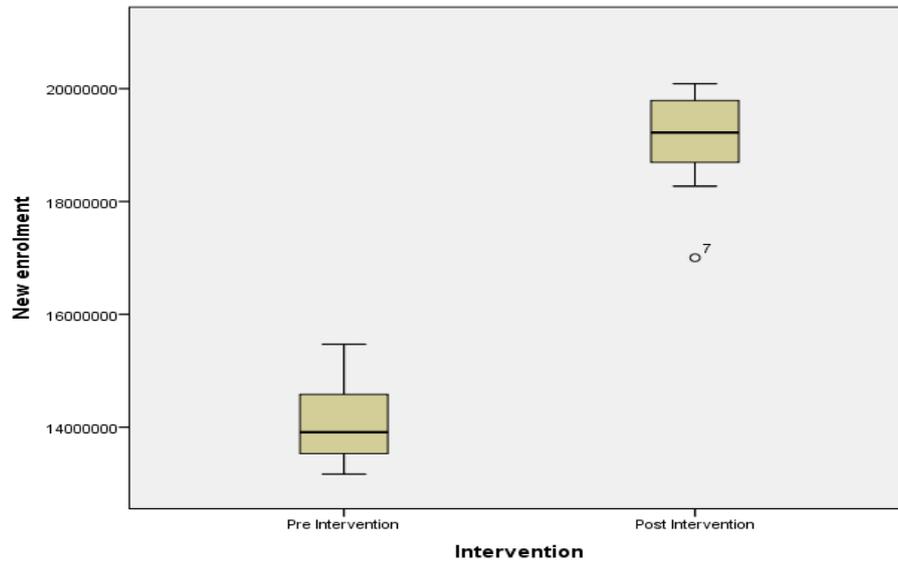
(A)



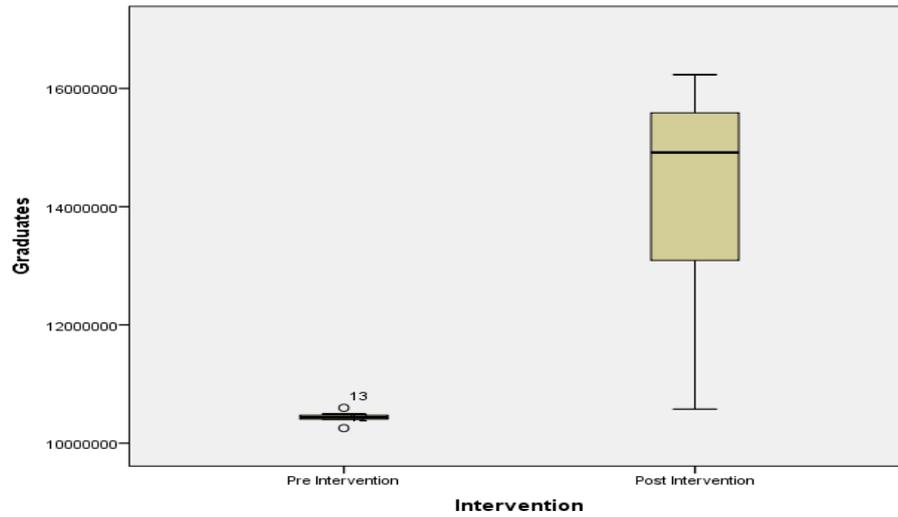
(B)



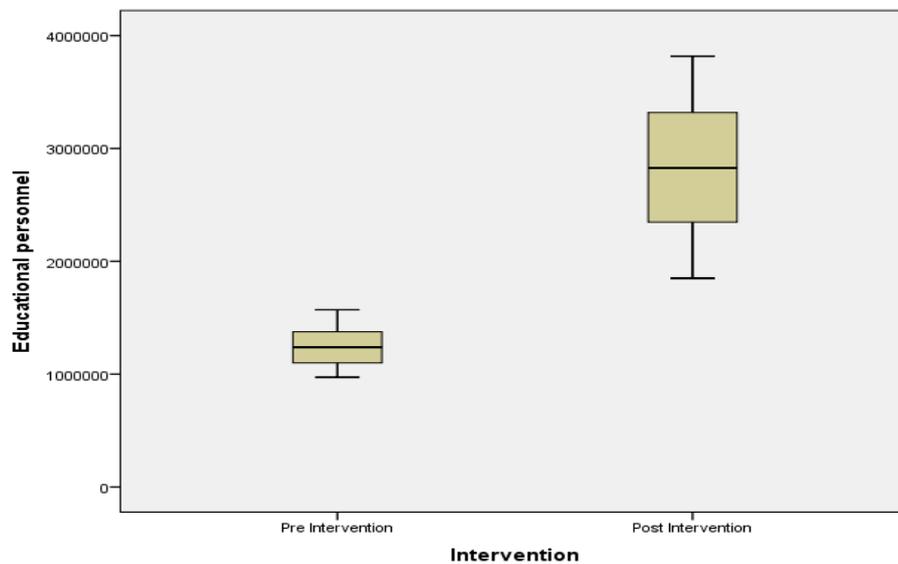
(C)



(D)



(E)



(F)

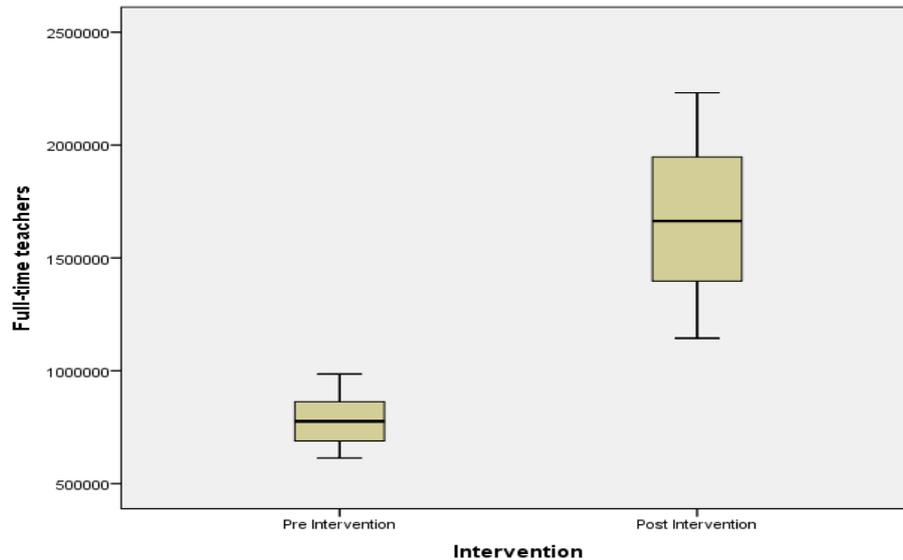
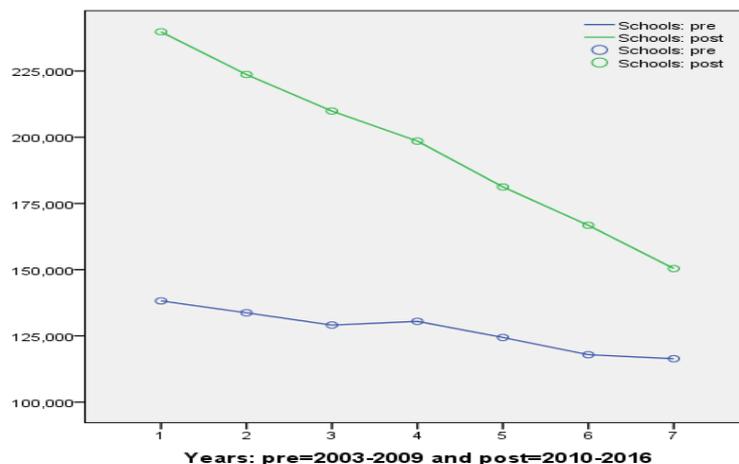


Fig. 2 A-F Spread of preschool education variables before and after the National Plan at a 7-year interval

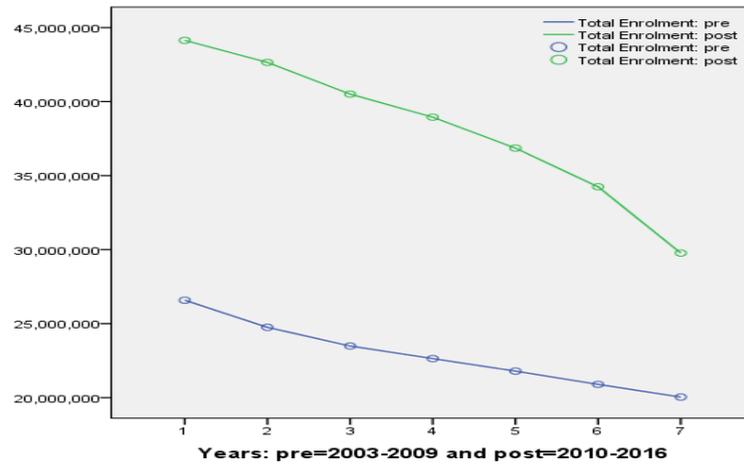
Fig. 3A–F displays the times series for preschool education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the implementation of the national plan 2010–2020 at a 7-year interval. As is seen, the two patterns show the seasonality of the preschool education services change before and after the interven-

tion. The green lines refer to a stable rising line pattern except for the new enrolment which declined during the last period—as compared to the blue lines showing minor rising with fluctuations during pre-intervention periods. These two patterns indicate a difference and change during the before-and-after intervention periods.

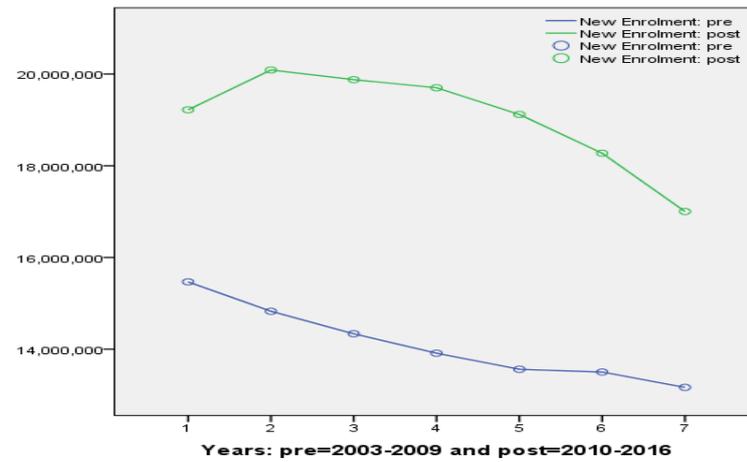
(A)



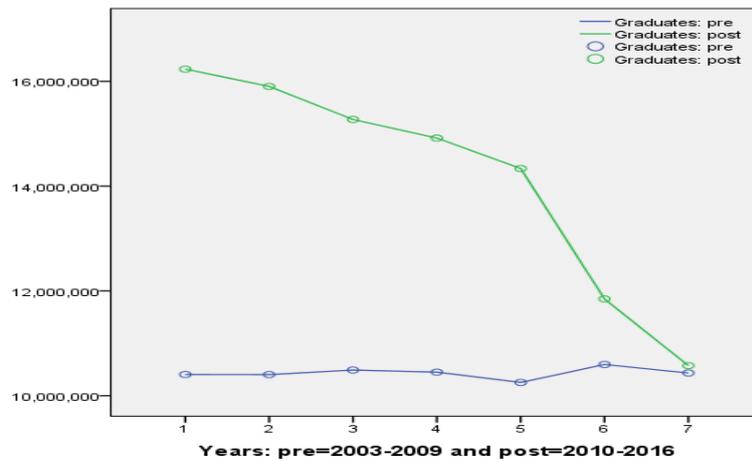
(B)



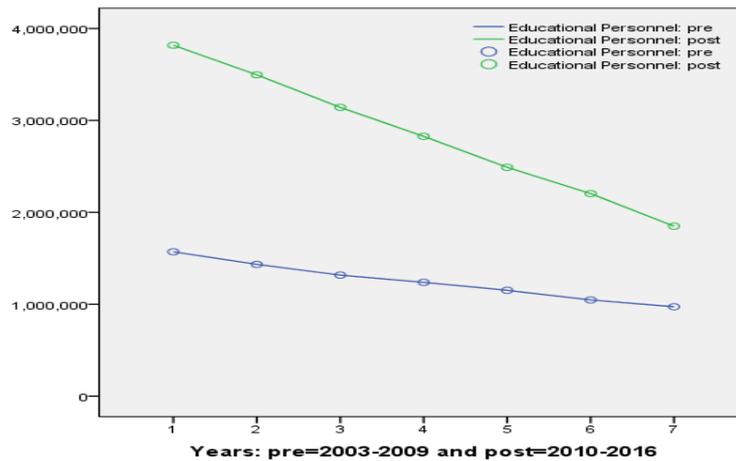
(C)



(D)



(E)



(F)

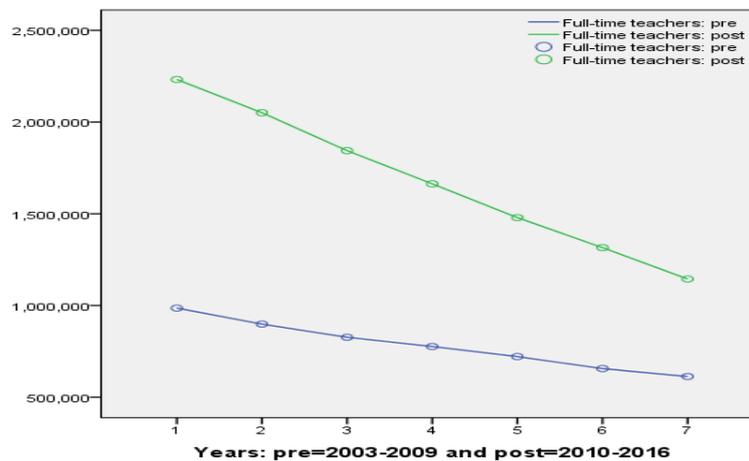


Fig. 3 A-F Time series of preschool education variables before and after the National Plan on 7-year interval

Table 1 A–B presents the results of the independent-samples t-test comparing the number of the special education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the implementation of the National Plan 2010–2020 at a 7-year interval, respectively.

The first variable was the preschool education schools. The results show a significant difference in the schools' number for the pre-intervention ( $M=127171.86$ ,  $SD=8055.397$ ) and post-intervention ( $M=195764.29$ ,  $SD=31715.619$ ) periods;  $t(12) = -5.546$ ,  $p < .001$ . These results suggest that the National Plan has an effect on the preschool education development. Specifically, they suggest that the

preschool education institutions have increased since the implementation of this new policy.

The second dependent variable was the total enrolment its analysis indicates a significant difference in the total enrolment for the pre-intervention ( $M=22882548.86$ ,  $SD=2265792.329$ ) and post-intervention ( $M=38158533.86$ ,  $SD=4991530.122$ ) periods;  $t(12) = -7.373$ ,  $p < .001$ . These results indicate the positive effect of the National Plan on the total enrolment of students in preschool education. Similar to the previous variable, the results report upon the significant increase of the enrolment level since the implementation of the national plan.

Table

**Independent t-test results for preschool education variables before and after  
the National Plan at a 7-year interval**

(A)

Variable	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Schools: pre	7	116390	138209	127171.86	8055.397	3044.654
Schools: post	7	150420	239812	195764.29	31715.619	11987.377
Total Enrolment: pre	7	20039000	26578141	22882548.86	2265792.329	856389.004
Total Enrolment: post	7	29766695	44138630	38158533.86	4991530.122	1886621.052
New Enrolment: pre	7	13168000	15468596	14111096.57	817095.005	308832.883
New Enrolment: post	7	17003851	20088467	19040494.43	1080900.565	408542.012
Graduates: pre	7	10253729	10597227	10434034.43	103541.225	39134.905
Graduates: post	7	10575502	16231822	14154522.14	2135685.717	807213.326
Educational Personnel: pre	7	973000	1570756	1247592.86	211672.848	80004.817
Educational Personnel: post	7	1849301	3817830	2832320.00	705378.140	266607.877
Full-time teachers: pre	7	613000	985889	782627.00	132444.806	50059.431
Full-time teachers: post	7	1144225	2232067	1675688.43	393625.221	148776.349

(B)

Independent Samples Test										
	Equal variances	Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Schools	Assumed	9.269	.010	-5.546	12	.000	-68592.429	12367.988	-95539.959	-41644.898
	Not assumed			-5.546	6.771	.001	-68592.429	12367.988	-98039.863	-39144.995
Total enrol-	Assumed	3.596	.082	-7.373	12	.000	-15275985.000	2071893.125	-19790252.322	-10761717.678

Independent Samples Test										
	Equal variances	Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ment	Not assumed			-7.373	8.372	.000	-15275985.000	2071893.125	-20017086.743	-10534883.257
New enrolment	Assumed	.250	.626	-9.625	12	.000	-4929397.857	512137.018	-6045248.563	-3813547.151
	Not assumed			-9.625	11.169	.000	-4929397.857	512137.018	-6054522.752	-3804272.963
Graduates	Assumed	14.398	.003	-4.604	12	.001	-3720487.714	808161.429	-5481320.204	-1959655.224
	Not assumed			-4.604	6.028	.004	-3720487.714	808161.429	-5695746.826	-1745228.603
Educational personnel	Assumed	7.502	.018	-5.693	12	.000	-1584727.143	278353.248	-2191206.771	-978247.514
	Not assumed			-5.693	7.072	.001	-1584727.143	278353.248	-2241573.572	-927880.713
Full-time teachers	Assumed	6.951	.022	-5.689	12	.000	-893061.429	156972.446	-1235075.007	-551047.850
	Not assumed			-5.689	7.341	.001	-893061.429	156972.446	-1260771.756	-525351.101

The third dependent variable was the new enrolment and there was a significant difference in the new enrolment for the pre-intervention ( $M=14111096.57$ ,  $SD=817095.005$ ) and post-intervention ( $M=19040494.43$ ,  $SD=1080900.565$ ) periods;  $t(12) = -9.625$ ,  $p < .001$ . These results predict that the National Plan has an effect on the new enrolment level. Such results indicate that since the execution of the new policy, the number of the new enrolled students in preschool education has been significantly increasing.

The fourth dependent variable was the graduates. The analysis shows a significant difference in the graduates for the pre-intervention ( $M=10434034.43$ ,  $SD=103541.225$ ) and post-intervention ( $M=14154522.14$ ,  $SD=2135685.717$ ) periods;  $t(12) = -4.604$ ,  $p < .001$ . These results assume that the National Plan has an effect on the number of graduates of preschool education. Precisely, they suggest that since the implementation of the National Plan, the number of graduates has significantly increased.

The fifth dependent variable was the educational personnel. The analysis refers to a significant difference in the educational personnel for the pre-intervention ( $M=1247592.86$ ,  $SD=211672.848$ ) and post-intervention ( $M=2832320.00$ ,  $SD=705378.140$ ) periods;  $t(12) = -5.693$ ,  $p < .001$ . These results put forward that the National Plan has an effect on the number of the educational personnel of preschool education. Explicitly, the results suggest that the implementation of the new policy has resulted into a higher demand of educational personnel in preschool education.

The last dependent variable was the full-time teachers and there was a significant difference in the full-time teachers for the pre-intervention ( $M=782627.00$ ,  $SD=132444.806$ ) and post-intervention ( $M=1675688.43$ ,  $SD=393625.221$ ) periods;  $t(12) = -5.689$ ,  $p < .001$ . These results imply that the National Plan has an effect on full-time teachers of preschool education. Obviously, such results suggest that the National Plan increased the demand for full-time teachers of preschool education.

**Discussion.** The study results were in agreement with the initial hypotheses. We proposed that the National Plan has an effect on the preschool education quantitatively. The statistical analyses indicated that since this new policy has started, the numbers of preschool education schools, enrolment level, new enrolled students, number of graduates — have been significantly increasing and a higher demand of educational personnel including full-time teachers has emerged. Therefore, there is a need to accept the alternative hypothesis that there will be a statistically significant difference between the total number of preschool education schools, total and new enrolments, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval. Given this, there are three possible explanations for this outcome.

First, assuming yet following a linguistic perspective that the National Plan document includes both abstract and concrete conceptualisation of preschool education reform, leads to proposing two forms of preschool education development. Quantitative development and this can be measured through indicators like the ones used in our study. Qualitative development and this refers to the quality of the provided preschool education services including: learning environment, teachers, curriculum, etc. The review in the introduction included an evidence of this outcome as well. For instance, the National Plan proposed that the number of preschoolers for three periods: 2009, 2015 and 2020 in millions as 26.58, 34.0 and 40.0. The collected data in this study indicated that these goals have been realised for the time being (2009= 26,578,141) (2015= 42,648,284) and (2016= 44,138,630). Although the proposed number for 2020 was 40 million pre-schoolers, this has been already realised by 2016 to reach over 44 million pre-schoolers. On the other hand, the National Plan proposed universalising preschool education, defining government responsibilities and strengthening preschool education rural areas. However, there are no well-defined specifications, standards, and regulations for these abstract conceptualisations and this is where possible shortcomings of the Na-

tional Plan can start leading to one-sided development of preschool education.

Second, attempting an interpretation of the proposed reforms, mainly the universalisation goal, this could lead to a deeper understanding of such outcome. Tag (2012) proposed three forms of universalisation as mentioned earlier. Assuming that the semantic universalisation has been achieved based on the authors' knowledge about the Chinese context and parents' efforts to enrol their child/children in preschool education, could lead to the other assumption which is the realisation of the numerical universalisation. The National Plan which puts together the national goals and international goals set by the UNESCO and UNICEF are merged together and this serves towards the realisation of the numerical universalisation. Similarly, the Chinese government has close ties and cooperation with the UNESCO — providing consultation to level up the preschool education in the country — leading to the realisation of the agentic universalisation of preschool education. Despite this, this realisation remains vague when approached qualitatively. For instance, there is a need to find critical answers to these questions: Are these numbers really balanced among all regions of China? Are they balanced between rural and urban China? Are they considering education quality differences between rural and urban regions? Are they considering the differences between government and non-government provided services? All these questions remain unanswerable within the provided quantitative evidence.

Third, having as many pre-schoolers as possible enrolled in preschool education is logically better than having them without preschool education regardless of the variable quality of this universal provision. At all rates, universalising preschool education in China is costly due to the large number of population, and the educational differences between rural and urban regions of China. The gap between the two areas seems everlasting. Moreover, the high demand of preschool education has led to the market expansion especially in the non-government preschool services. While the universalisation is being achieved, the gap be-

tween the outcome of this universalisation based on the quality of the variable received services and variable costs are also increasing. Hence, the quality cannot be improved without the first step of improving the quantity (Muthanna and Miao, 2015). In other words, the study outcomes support the quantitative development of preschool education and even the National Plan itself seems to be more directed towards quantity development first and then quality development next. Needless to say, a further detailed policy approaching quality reform is needed.

To sum up the status of preschool education in China, it manifests a huge gap between quality and quantity, equal accessibility for urban and rural areas and even within the most developed areas in China. The preschool education policy reviewed on this study based on the National Plan has undoubtedly succeeded to make preschool education an appealing area of education. Furthermore, the government has succeeded to involve the non-government sector to invest on this area of education. Preschool education is certainly a big if not the biggest market in the world. However, this open market system has led to the negative impact on the quality of preschool education. While being competitive has resulted into the rise and establishment of high quality infrastructure services but it has also increased the gap between rural areas and urban areas. Since receiving better education can ensure better basic education chances, higher education chances and then better employment, so equity is violated, albeit, unintentionally. Considering the three levels of preschool education the researcher approached on the discussion: preschool education has succeeded to be an appealing area (semantic level), to be a large market (numerical level), but is certainly not succeeding in terms providing equal accessibility of this area (agentic level). The use of the concept universalization of preschool education was used to lead this evidence where universalization in terms of quantity has been realized matching the objectives of the National Plan. The quality of universalizing this sector seems to be out of control or manifesting systematic

disruption of the quality between government and non-government preschool services or even within the categorisation of the government schools based on the prices of provided educa-

tional services. The model below summarises this outcome in terms of context, change and timescale.

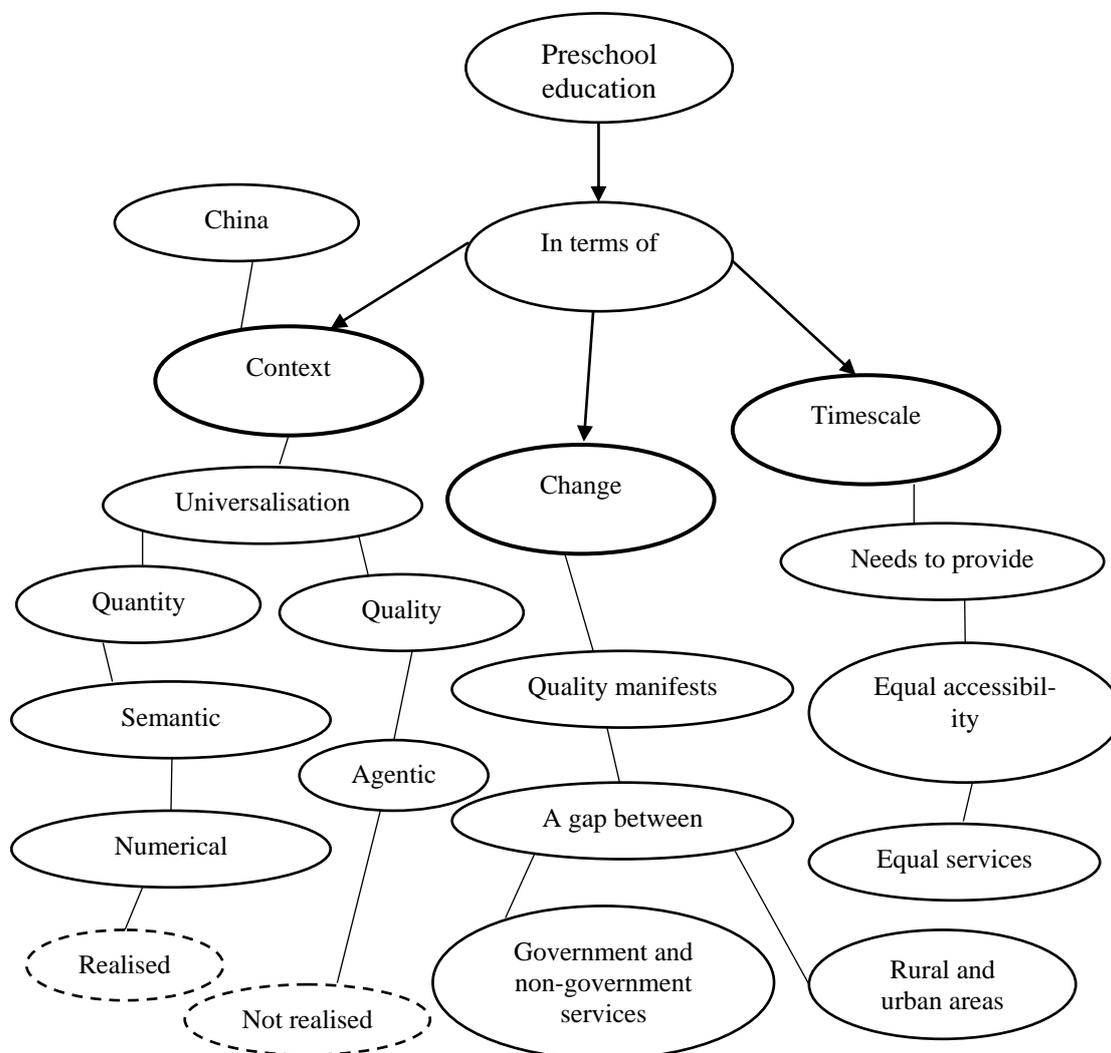


Fig. 4. Model of the current status of preschool education development in China

**Conclusion.** The authors conducted this study that examines the effect of the National Plan 2010–2020 on the preschool education development in China. The authors employed the before-after design at a 7-year interval for six indicators, number of preschool education: schools, total and new enrolments, graduates, educational personnel and full-time teachers. The authors used the NBSC database for retrieving data concerning the years 2003–2009 and 2010–2016. The analyses showed statisti-

cally significant differences between the pre-intervention and post intervention periods for the six included variables of preschool education. This output and based on the provided three explanations — has at least three possible implications. First, the realisation of the quantitative objective of doubling the number of preschool education has been achieved ahead and this implied high efforts to realise the National Plan, albeit, the quality remains questionable. Second, the three forms of universalisation

seem to be realised at the concrete level but not at the abstract level which is the quality of these three forms as compared to the form of preschool education system in China. Third, the quantity development by itself stands as a basic step to have the quality development approached.

**Limitations.** This research has three limitations. First, the provided evidence is limited to quantitative data, namely, census bureau data at a 7-year interval and the policy document of the National Plan. Follow-up studies supporting and/or being merged with this data, would have strengthened the outcomes. Second, the presented data did not account for and/or integrate some factors and/or variables like rural vs. urban data, female vs. male data, minority ethnicities, developed vs. developing regions which might have also led to a different outcome. Third, the data also was not linked to preschool education curriculum, teachers, learning environment, normal population vs. preschool education population, or one child policy vs. two children policy. These all could have brought about other directions for the outcome of this research.

**Future studies.** Future research needs to consider previous points mentioned in the limitations section with a further focus on these three points. First, the use of a mixed method research would be practical in providing further plausible outcomes. Second, examining preschool education in relation to other variables like social structure, culture, etc. is also one possibility to measure the effect of the National Plan. Third, while the measured output is roughly an indicator of the realisation of the National Plan, it remains limited to the quantitative side — leaving the qualitative side un-touchable and unreachable.

### References

Cao, X., and Li, W. (2017), Literature review on the study of preschool education in China. *Journal of Economics and Business*, 20(2), 49–55.

Che, Y. (2010), *Preschool teachers' reactions to early childhood education reform in China* (Order №. 3410640). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global A and I: The Humanities and Social Sciences Collection.

(506381070). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/506381070?accountid=8554>

Chen, D. (2016), Teachers' roles in China's curriculum reforms for early childhood education (Order № 10009322). Available from Education Database; ProQuest Dissertations and Theses Global A and I: The Humanities and Social Sciences Collection. (1765461286). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1765461286?accountid=8554>

China Education Center. (2018), Pre-school Education in China. China. Retrieved from <https://www.chinaeducer.com/en/cedu/preedu.php>

Fees, B.S., Hoover, L., and Zheng, F. (2014), Chinese kindergarten teachers' perceived changes in their teaching philosophies and practices: A case study in a university-affiliated program. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 231–252. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-014-0109-6>

Gan, Y., Meng, L., and Xie, J. (2016), Comparison of school readiness between rural and urban Chinese preschool children. *Social Behavior and Personality*, 44(9), 1429–1442. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.9.1429>

Gong, X., Xu, D., and Han, W-J. (2016), The effects of preschool attendance on adolescent outcomes in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 140–152. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.06.003>

Hong, X., Liu, P., Ma, Q., and Luo, X. (2015), The way to early childhood education equity - policies to tackle the urban-rural disparities in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 1–23. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-015-0008-9>

Hong, X., Luo, L., and Cui, F. (2013), Investigating regional disparities of preschool education development with cluster analysis in mainland China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 67–80. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/2288-6729-7-1-67>

Hu, B.Y. (2009), *Examining the general quality of early childhood education and structural variables in support of early childhood inclusion in Beijing, China* (Order No. 3383662). Available at Education Database; ProQuest Dissertations & Theses Global A&I: The Humanities and Social Sciences Collection. (305096314). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305096314?accountid=8554>

Hu, B. Y., and Li, K. (2012), The quality rating system of Chinese preschool education:

Prospects & challenges. *Childhood Education*, 88(1), 14–22. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1468447877?accountid=8554>

Hu, B. Y., and Szente, J. (2010), An introduction to Chinese early childhood inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 59–66. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/856363764?accountid=8554>

Hu, B.Y., Kong, Z., and Roberts, S.K. (2014), The policies and practice of pre-schoolers' outdoor play: A Chinese perspective on greeting the millennium. *Childhood Education*, 90 (3), 202–211. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1528862209?accountid=8554>

Hu, B.Y., Zhou, Y., Chen, L., Fan, X., and Winsler, A. (2017), Preschool expenditures and Chinese children's academic performance: The mediating effect of teacher-child interaction quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 41 (1), 37–49. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.002>

Hui, M. (2013), The Decision-Making and Evaluation Process of the Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development, 2010–2020. In D. Yang (Ed.), *Chinese Research Perspectives on Educational Development* (pp. 31–47). Brill Online Books and Journals.

Jiang, K. (2016, November 7). *Preschool Education in China*. Retrieved from Speeda: <https://asia.ub-speeda.com/en/preschool-education-in-china/>

Li, H., Yang, W., and Chen, J.J. (2016), From 'Cinderella' to 'Beloved princess': The evolution of early childhood education policy in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10 (1), 1–17. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s40723-016-0018-2>

Li, K., Zhang, P., Hu, B. Y., Burchinal, M. R., Fan, X., and Qin, J. (2018), Testing the 'thresholds' of preschool education quality on child outcomes in China. *Early Childhood Research Quarterly*, In Press. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.003>

Li, L. (2007), *Parents and teachers' beliefs about preschool inclusion in P.R. China* (Order No. 3290828). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global A & I: The Humanities and Social Sciences Collection. (304842976). Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/304842976?accountid=8554>

Li, Y., Xu, L., Lv, Y., Liu, L., Wang, Y., and S. Huntsinger, C. (2015), The influence of preschool rural migrant composition on rural migrant children's early development in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 121–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.08.001>

Ministry of Education, People's Republic of China. (2010), *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010–2020)*. Accessed on March 3, 2018, and retrieved from [https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China\\_Education\\_Reform\\_pdf.pdf](https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China_Education_Reform_pdf.pdf)

Muthanna, A. and Miao, P. (2015), Chinese Students' Attitudes towards the Use of English-medium Instruction into the Curriculum Courses: A Case Study of a National Key University in Beijing. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 59–69.

Tag, M. (2012), Universalizing Early Childhood: History, Forms and Logics. In A. T-D. Imoh, and R. Ame (Eds.), *Childhoods at the Intersection of the Local and the Global* (pp. 34–55). London: Palgrave Macmillan. doi: [https://doi.org/10.1057/9781137283344\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137283344_3)

The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016), Education in China: A snapshot. Retrieved from The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. Paris, France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

The United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2018). *Early childhood development*. Retrieved from UNICEF in China: <http://www.unicef.cn/en/education/early-childhood-development/>

Tsegay, S. M., Kansale, C., and Goll, S. P. (2017), An Analysis of Early Childhood Education Policy in China. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 69–84. doi: <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.69>

Vaughan, J. (1993), *Early Childhood Education in China*. Retrieved from PBS.org:

[https://www.pbs.org/kcts/preciouschildren/earlyed/thead\\_vaughan.html](https://www.pbs.org/kcts/preciouschildren/earlyed/thead_vaughan.html)

Wang, J. (2000), *American and Chinese teachers' beliefs about early childhood curriculum* (Order № 3018285). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global A & I: The Humanities and Social Sciences Collection. (304639061). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304639061?acountid=8554>

Wu, F. (1992), *Social competency of only-children in China: Associations among maternal attachment, teacher attachment, and peer relationships* (Order No. 9232301). Available at ProQuest Dissertations & Theses Global A & I: The Humanities and Social Sciences Collection; ProQuest Dissertations & Theses Global A & I: The Sciences and Engineering Collection. (304027027). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304027027?acountid=8554>

Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., and Zhang, J. (2018), The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582–590. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052>

Xie, S., and Li, H. (2018), Perspectives on readiness for preschool: A mixed-methods study of Chinese parents, teachers, and principals. *Children and Youth Services Review*, 95, 19–31. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.031>

Yang, Y., Hu, B. Y., Yu, S., Roberts, S. K., and Jeong, S. S. (2018), A qualitative case study of Instructional Support practices in Chinese preschool classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 133–144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.003>

Zhou, X. (2011), Early childhood education policy development in China. *International Journal*

*of Child Care and Education Policy*, 5(1), 29–39. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-29>

Zhu, J. (2009), Early childhood education and relative policies in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 51–60. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/2288-6729-3-1-51>

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.  
**Conflicts of Interest:** the authors has no conflict of interests to declare.

**About the authors:**

**Ahmed Alduais**, PhD, Institute of International & Comparative Education, Faculty of Education, Beijing Normal University. ORCID: 0000-0003-0837-4915

**Deng Meng**, Professor, Institute of Special Education, Faculty of Education, Beijing Normal University.

**Abdulghani Muthanna**, PhD, Department of International Studies and Interpreting, Faculty of Education and International Studies, Oslo Met-Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway. ORCID: 0000-0001-5843-6964

**Данные авторов:**

**Алдуайс Ахмед**, кандидат педагогических наук, Институт международного и сравнительного образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет. ORCID: 0000-0003-0837-4915.

**Мэн Дэн**, профессор, Институт специального образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет.

**Мутанна Абдулгани**, кандидат педагогических наук, кафедра международных исследований и устного перевода, факультет образования и международных исследований, Университет Осло Мет-Осло, Осло, Норвегия. ORCID: 0000-0001-5843-6964.

УДК 372.851

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-2

Позднякова Е.В.\*  
Фомина А.В.  
Нонь Н.А.

**Интегративный подход к обучению математическим дисциплинам студентов педагогических направлений в системе бакалавриата**

Новокузнецкий институт (филиал)  
Кемеровского государственного университета,  
ул. Циолковского, 23, г. Новокузнецк, 654041, Россия  
suppes@li.ru\*

*Статья поступила 08 июля 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019.*

**Аннотация.** В статье представлены результаты педагогических исследований по решению проблемы проектирования методических подходов к обучению математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогических направлений на основе компетентностного и интегративного подходов, актуализирующих межпредметные связи математики через внедрение интегрированных программ, модульного обучения, электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) и метода проектов. Особенности использования метода проектов связаны с внедрением в учебный процесс системы профессионально-ориентированных кейс-заданий. Проектирование электронных курсов осуществляется на базе платформы Learning Management System Moodle и предполагает использование учебных пособий, реализующих концепцию содержательной интеграции образования с актуализацией межпредметных связей (численные методы – информатика; геометрия – информатика и современные средства оценивания результатов обучения). В процессе экспериментальной работы применяются методы эмпирического исследования: наблюдение, педагогический эксперимент, проведение педагогических измерений, экспериментальное обучение математическим дисциплинам; методы теоретического исследования: анализ научно-педагогической, психологической, философской литературы и диссертационных исследований, анализ вузовских программ, учебников и учебных пособий по математическим дисциплинам, анализ организации процесса преподавания математических дисциплин для студентов педагогических направлений в системе бакалавриата. Для проверки гипотезы об эффективности методических подходов был выбран критерий Вилкоксона-Манна-Уитни. С целью выявления взаимосвязи уровня сформированности профессиональных компетенций студентов и реализуемых методических подходов используются дихотомическая шкала,  $\phi$ -коэффициент корреляции Пирсона и четырехполосная таблица сопряженности. На основе анализа результатов педагогического эксперимента были сделаны следующие выводы: проектирование процесса обучения математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогических направлений целесообразно осуществлять на основе компетентностного и интегративного подходов; эффективное формирование профессиональной компетентности студентов возможно средствами учебного содержания математических курсов с применением ИКТ, электронно-информационной образовательной среды, метода проектов, специально разработанного методического обес-

печения и системы кейс-заданий с применением психолого-социологических диагностик для обеспечения эффективной групповой командной работы.

**Ключевые слова:** содержательная интеграция; методические подходы; математические дисциплины; студенты-бакалавры педагогических направлений; интегративный подход.

**Информация для цитирования:** Позднякова Е.В., Фомина А.В., Нонь Н.А. Интегративный подход к обучению математическим дисциплинам студентов педагогических направлений в системе бакалавриата // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 23-35. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-2

E.V. Pozdnyakova\*,  
A.V. Fomina,  
N.A. Non'

**An integrative approach to teaching mathematical disciplines to students of pedagogical directions in the undergraduate system**

Novokuznetsk Institute (branch) of the Kemerovo State University,  
23, Tsiolkovsky Str., Novokuznetsk, 654041, Russia  
suppes@li.ru\*

*Received on July 08, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** The article presents the results of pedagogical researches aimed at solving the problem of designing methodological approaches in teaching mathematical disciplines to undergraduate students of pedagogical directions based on competence and integrative approaches, actualizing interdisciplinary connections of mathematics through the introduction of integrated programs, modular training, electronic information educational environment (EIEE) and the method of projects. The use of the project method is associated with the introduction of the system of case studies in mathematical disciplines into the educational process. The design of e-learning courses is implemented on the basis of the Learning Management System Moodle Platform and involves the use of textbooks that implement the concept of integration of education with the actualization of interdisciplinary connections (Numerical methods – computer studies; geometry – computer studies and modern means of assessing learning results). In the process of experimental work, some empirical research methods are used: observation, pedagogical experiment, conducting pedagogical measurements, experimental training in mathematical disciplines; methods of theoretical research: an analysis of scientific and pedagogical, psychological, philosophical literature and dissertation research, an analysis of university programs, textbooks and manuals on mathematical disciplines, an analysis of the organization of the process of teaching mathematical disciplines to undergraduate students of pedagogical directions. To test the hypothesis about the effectiveness of the methodological approaches used, the Wilcoxon-Mann-Whitney test was chosen. In order to identify the relationship between the level of development of students' professional competencies and the implemented methodological approaches, the dichotomous scale, the Pearson  $\phi$ -correlation coefficient and the four-band contingency table are used. Based on the analysis of the results of the pedagogical experiment, the following

conclusions were made: it is advisable to carry out the design of the process of teaching the mathematical disciplines to undergraduate students of pedagogical directions on the basis of competence and integrative approaches; effective formation of students' professional competence is possible by means of educational content of mathematical courses using ICT, electronic information educational environment, the project method, specially developed methodological support and the case-study system using psychological and sociological diagnostics to ensure an effective teamwork.

**Keywords:** interdisciplinary integration; methodological approaches; mathematical disciplines; undergraduate students of pedagogical directions; integrative approach.

**Information for citation:** Pozdnyakova, E.V., Fomina, A.V., Non', N.A. (2019) "An integrative approach to teaching mathematical disciplines to students of pedagogical directions in the undergraduate system", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 23-35 DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-2

**Введение.** Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предъявляют новые требования к качеству профессиональной подготовки педагогических кадров. Эти требования связаны, прежде всего, с компетентностным подходом к результатам и целям обучения, что влечет за собой изменение программ учебных дисциплин, учебников, методического обеспечения и т.д. В свою очередь, повышаются требования работодателей к уровню подготовки будущих педагогов. Современный педагог должен уметь продуктивно работать в условиях уровневой и профильной дифференциации, вариативности программ и учебников, освоения и внедрения в учебный процесс новых информационных технологий, создавать новые электронные ресурсы, применять методы математического моделирования и статистики. Это указывает на необходимость формирования у студентов педагогических направлений профессиональных компетенций, включающих совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способность их применения для решения ситуационных задач, которые ориентированы на самостоятельное участие личности в учебном процессе.

В наступившую эпоху математизации наук особенно актуальной становится проблема повышения уровня математической подготовки студентов-бакалавров педагогических направлений. Однако в настоящее

время можно говорить о недостаточном развитии математического мышления выпускников педагогических вузов, о неумении применять методы математического моделирования с использованием компьютера, использовать идеи и методы математики в интеграции обучения дисциплинам математического, естественнонаучного и гуманитарного направлений.

Это приводит к необходимости организации научных исследований, направленных на поиск и проектирование методических подходов к обучению математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогических направлений, актуализирующих межпредметные связи математики через внедрение интегрированных программ, модульного обучения, электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) и метода проектов и способствующих формированию профессиональных компетенций обучающихся.

Вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста отражены в работах В.И. Байденко, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, М.В. Рыжакова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

Идеи организации педагогического процесса с позиции интегративного и компетентностного подходов представлены в работах М.Л. Вайнштейна, Е.В. Ткачено, Н.К. Чапаева, А.К. Шелепова, Н.О. Вербицкой, Э.Ф. Зеера, Н.А. Зимней, Д.И. Котовой,

Г.М. Романцева, В.А. Федорова, А.В. Хуторского и др.

Проблемой совершенствования математической подготовки студентов педагогических вузов занимались С.Г. Григорьев, В.А. Гусев, В.А. Далингер, С.Д. Каракозов, М.П. Лапчик, В.Л. Матросов, В.М. Монахов, Н.И. Рыжова, Г.И. Саранцев, И.М. Смирнова и др.

Вопросы проектирования учебного процесса с применением инструментов и сервисов электронного обучения рассматриваются в зарубежных и отечественных публикациях: применение онлайн технологий (Ализарчик, Голяс, 2016; Boloudakis, Retalis, 2018; Didenko, Aksenova, Loginova, 2016; Ellis, Bluc, 2016 и др.), медиа-визуальных коммуникаций (Yarkova, Cherkasova, 2017 и др.), дистанционного обучения в сетевой среде (Zhai, 2018 и др.) и т.д.

В нашей работе сделан акцент на анализе современных исследований проблемы обучения математическим дисциплинам в системе высшего образования на основе интегративного подхода.

Перминов Е.А. исследует содержательное направление интеграции на примере «Дискретная математика». Автор решает проблему разработки методологических, математических, психологических и дидактических аспектов реализации межпредметных связей на основе дискретной математики в математической, естественнонаучной и профессиональной подготовке будущих учителей математики, информатики и инженеров-педагогов в условиях перехода на компетентностную модель образования. Таким образом, ядром содержательного направления интеграции образования является идея реализации межпредметных связей (Перминов, 2013).

Ряд авторов предлагает использовать потенциал междисциплинарной интеграции, реализуемой при условии внедрения в учебный процесс информационных и образовательных интернет-технологий (Бушмелева, 2017; Ализарчик, Голяс, 2016 и др.)

Симонова И.Э., Сагателова Л.С. рассматривают интеграцию содержания мате-

матического образования в контексте повышения его качества в техническом вузе. Следуя авторской концепции, в курс математики должны быть внесены следующие принципиальные изменения: создание технологий двуязычного преподавания математики как интегративной модели научной и практической деятельности; создание интегративных курсов математики и естественнонаучных дисциплин, математики и общественных наук; осуществление обучения и диагностики математических знаний с учетом прикладной и профессионально-ориентированной направленности содержания обучения; формирование и развитие у студентов умения строить математические модели явлений окружающего мира (Симонова, Сагателова, 2014).

В исследовании Радионова М.А., Федосеева В.М., Шабанова Г.И., Акимовой И.В. рассмотрены особенности проектирования технологического компонента методической системы обучения математике бакалавров, организованной на принципах интеграции их математической и инженерной подготовки (Радионон, Федосеев, Дедовец, Шабанов, Акимова, 2018).

В работе Попова Н.И., Никифоровой Е.Н. исследованы методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза, предполагающие комплексное использование в учебном процессе электронного курса, компьютерных тестов, учебных пособий и ключевых математических задач (Попов, Никифорова, 2018).

В статье Н.А. Прокопенко представлено оригинальное дидактическое средство обучения математике студентов технического университета – интегрированное учебное пособие. В концепции автора, интегрированное учебное пособие – это пособие, реализующее интегративный подход к обучению, основанный на принципах научности, целостности, непрерывности, объективности, индивидуализации и дифференциации обучения. Главной особенностью такого пособия является возможность его использования в обучении как математике, так и других дисциплин, в которых применяется ма-

тематический аппарат для решения задач (Прокопенко, 2017).

Таким образом, содержательное направление интеграции позволяет актуализировать межпредметные и внутрипредметные связи через внедрение различного рода интегрированных программ, интегрированных курсов, модульного обучения, метода проектов, электронно-информационной образовательной среды (Аганина, Телекбаева, 2012; Ализарчик, Голяс, 2016; Бушмелева, 2017; Родионов, Федосеев, Дедовец, Шабанов, Акимова, 2018; Попов, Никифорова, 2018; Федосеев, 2016; Salyakhova, Valeeva, 2015; Dragana, Dragan, Stojan, 2018); наиболее полно проблема обучения математическим дисциплинам в аспекте содержательной интеграции образования рассмотрена для студентов технических вузов; для студентов-бакалавров педагогических направлений указанная проблема рассматривается для конкретных профилей на примере конкретных дисциплин.

**Основная часть.** Целью статьи является представление опыта, анализ и обобщение результатов внедрения частных методик на основе компетентностного и интегративного подходов при обучении математическим дисциплинам студентов разных профилей педагогического направления в системе бакалавриата.

*Методология исследования* опирается на обобщение зарубежного и отечественного опыта обучения студентов в вузах.

В процессе экспериментальной работы используются *методы эмпирического исследования*: наблюдение, педагогический эксперимент, проведение педагогических измерений, экспериментальное обучение математическим дисциплинам («Численные методы», «Геометрия», «Исследование операций», «Основы математической обработки информации»); *методы теоретического исследования*: анализ научно-педагогической, психологической, философской литературы и диссертационных исследований, теоретический анализ методической и математической литературы по проблеме исследования, анализ вузовских программ, учеб-

ников и учебных пособий по математическим дисциплинам, анализ организации процесса преподавания математических дисциплин для студентов-бакалавров педагогических направлений.

*Результаты.* Выбранный нами компетентностный, интегративный подходы предполагают такую организацию процесса обучения математическим дисциплинам, которая позволила бы студентам эффективно усваивать учебный материал, учитывая межпредметные связи математики и способствуя формированию профессиональных компетенций. Это приводит к необходимости проектирования и внедрения в учебный процесс электронных курсов, информационных образовательных ресурсов, интегративных и компетентностно-ориентированных заданий, интеграцию образовательных технологий, применение методов психологической, педагогической, социологической диагностики в единстве с методами математической статистики.

В связи с этим для обучения студентов-бакалавров педагогических направлений математическим дисциплинам были спроектированы электронные курсы «Численные методы», «Геометрия», «Исследование операций», «Основы математической обработки информации» на базе платформы Learning Management System Moodle, с применением инструментов и сервисов электронного обучения. Для организации самостоятельной работы и проведения практических занятий были разработаны учебные пособия, реализующие концепцию содержательной интеграции образования с актуализацией межпредметных связей (численные методы – информатика; геометрия – информатика и современные средства оценивания результатов обучения; исследование операций – информатика; основы математической обработки информации – информатика и дисциплины, определяемые профилем направления: биология, география, литература, иностранный язык и т.д.).

Так, в 2017-2018 учебном году процесс обучения студентов педагогического направления профилей «Математика и Ин-

форматика», «Информатика и Физика», «Информатика и Английский язык» осуществлялся с использованием электронного курса «Численные методы». Курс включал в себя следующие модули:

- краткий конспект лекций (структурированный теоретический материал);
- образцы решений типовых задач;
- задачи для самостоятельного решения (с ответами);
- вопросы и задания для самоконтроля;
- итоговая аттестация в форме тестирования.

В процессе организации самостоятельной работы студентов использовалось учебное пособие «Численные методы», в котором представлены: модульно-рейтинговая система обучения студентов; индивидуальные задания по модулям дисциплины и методические рекомендации к их выполнению; задания, связанные с представлением вычислительных алгоритмов в среде Pascal ABC и актуализирующие знания в области использования языков и методов программирования (Фомина, Буяковская, Долматова, 2018). В ходе анкетирования с целью выявления эффективности указанного пособия, обучающиеся отметили возможность оптимизации времени на под-

готовку к практическим занятиям и лабораторным работам, более глубокое осмысление теоретического материала, совершенствование навыков решения практических задач с применением языков программирования.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента в 2017-2018 учебном году в курсе дисциплины «Численные методы» осуществлялось комплексное использование авторского учебного пособия, электронного курса, интегративных заданий, а также технологий группового обучения (Экспериментальные группы МИ-13, ФИ-13, ИА-13). В контрольных академических группах МИ-12, ФИ-12, ИА-12 указанные методические подходы не использовались. Всего в эксперименте было задействовано 80 респондентов.

Для проведения аттестации знаний по курсу «Численные методы» был использован итоговой тест, содержащий 30 заданий. Результаты тестирования с указанием академических групп представлены в табл. 1.

Распределение испытуемых по проценту выполненных заданий и анализ результатов в пятибалльной системе в контрольных и экспериментальных группах представлены в табл. 2 и на рис. 1.

Таблица 1

**Результаты итогового тестирования по курсу «Численные методы»**

Table 1

**The results of the final test in the course “Numerical methods”**

	Количество выполненных заданий / Процент выполненных заданий					
	Профиль «Математика и Информатика»		Профиль «Физика и Информатика»		Профиль «Информатика и Английский язык»	
	КГ МИ-12	ЭГ МИ-13	КГ ФИ-12	ЭГ ФИ-13	КГ ИА-12	ЭГ ИА-13
1	21 / 70	20 / 67	18 / 60	20 / 67	17 / 57	18 / 60
2	16 / 53	18 / 60	21 / 70	22 / 73	16 / 53	18 / 60
3	17 / 57	16 / 53	16 / 53	18 / 60	18 / 60	20 / 67
4	20 / 67	23 / 77	21 / 70	17 / 57	17 / 57	23 / 77
5	16 / 53	25 / 83	15 / 50	25 / 83	19 / 63	25 / 83
6	16 / 53	16 / 53	22 / 73	25 / 83	15 / 50	19 / 63
7	17 / 57	26 / 87	17 / 57	18 / 60	20 / 67	15 / 50
8	21 / 70	27 / 90	17 / 57	23 / 77	21 / 70	17 / 57

Количество выполненных заданий / Процент выполненных заданий						
	Профиль «Математика и Информатика»		Профиль «Физика и Информатика»		Профиль «Информатика и Английский язык»	
	КГ МИ-12	ЭГ МИ-13	КГ ФИ-12	ЭГ ФИ-13	КГ ИА-12	ЭГ ИА-13
9	23 / 77	18 / 60	15 / 50	17 / 57	16 / 53	17 / 57
10	13 / 43	17 / 57	18 / 60	20 / 67	17 / 57	16 / 53
11	17 / 57	22 / 73	20 / 67		14 / 47	20 / 67
12	19 / 63	20 / 67			16 / 53	22 / 73
13	15 / 50	29 / 97			22 / 73	23 / 77
14	16 / 53				19 / 63	19 / 63
15	16 / 53				17 / 57	19 / 63
16					18 / 60	
<b>U</b>	<b>33</b>		<b>26</b>		<b>62</b>	
<b>W<sub>3</sub></b>	<b>2,97</b>		<b>2</b>		<b>2,3</b>	

Таблица 2

Распределение испытуемых по проценту выполненных заданий

Table 2

Distribution of subjects by percentage of completed tasks

Процент выполненных заданий	Оценка	Количество студентов / процент студентов					
		КГ МИ-12	ЭГ МИ-13	КГ ФИ-12	ЭГ ФИ-13	КГ ИА-12	ЭГ ИА-13
86 - 100	отлично	0	3 / 23	0	0	0	0
66 - 85	хорошо	4 / 27	5 / 38,5	4 / 36,4	6 / 60	3 / 18,8	6 / 40
51 - 65	удовлет.	10 / 67	5 / 38,5	5 / 45,5	4 / 40	11 / 69	8 / 53
0 - 50	неудовл.	1 / 6	0	2 / 18,1	0	2 / 12,2	1 / 7

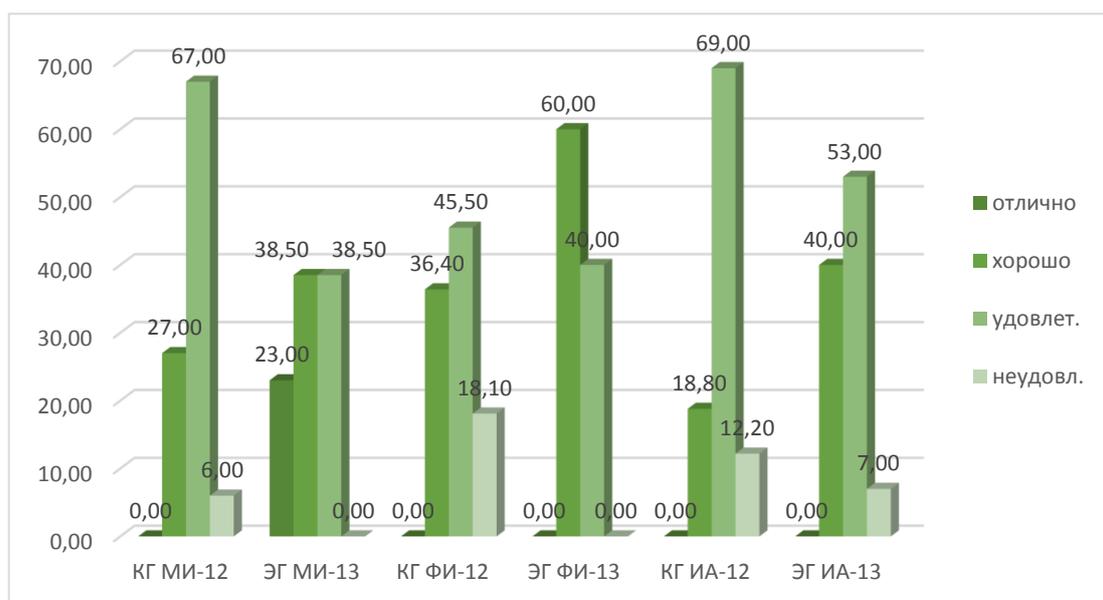


Рис. 1. Результаты итогового тестирования в контрольных и экспериментальных группах

Fig. 1. Results of final testing in control and experimental groups

Для проверки гипотезы об эффективности используемых методических подходов был выбран критерий Вилкоксона-Манна-Уитни:

$$W_{\text{эмп.}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}}$$

Этот критерий применяется для определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в шкале отношений (в нашем случае – число правильно решенных задач) и позволяет проверить гипотезу о том, что две вы-

$$a_1 = 2, a_2 = 5, a_3 = 7, a_4 = 0, a_5 = 0, a_6 = 5, a_7 = 0, a_8 = 0, a_9 = 5, a_{10} = 5, a_{11} = 1, a_{12} = 3, a_{13} = 0$$

$$U = \sum_{i=1}^n a_i$$

$$U=33 \quad W_{\text{эмп.}} = \frac{\left| \frac{15 \cdot 13}{2} - 33 \right|}{\sqrt{\frac{15 \cdot 13 \cdot 29}{12}}} = 2,97, \quad W_{\text{крит.}} = 1,96$$

$W_{\text{эмп.}} > W_{\text{крит.}}$  принимается гипотеза

$H_1$ : достоверность различий сравниваемых выборок составляет 95%, следовательно, можно утверждать о целесообразности применения разработанной методики при обучении численным методам.

Заметим, что до начала эксперимента была проверена гипотеза  $H_0$  о совпадении характеристик контрольной и экспериментальной групп, которая была принята на уровне значимости 0,05 и подтвердила правомерность дальнейшего сравнения выборок.

В основную образовательную программу бакалавров педагогического направления профиля «Математика и Информатика» включена учебная дисциплина «Геометрия». В преподавании дисциплины используется интегративный подход, реализующий межпредметные связи геометрии и информатики, интеграцию традиционных, активных и интерактивных образовательных технологий (кейсовые технологии, проектные технологии, информационно-коммуника-

ционные технологии), а также метод социального типирования для формирования эффективной проектной команды (Гуленко, 2009). Для организации самостоятельной и проектной деятельности студентов было разработано учебное пособие по геометрии, включающее в себя сведения о модульно-рейтинговой системе обучения, теорию и образцы решения типовых задач с применением графических редакторов и программ интерактивной геометрии (LibreOffice Draw, Kig, GeoGebra, «Живая геометрия» (русская версия американской программы Geometer's SketchPad), TINKERCAD), варианты контрольных работ с образцами решения, систему кейс-заданий с методическими указаниями к их выполнению, где раскрываются: особенности кейс-метода, этапы, план-график, образцы выполнения кейс-задания в стиле «Презентация», критерии оценивания работы (Позднякова, Буяковская, 2019).

Проиллюстрируем статистические вычисления на примере групп профиля «Математика и Информатика» (КГ МИ-12, ЭГ МИ-13).

Для каждого элемента выборки ЭГ МИ-13 определяем число  $a_i$  элементов второй выборки, которые превосходят его по своему значению:

Апробация и анализ результатов указанных методических подходов к преподаванию геометрии были проведены в группе МИ-16 (20 респондентов) в 2017-2018 учеб-

ном году с использованием методов анкетирования и математической статистики и представлены в работе (Позднякова, Долматова, 2018). Методом случайного отбора были сформированы две группы студентов по 10 человек в каждой: контрольная группа (КГ МИ-16) и экспериментальная группа (ЭГ МИ-16). В 2018 – 2019 годах средствами дисциплины «Методика обучения математике» была выявлена взаимосвязь уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики и реализуемых методических подходов в обучении геометрии. Так, на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения математике» студентам было предложено профессионально ориентированное задание по проектированию технологической карты урока (ТКУ), тема которого была связана с проблемой, представленной в кейс-заданиях по геометрии. В соответствии с разработанными критериями оценивания технологической карты урока, были получены следующие результаты: «отлично» – 5 (25% от общего числа студентов), из них 4 студена из экспериментальной группы (80% от числа студентов,

получивших оценку «отлично»); «хорошо» – 9 (45% от общего числа студентов), из них 6 студентов из экспериментальной группы (66,7% от числа студентов, получивших оценку «хорошо»); «удовлетворительно» – 6 (30% от общего числа студентов), из них один студент из экспериментальной группы (16,7% от числа студентов, получивших оценку «удовлетворительно»).

Для определения уровня связи и ее статистической значимости между эффективностью решения контекстной задачи (проектирование урока) и внедрением инновационных подходов к преподаванию курса геометрии (метод проектов, технология кейсов, групповые технологии, компьютерные технологии, методы социально-психологической диагностики) мы перешли к дихотомической шкале и воспользовались  $\phi$ -коэффициентом корреляции Пирсона и четырехполосной таблицей сопряженности (таблица 3).

$$\phi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}}$$

Результаты эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 3

**Таблица сопряженности  $\phi$ -коэффициента корреляции Пирсона**

Table 3

**Contingency table of  $\phi$ -Pearson correlation coefficient**

		Признак X		$\Sigma$
		X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	
Признак Y	Y <sub>1</sub>	a	b	a+b
	Y <sub>2</sub>	c	d	c+d
$\Sigma$		a+c	b+d	

Таблица 4

**Таблица сопряженности  $\phi$ -коэффициента корреляции Пирсона в педагогическом исследовании**

Table 4

**Table conjugacy of  $\phi$ -Pearson correlation coefficient in pedagogical research**

		Признак X: Оценка проекта ТКУ		$\Sigma$
		Проект ТКУ оценен на «отлично» или «хорошо»	Проект ТКУ оценен на «удовлетворительно»	
Признак Y: Обучение по новой методике	Студент ЭГ	10	1	11
	Студент КГ	4	5	9
$\Sigma$		14	6	

$$\phi = \frac{46}{\sqrt{14 \cdot 6 \cdot 11 \cdot 9}} = 0,5$$

Так как коэффициент корреляции положителен, то признак «Проект ТКУ оценен на «отлично» или «хорошо»» коррелирует с признаком «Испытуемый – студент экспериментальной группы». По таблице критических значений дихотомического коэффициента корреляции находим, что коэффициент является статистически значимым для первого уровня ( $\phi_{кр.}=0,44$ ). Таким образом, можно сделать вывод, что корреляция между эффективностью решения профессионально ориентированной задачи и использованием разработанных методических подходов при обучении геометрии является статистически значимой, что можно констатировать с вероятностью 0,95.

**Заключение.** Подводя итоги сказанному, можно заключить, что проектирование процесса обучения математическим дисциплинам студентов-бакалавров педагогических направлений целесообразно осуществлять на основе компетентностного и интегративного подходов. Формирование профессиональной компетентности студентов осуществляется средствами учебного содержания математических курсов с применением ИКТ, электронно-информационной образовательной среды и специально разработанного методического обеспечения. Внедрение метода проектов в систему обучения возможно через систему кейс-заданий

с применением психолого-социологических диагностик для обеспечения эффективной групповой командной работы. Анализ и оценка результативности методических подходов проведены с помощью математико-статистических методов и подтверждают их эффективность. Это определяет перспективность дальнейших исследований в области проектирования методической системы математической подготовки бакалавров педагогических направлений на основе интегративного подхода.

#### Список литературы

Аганина К.Ж., Телембаева К.У. Интеграция математических дисциплин в процессе подготовки инженерно-технических специальностей // Образование и наука. 2012. № 3. С. 123-132.

Ализарчик Л.Л., Голяс В.О. Применение интернет-технологий при изучении математических дисциплин // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2016. № 3 (92). С. 74-82.

Бушмелева Н.А. Элементы теории фрактальных множеств как средство междисциплинарной интеграции в условиях фундаментализации образования // Концепт. 2017. № 9. С. 40-48.

Геометрия. Теория изображений: учебное пособие для бакалавров направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Е.В. Позднякова, И.А. Буяковская. Новокузнецк, 2019. 130 с.

Гуленко В.В. Гуманитарная соционика. Москва: Черная белка, 2009. 344 с.

Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Российская академия образования, Ин-т управления образованием. Москва: МЗ-Пресс, 2010. 67 с.

Особенности проектирования технологического компонента интегрированной методической системы математической подготовки будущих инженеров / Родионов М.А., Федосеев В.М., Дедовец Ж., Шабанов Г.И., Акимова И.В. // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2 (91). С. 383 – 400.

Перминов Е.А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. 286 с.

Позднякова Е.В., Долматова Т.А. Формирование метапредметных компетенций студентов-бакалавров педагогического направления на основе интеграции образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 194 – 199.

Попов Н.И., Никифорова Е.Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 1 (90). С. 193 – 206.

Прокопенко Н.А. Интегрированное учебное пособие как средство обучения математике студентов технического университета на основе интегративного и деятельностного подходов // Дидактика математики. 2017. № 45. С. 55-65.

Симонова И.Э., Сагателова Л.С. Интеграция содержания математического образования в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2014. Т.6, № 5 (132). С.89 – 92.

Федосеев В.М. Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 125 – 133.

Численные методы: учебное пособие для бакалавров направлений подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / А.В. Фомина, И.А. Буйковская, Т.А. Долматова. Новокузнецк, 2018. 111 с.

Boloudakis, M., Retalis, S., Psaromiligkos, Y. Training novice teachers to design Moodle-

based units of learning using a cadmos-enabled learning design sprint. *British journal of educational technology*. 2018. 49(6). 1059-1076.

Didenko, A.V., Aksenova, N.V., Loginova, A.V. The choice of effective methods and approaches to the design of an online course. *International journal of emerging technologies in learning*. 2016. 11(4). 150-152.

Ellis, R.A., Bluc, A.M. An exploration into first-year university students approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments. *British journal of educational technology*. 2016. 47(5). 970-980.

Salyakhova, G.I., Valeeva, R.A. Pedagogical Stimulation of University Students' Social Competence Development by Means of Interdisciplinary Integration. *Review of European Studies*. 2015. 7(5). 186-192.

Stanojevic Dragana, Cenic Dragan, Cenic Stojan. Application of computers in modernization of teaching science. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*. 2018. 2. 89-106.

Zhai, W. Design and application of a remote electronic communication teaching system in a network environment. *International journal of emerging technologies in learning*. 2018. 13(4). 200-208.

Yarkova, T.A., Cherkasova, I.I., Cherkasov, V.V., Timofeeva, A.M. Preparing teachers to use new media visual communications in education. *International journal of emerging technologies in learning*. 2017. 12(2). 4-15.

## References

Aganina, K.J. and Alikbaeva, K.W. (2012), "Integration of mathematical disciplines in the preparation of engineering specialties", *Education and science*, 3, 123-132. (In Russian).

Alizarchik, L.L. and Golyas, V.O. (2016), "The use of Internet technologies in the study of mathematical disciplines", *Bulletin of Vitebsk State University*, 3(92), 74-82. (In Belarus)

Bushmeleva, N.A. (2017), "Elements of the theory of fractal sets as a means of interdisciplinary integration in the context of the fundamentalization of education", *Concept*, 9, 40-48.

Pozdnyakova, E.V. and Buyakovskaya, I.A. (2019), *Geometriya. Teoriya izobrazhenij: uchebnoe posobie dlja bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya* [Geometry. Image theory: textbook for bachelors of pedagogical direction], Novokuznetsk, Russia. (In Russian).

Gulenko, V.V. (2009), *Gumanitarnaya sotsionika* [Humanitarian Socionics], Moscow, Russia. (In Russian).

Novikov, D.A. (2010), *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah (tipovye sluchai)* [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)], Moscow, Russia. (In Russian).

Rodionov, M.A., Fedoseev, V.M., Dedovets, Z., Shabanov, G.I. and Akimova, I.V. (2018), "Features of the design of the technological component of the integrated methodological system of mathematical training of future engineers", *Integration of education*, 22 (2), 383-400.

Perminov, E. A. (2013), *Metodicheskaya sistema obucheniya diskretnoi matematike studentov pedagogicheskikh napravlenii v aspekte integratsii obrazovaniya* [The methodological system of teaching discrete mathematics to students of pedagogical directions in the aspect of the integration of education], Yekaterinburg, Russia. (In Russian).

Pozdnyakova, E.V. and Dolmatova, T.A. (2018), "Formation of metasubject competencies of bachelor students of pedagogical direction based on the integration of educational technologies", *Problems of modern teacher education*, 61-3, 194-199.

Popov, N.I., Nikiforova, E.N. (2018), "Methodological approaches in experimental teaching of mathematics to university students", *Integration of Education*, 1 (90), 193-206.

Prokopenko, N.A. (2017), "An integrated study guide as a means of teaching mathematics to students of a technical university on the basis of an integrative and activity approach", *Didactics of Mathematics*, 45, 56-65.

Simonova, I.E. and Sagatelova, L.S. (2014), "Integration of the content of mathematics education in a technical college", *Bulletin of Volgograd State Technical University. Series: The problems of social and humanitarian knowledge*, 6(5), 89-92.

Fedoseev, V.M. (2016), "Research work with students as a form of integration of engineering and mathematical training in the educational process of the university", *Integration of Education*, 20 (1), 125-133.

Fomina, A.V., Buyakovskaya, I.A. and Dolmatova, T.A. (2018), *Chislennye metody: uchebnoe posobie dlja bakalavrov pedagogicheskogo napravlenija* [Numerical methods: a textbook for bachelors of pedagogical direction], Novokuznetsk, Russia. (In Russian).

Boloudakis, M., Retalis, S. and Psaromiligkos, Y. (2018), "Training novice teachers to design Moodle-based units of learning using a cad-

mos-enabled learning design sprint", *British journal of educational technology*, 49 (6), 1059-1076.

Didenko, A.V., Aksenova, N.V. and Loginova, A.V. (2016), "The choice of effective methods and approaches to the design of an online course", *International journal of emerging technologies in learning*, 11 (4), 150-152.

Ellis, R.A. and Bluc, A.M. (2016), "An exploration into first-year university students approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments", *British journal of educational technology*, 47 (5), 970-980.

Salyakhova, G.I. and Valeeva, R.A. (2015), "Pedagogical Stimulation of University Students' Social Competence Development by Means of Interdisciplinary Integration", *Review of European Studies*, 7 (5), 186-192.

Stanojevic Dragana, Cenic Dragan and Cenic Stojan (2018), "Application of computers in modernization of teaching science", *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 2, 89-106.

Zhai, W. (2018), "Design and application of a remote electronic communication teaching system in a network environment", *International journal of emerging technologies in learning*, 13 (4), 200-208.

Yarkova, T.A., Cherkasova, I.I., Cherkasov, V.V. and Timofeeva, A.M. (2017), "Preparing teachers to use new media visual communications in education", *International journal of emerging technologies in learning*. 12 (2), 4-15.

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

**Данные авторов:**

**Позднякова Елена Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал), Кемеровский государственный университет, ORCID: 0000-0003-0356-3610.

**Фомина Анжелла Владимировна**, кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета информатики, математики и экономики, Новокузнецкий институт (филиал), Кемеровский государственный университет. ORCID: 0000-0003-0631-2702.

**Нонь Наталья Александровна**, ассистент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт

(филиал), Кемеровский государственный университет.

**About the authors:**

**Elena V. Pozdnyakova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Mathematical Modeling, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University. ORCID: 0000-0003-0356-3610.

**Anzhella V. Fomina**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Informatics, Mathematics and Economics, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University. ORCID: 0000-0003-0631-2702.

**Natalya A. Non'**, Assistance Lecturer, Department of Mathematics, Physics and Mathematical Modeling, Novokuznetsk Institute (branch), Kemerovo State University.

УДК: 37.087

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-3

Ирхин В.Н.<sup>1\*</sup>  
Тымчек М.Г.<sup>2.</sup>

**Нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя в республиканской системе образования**

<sup>1)</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия  
V\_irhin@list.ru\*

<sup>2)</sup> Министерство просвещения Приднестровской Молдавской Республики ул. Мира, 27, г. Тирасполь, 3300, Приднестровье

*Статья поступила 12 июля 2019; принята 09 сентября 2019; опубликована 30 сентября 2019.*

**Аннотация.** Профессиональное развитие молодого учителя характеризуется различными аспектами. Важную роль при этом играет соответствующее нормативно-правовое сопровождение. Однако в педагогической теории и практике данному вопросу уделяется недостаточное внимание. Несмотря на имеющиеся публикации, практически отсутствуют исследования, раскрывающие понятие «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя», а также сущность такого сопровождения как способа профессионального развития молодого учителя. Целью работы является обоснование понятия «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя». Представлены результаты анализа педагогических, психологических трудов, статистических данных, материалов по проблематике профессионального развития педагогов, применения нормативно-правовых актов органов управления образованием институционального, муниципального и институционального уровней Приднестровья и других стран, ориентированных на профессиональное развитие молодых учителей; обобщен управленческий опыт руководителей школ республики. В результате исследования сформулировано понятие «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя» на основе синтеза устоявшихся интерпретаций близких исследуемому термину. Представлены достоинства и недостатки нормативно-правовых актов Приднестровья и других стран, способствующих созданию благоприятных условий для профессионального развития молодого учителя. Исследование впервые обозначило проблему определения сущности понятия «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя», позволило взглянуть на данное явление с точки зрения его использования в сфере образования в условиях республиканской системы образования, внесло вклад в теорию и практику профессионального развития молодого учителя, а также открывает новые теоретические и практические направления в исследовании правовых средств в образовании.

**Ключевые слова:** нормативно-правовое сопровождение; молодой учитель; профессиональное развитие; уровни управления образованием: государственный, муниципальный, институциональный.

**Информация для цитирования:** Ирхин В.Н., Тымчек М.Г. Нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя в республиканской системе образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 36-48. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-3

V.N. Irkhin<sup>1\*</sup>  
M.G. Tymchek<sup>2</sup>

**Regulatory and legal support for the professional development of a young teacher in the republican system of education**

<sup>1)</sup> Belgorod State National Research University,  
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia  
V\_irhin@list.ru\*

<sup>2)</sup> Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic,  
27, Mira Str., Tiraspol, 3300, Transnistria

*Received on July 12, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** The professional development of a young teacher is characterized by various aspects, including regulatory and legal support, which plays an important role. However, in pedagogical theory and practice, this issue is often neglected. Despite the existing publications, there is virtually no research defining the notion "regulatory and legal support for the professional development of young teachers", as well as the essence of such support as a way of their professional development. The paper is aimed at substantiating the concept of "regulatory and legal support for the professional development of young teachers" and considering the ways of their professional development. The paper presents some results of the analysis of pedagogical and psychological works, statistical data, materials on the issues of professional development of teachers, the application of regulatory legal acts of educational authorities at the institutional, municipal and institutional levels of Transnistria and other countries focused on the professional development of young teachers. It also shares managerial experience of school leaders of the republic. As a result of the study, the concept of "regulatory and legal support of the professional development of a young teacher" was formulated on the basis of a synthesis of established interpretations close to the term being studied. The advantages and disadvantages of the regulatory legal acts of Transnistria and other countries that contribute to the creation of favorable conditions for the professional development of a young teacher are presented. The study for the first time outlined the problem of determining the essence of the concept of "regulatory and legal support for the professional development of a young teacher", made it possible to look at this phenomenon from the point of view of its use in education in the conditions of the republican education system, and contributed to the theory and practice of professional development of a young teacher. Besides, the research opens up new theoretical and practical directions in the study of legal means in education.

**Keywords:** regulatory and legal support, young teacher, professional development, education management levels: state, municipal, institutional.

**Information for citation:** Irkhin, V.N. and Tymchek, M.G. (2019), “Regulatory and legal support for the professional development of a young teacher in the republican system of education”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), С. 36-48, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-3

**Введение.** К сферам, ориентированным по своей социальной значимости на настоящее и будущее поколения государства, оправданно относится образование. В соответствии с Законом Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» государственная политика в области образования призвана направлять и регулировать деятельность государства с целью эффективного использования возможностей образования для достижения стратегических целей и решения задач общегосударственного значения<sup>1</sup>. Ключевая роль в их достижении отводится педагогу, способному оперативно реагировать на общественные и государственные запросы, требования содержания образования. В связи с чем, стратегической задачей государственного управления образованием является обеспечение системы молодыми педагогическими кадрами, создание условий их беспрепятственного профессионального развития. Вместе с тем практический опыт свидетельствует, что в школах и управлениях народного образования республики процесс профессионального развития молодого педагога проходит стихийно и эпизодично, без соответствующей нормативно-правовой поддержки. Отсутствие системы сопровождения приводит к необоснованному уходу молодого учителя из профессии. Очевидной стала проблема профессионального развития молодого учителя, создание на всех уровнях управления образованием условий для личностно-профессиональных изменений педагога, саморазвития. Запросы на профессиональное развитие у самих молодых учителей достаточно велики, они точ-

нее оценивают профессиональные дефициты, чаще своих старших и опытных коллег сообщают о барьерах в доступе к профессиональному развитию (Пинская, Пономарёва, Косарецкий, 2016: 100-124). Общеизвестно, что важнейшая функция правовых средств проявляется в обеспечении беспрепятственного движения интересов субъекта к ценностям, их законного и справедливого удовлетворение. Таким образом, целесообразно говорить о возможности и необходимости нормативно-правового сопровождения как способа профессионального развития молодого учителя и раскрыть его основные положения на примере республиканской системы образования. Кроме того, анализ степени изученности рассматриваемой проблемы позволил выявить противоречие между общественной потребностью в профессиональном развитии молодого учителя средствами нормативно-правового сопровождения и недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике. В частности, в педагогических исследованиях до сих пор не обособлено понятие «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя».

**Основная часть.** Актуальность совершенствования системы сопровождения, поддержки и профессионального развития молодых педагогов связана с острым кадровым дефицитом педагогов в системе образования многих стран (Россия, Германия, США, Великобритания и др.) (Яковлева, 2016: 158-175). По мнению Н.М. Барытко и И.А. Соловцева, обозначенные вопросы действительно могут решаться с помощью правовых средств с учётом их взаимосвязей с другими компонентами управления (материальные, технические, информационные, человеческие) (Барытко, Соловцова, 2006: 14).

<sup>1</sup> Закон Приднестровской Молдавской Республики от 27 июня 2003 года № 294-3-III «Об образовании». Сборник актов законодательства. № 26. 2003. <http://www.vspmr.org/> (дата обращения: 20.06.2019).

**Теоретическая основа и методология исследования.** Методологической основой исследования стала антрополого-гуманистическая парадигма (К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, В.А. Сластенин, С.Т. Шацкий и др.). В рамках данной парадигмы образовательная система предназначена для создания и обеспечения максимально благоприятных условий для свободного развития субъектов образовательного процесса, сохранения их здоровья, оказания со стороны более опытных специалистов своевременного содействия и помощи в адаптации и развитии личности.

Вопросы правового регулирования и обеспечения, их механизмов находят обстоятельное освещение в Н.Г. Александрова, С.С. Алексеева, Ю.Г. Арзамасова, М.И. Байтина, А.В. Малько, Т.Н. Радько, Р.А. Ромашова, М.М. Рассолова, К.В. Шундикова, М.Ю. Федорова и др.

Термин сопровождение появился в зарубежной науке в 90-х годах 20-го столетия в основном для объяснения недирективных методов работы с личностью. В отечественной педагогической науке основные принципы сопровождения разрабатывались в рамках личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком (Е.В. Бондаревская и др.), концепции персонализации личности (принцип отраженной субъектности (А.В. Петровский и др.), концепции педагогической поддержки (О.С. Газман, Э.М. Александровская), теории педагогического сопровождения (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина, Е.А. Александрова, Т.Н. Сапожникова, М.В. Шакурова и др.), технологии социально-психологической помощи семье и личности (М. Битянова, А. Волосникова, А. Дергач, Л. Митина), поддержке человека в период его личностных трудностей (Н.Г. Осухова), в которых обосновывалась необходимость сопровождения (поддержки, помощи, содействия, создания условий) самоопределения, саморазвития, становления субъективности.

Проблеме профессионального развития педагога посвящено множество научных работ, анализ которых, позволяет трактовать исследуемый термин как процесс роста, становления, интеграции и реализации в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, инновационного потенциала, мотивации достижения, наличия сильной и адекватной мотивации (А.А. Деркач, О.А. Дубасенюк, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Г.А. Федорова, В.Г. Зазыкин, Н.В. Антонов и др.); как сложное многокомпонентное образование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий и проявляющееся через качественные и количественные изменения в его личностной и профессиональной сферах (Т.О. Катербарг, О.Г. Красношлыкова, Л.М. Булдыгина, О.В. Давлятшина и др.).

**Цель исследования.** Выявленный пробел в научном знании в аспекте использования нормативно-правового сопровождения как способа профессионального развития молодого учителя, дал возможность сформулировать следующую цель исследования: осуществить анализ педагогической теории и практики для обоснования понятия «нормативно-правовое сопровождение профессионального развития молодого учителя» и выявления способов его развития средствами нормативно-правового сопровождения.

**Материалы и методы исследования.** В процессе изучения обозначенной проблемы проведён анализ педагогических, психологических трудов, статистических данных, изучены публикации, проанализированы нормативные правовые акты Приднестровья и других стран, результаты опросов руководящего и педагогического состава школ.

**Результаты исследования.** Анализ сущностных характеристик применения правовых средств в образовании (Аксёнова, 2016; Перевалов, 2014; Фёдорова, 2019) позволяет выявить достоинства и недостатки различных вариантов характера их действия (таблица).

Таблица

**Сравнительная характеристика различных вариантов действия правовых средств в образовании**

Table

**Comparative characteristics of different variants of legal tools in education**

Характер действия правовых средств	Достоинства	Недостатки
Нормативно-правовое регулирование	Упорядочивает, придает системе образования стабильность, предсказуемость	Вызывает ощущение принуждения, насилия. Не учитывает всех сторон элементов образования, например, этический, психологический, мотивационный и др. аспекты
Нормативно-правовое обеспечение	Решает социальные задачи закрепления прав, льгот, фиксирует правовой статус участников образовательного процесса	Стимулирует проявление пассивности
Нормативно-правовая поддержка	Оказывается помощь, облегчается решение проблем	Возникновение трудностей и сложностей в случае отсутствия поддержки. Распределяет ответственность
Нормативно-правовое сопровождение	Усиливает позитивные факторы развития, устраняет негативные препятствия законного движения интересов. Стимулирует взаимодействие, создает условия для сохранения возможности выбора и ответственности субъекта развития, активности обеих сторон, поиска скрытых ресурсов.	Требует постоянной ответной связи, мониторинга ситуации развития

Исходя из результатов анализа изученных терминов, нами отмечается, что не все в педагогической деятельности подвержено жёсткому регулированию и воздействию норм права в подлинном его понимании и применении. Многие связи в образовательной среде, например, этические требования к профессиональной деятельности педагога, меры педагогического воздействия на обучающегося, уважение, доверие, авторитет педагога, процесс профессионального развития находятся под интенсивным воздействием нравственных установлений и регламентируются нормами морали, а также мотивацией, личностными качествами педагога. С учётом сущностного содержания и понимания регулирования как

воздействия (часто принудительное), обеспечения как предоставление достаточности, способное вызвать пассивность в деятельности, а поддержки как помощи, отсутствие которой приведёт к трудностям, сложностям, видится правомерным возможность более «мягкого» применения правовых средств для осуществления тех процессов в образовании, в основе которых изначально заложены принципы взаимодействия, бинарности, ориентированности на саморазвитие личности, учёта её индивидуальности. Новым элементом в системе сопровождения может стать, на наш взгляд, использование правовых средств – нормативно-правовое сопровождение.

Данные выводы, на наш взгляд, чрезвычайно созвучны с концепцией сопровождения. Десятки научных трудов зарубежных и отечественных ученых посвящены изучению сопровождения в различных его аспектах и связях (В. Экслейн, Г.Л. Лэндрат, К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, Н.Г. Осухова, Л.М. Шипицина, Ю.В. Косолапова, С.А. Усакова и многие другие). Принципиально важным и общим в результатах исследования являются главные особенности и принципы сопровождения: невмешательство, взаимодействие; быть рядом, не навязывая свое присутствие, и при этом быть востребованным; сохранение возможности выбора и ответственности субъекта развития за решение в ситуации жизненного выбора и т.п. В сопровождении заложена идея общего пути, единых совместных действий при активности обеих сторон взаимодействия в определенный временной период человеческой жизни при условии отказа от вмешательства в личную траекторию развития субъекта сопровождения, поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности. Молодой учитель при таком способе профессионального развития начинает адекватно оценивать свои слабые и сильные стороны, более рационально использовать свои возможности с целью профессионального развития. В противоположность этому директивный способ возлагает основную ответственность за решение проблемы на консультанта (наставника), который принимает на себя полное управление ситуацией.

Результаты опроса среди руководителей школ Приднестровской Молдавской Республики (ПМР, Приднестровье) свидетельствуют, что правовые акты в сфере образования необходимы для упорядочивания процесса образования, кадровой политики (72% директоров школ), однако, по мнению половины из утвердительно ответивших, содержание документа и нормы, закреплённые в них, должны предоставлять большую свободу для выбора действий и позволять учитывать специфику образовательного

учреждения, стимулировать раскрывать потенциал субъектов образовательного процесса. Наши выводы и практический опыт показывает, что действительно значительная доля элементов образования нуждается в нормативно-правовом сопровождении, например, решение проблемы профессионального развития молодых учителей. Отметим, что наиболее целесообразно подходить комплексно к формированию системы сопровождения, т.е. выстраивать её на всех уровнях управления образованием, воспринимая их как звенья единой цепи. Данная проблематика глубоко обсуждалась с директорами школ республики в рамках курсов повышения квалификации, на семинарах «Правовая компетентность руководителя организации образования: проблемное поле и пути совершенствования», в ходе которых были изучены вопросы необходимости создания нормативных правовых актов, способствующих профессиональному развитию молодого учителя.

На государственном уровне, прежде всего, важна необходимость правового закрепления статуса молодого специалиста-учителя. В настоящий момент в действующем Федеральном законодательстве России (Трудовой кодекс, Федеральные законы, принятые по вопросам регулирования трудовых отношений) отсутствуют понятие «молодой специалист», «молодой учитель». В свою очередь Трудовой кодекс Российской Федерации в части 4 статьи 70 предусматривает, что невозможно устанавливать испытание для лиц, которые окончили учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющие государственную аккредитацию, и впервые поступают на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения<sup>2</sup>. Как видим, описание похоже на определение термина «молодой специалист», но

<sup>2</sup>Трудовой Кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. №97-ФЗ <https://base.garant.ru/12125268/> (дата обращения: 20.05.2019).

сам термин в федеральном документе отсутствует. Анализ действующих нормативных правовых документов ПМР показал, что термин «молодой специалист» используется в них неоднозначно. Обратившись также в первую очередь к Трудовому кодексу ПМР, в статье 70 находим, что для лиц, окончивших организации начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования и впервые поступающих на работу по полученной специальности, в течение 1 (одного) года со дня окончания организации образования, испытание при приеме на работу не устанавливается<sup>3</sup>. Термин же «молодой специалист» по всему тексту Трудового кодекса не встречается.

Неоднозначное описание находим в других документах, так, например, в Инструктивно-методическом письме «О работе с молодыми специалистами в образовательных учреждениях Приднестровской Молдавской Республики» на предмет выделения термина «молодой специалист» показал отсутствие единого определения<sup>4</sup>. По тексту, ориентируясь на одну и ту же категорию лиц, и сужая общий термин «молодой специалист» до «молодой специалист в образовательных учреждениях», встречаются словосочетания «молодой специалист», «молодой педагог», «начинающий педагог», «начинающий учитель», «стажёр» без их толкования, что, в свою очередь, приводит к противоречивой интерпретации и, главное, сложности применения на практике и создания благоприятных условий для профессионального развития молодого учителя. Блок социально-экономических, правовых гарантий содержится в Положении о рас-

пределении молодых специалистов<sup>5</sup>, Положении о порядке установления надбавок и доплат к должностному окладу работников организаций образования с учетом специфики условий их труда<sup>6</sup>, указах Президента ПМР об установлении ежемесячной премии Президента Приднестровской Молдавской Республики для молодых специалистов системы дошкольного образования и общего образования Приднестровской Молдавской Республики<sup>7</sup> и об утверждении Положения о государственных стипендиях и премиях Президента Приднестровской Молдавской Республики<sup>8</sup>. Однако, анализ данных нормативных правовых актов свидетельствует о наличии сущностного компонента интерпретации термина «молодой специалист», но отсутствии единого и чёткого определения, что юридически необходимо для реализации прав молодого учителя. Решением обозначенной проблемы стало Постановление Правительства ПМР от 2 ноября 2018 года № 372 «О внесении изменений в некоторые постановления Приднестровской Молдавской Республики» (САЗ 18-44), которое окончательно установило норму, ре-

<sup>5</sup>Приказ Министерства просвещения и Министерства по социальной защите и труду Приднестровской Молдавской Республики от 19 декабря 2003 года №843/379 «Об утверждении Положения «О распределении молодых специалистов» (САЗ 04-12)

<sup>6</sup>Постановление Правительства Приднестровской Молдавской Республики от 17 октября 2013 года № 243 «Об утверждении «Положения о порядке установления надбавок и доплат к должностному окладу работников организаций образования с учетом специфики условий их труда» (САЗ 13-41)

<sup>7</sup>Указ Президента Приднестровской Молдавской Республики от 10 февраля 2014 года № 54 «Об установлении ежемесячной премии Президента Приднестровской Молдавской Республики для молодых специалистов системы дошкольного образования и общего образования Приднестровской Молдавской Республики» (САЗ 14-7)

<sup>8</sup>Указ Президента Приднестровской Молдавской Республики от 17 января 2018 года № 15 «Об утверждении Положения о государственных стипендиях и премиях Президента Приднестровской Молдавской Республики».

<sup>3</sup>Трудовой Кодекс Приднестровской Молдавской Республики от 19 июля 2002 года №161-3-III <http://minjust.org/web.nsf/> (дата обращения: 20.05.2019)

<sup>4</sup>Распоряжение Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 16 октября 2003 года №472 «О введении в действие инструктивно-методического письма «О работе с молодыми специалистами в образовательных учреждениях Приднестровской Молдавской Республики»

гламентирующую определение, кого считать молодым специалистом. В настоящее время им считается физическое лицо, «впервые окончившее организацию высшего или среднего профессионального образования Приднестровской Молдавской Республики либо другого государства, независимо от формы обучения, способа трудоустройства, и работающим по профессиональному профилю (специальности), по которому получено образование, в течение первых (3) трёх лет после окончания организации высшего или среднего профессионального образования (получения диплома)». Такое чёткое и единое определение в нормативных правовых актах дает возможность руководителям школ гарантированно реализовать права молодого учителя на финансовую и социальную помощь, тем самым позитивно влияя на его мотивацию и профессиональное развитие.

Еще одним важным элементом нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя стало включение в План работы Правительства Приднестровской Молдавской Республики в 2019 году с учётом положений Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019 – 2026 годы пункта, предписывающего разработать мероприятия по совершенствованию поддержки молодых педагогов и обеспечению их профессионального роста<sup>9</sup>. Очевидно, что такое нормативное закрепление является «запускающим механизмом» к действиям для соответствующих органов управления образованием, а для процесса профессионального развития молодого учителя – катализатором создания благоприятных условий.

Мировая практика оправдывает такой способ профессионального развития молодых учителей как разработка и внедрение государственных программ по предоставле-

нию социальных и финансовых льгот молодым учителям и т.п. Например, в Австралии Департаментом образования разработан документ, предусматривающий финансовую и другие виды поддержки молодых учителей (Beginning Teachers Support Funding Policy, 2019), в Англии департаментом образования разработана Стратегия по набору и удержанию школьных учителей в финансируемых государством школах (Teacher recruitment and retention strategy, 2019). Подобные программы работают в Австрии, Франции, Сингапуре, Швейцарии и др. странах. В Приднестровье подобные программы в настоящее время отсутствуют, но постепенно предпринимаются меры по формированию системы нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя. Например, в отличие от законодательства Российской Федерации, в Приднестровье предусмотрено присвоение второй квалификационной категории педагога, а, следовательно, и получение соответствующей доплаты (50 расчётных уровней минимальной заработной платы (РУМЗП). В сравнении: для высшей квалификационной категории – 100 РУМЗП, для первой – 75 РУМЗП). Таким образом, потеряв в связи с истечением срока действия (3 года) одни льготы (стандартный налоговый вычет в размере 70 РУМЗП, доплату молодому специалисту в размере 50 РУМЗП и другие), преимущество условий профессионального развития молодому педагогу сохраняется через предоставление возможности получать ежемесячные доплаты в течение 5 (пяти) лет (квалификационная категория присваивается сроком 5 лет), если такой выбор был сделан учителем. Это серьёзным образом создаёт мотивирующий эффект для молодого учителя профессионально развиваться, так как в основу принятия решения о присвоении квалификационной категории заложены именно результаты профессиональной деятельности, саморазвития.

Еще одним важным звеном в формировании системы нормативно-правового сопровождения служит принятие на Совете по образованию Министерства просвещения

<sup>9</sup>Распоряжение Правительства от 19 февраля 2019 года № 93р «Об утверждении Плана работы Правительства Приднестровской Молдавской Республики в 2019 году с учётом положений Стратегии развития Приднестровской Молдавской Республики на 2019 – 2026 годы»

ПМР от 31 января 2019 года Положения о повышении квалификации руководящих, педагогических, библиотечных работников организаций образования республики. Традиционная система повышения квалификации в республике, используя традиционные формы и технологии, предлагает учителям один раз в пять лет пройти курсы повышения квалификации (обычно двухнедельные объемом 72 часа) при ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации». С учётом того, что данные курсы для учителей бесплатные, они выигрывают в конкурентной борьбе с Некоммерческим партнерством «Центр инновационных образовательных и социальных программ Приднестровья», предлагающим курсы повышения квалификации на платной основе. Таким образом, у малообеспеченного молодого педагога был единственный шанс повысить квалификацию бесплатно через 3-4 года после окончания организации образования (обычно раньше таких в график не включают). Принятие вышеназванного документа позволит молодому учителю в течение аттестационного периода повышать квалификацию по накопительной системе в удобное для него время, в удобной форме (т.к. возможно дистанционное обучение). Молодой учитель самостоятельно осуществляет выбор и в соответствии с педагогическими потребностями на основе индивидуального образовательного маршрута следует по пути профессионального развития. Решение вопроса своевременного повышения квалификации молодых учителей синхронно способствует использованию ими возможности аттестоваться на присвоение второй квалификационной категории.

Важное решение на государственном уровне в пользу молодых учителей было сделано 23 апреля 2019 года на заседании Коллегии Министерства просвещения, на котором принято Положение о наставничестве в системе образования ПМР. Очевидные преимущества наставничества в процессе подготовки специалистов объясняют его актуальность в течение многих десятилетий, несмотря на множественный опыт

применения других способов обучения. Вместе с тем, нельзя не отметить, что при использовании данного метода важен добровольный характер со стороны наставника, что обеспечивает при восприятии педагогического опыта доброжелательность, взаимную симпатию. 40 лет назад об этом писал ещё в своей диссертации А.П. Любар (Любар, 1977). Принятый документ раскрывает организацию процесса наставничества на государственном, муниципальном и институциональном уровнях управления образованием, учитывает основные принципы наставничества – добровольность, взаимную заинтересованность сторон, анализ промежуточных и итоговых результатов взаимодействия, а также закрепляет нормативно поддержку наставнику при аттестации на квалификационную категорию. Положение получило положительную оценку педагогической общественности (проект для обсуждения был размещён на официальном сайте Министерства просвещения ПМР), содержит примерные формы мониторинга профессионального развития молодого учителя через оценку сформированности дидактико-методических умений молодого учителя. Актуальность и значимость данного документа обусловлена высокой оценкой наставничества при опросе молодых учителей. Принявшие участие в анкетировании учителя отметили очень важной для себя такие формы профессионального развития как «посещение уроков своего наставника» (80%), «совместное с наставником проектирование уроков» (78%). 69% молодых учителей общеобразовательных учреждений считали бы серьёзной проблемой отсутствие наставника. По данным общей статистики сотрудники, за которыми закреплён наставник, остаются в организации вдвое чаще, чем те, у кого их нет (Тонгуш, Рошкетаяева, 2017).

Безусловно, наличие стратегических, концептуальных нормативных правовых документов является запускающим механизмом к достижению целей, однако далее для реализации запланированных задач необходимы конкретные мероприятия и действия,

которые закрепляются в правовых актах на муниципальном уровне. Мировая практика показывает высокую популярность и эффективность различных адаптационных программ, вводных курсов и т.д. Примером такого рода документов могут служить внедрение стандартов для вводного периода новых учителей в Вашингтоне (Effective Support for New Teachers in Washington State OSPI, 2019), в Англии разработаны официальные рекомендации для административных органов, администраций округов и районов по работе с новыми (молодыми) учителями (Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies, 2018) и др.

Изучение деятельности по работе с молодыми педагогами 7 управлений народного образования (УНО) Приднестровья свидетельствует о наличии общих форм и методов работы с молодыми учителями в соответствии с частным пониманием Инструктивно-методического письма о работе с молодыми специалистами в организации образования Приднестровской Молдавской Республики и Положения о распределении молодых специалистов»: в планы работы включен раздел «Школа молодого педагога», в некоторых УНО практикуются творческие отчёты молодых учителей. Работа организуется эпизодично, реализуемые направления сосредоточены на методическом и личностном совершенствовании молодых педагогов, отсутствует мониторинг профессионального развития молодого учителя. Детальное изучение свидетельствует о качественных недостатках нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодых учителей. Так, нормативные правовые документы, например, Положение о школе «Молодой специалист», разработанное УНО г. Рыбница и Рыбницкого района, носят общий, формальный характер. Наиболее конкретно и предметно отражена работа с молодыми педагогами в документах УНО г. Бендеры, таких как Положение о клубе «Молодой учитель», «Положение о проведении дня дублера в орга-

низациях образования г. Бендеры», что привело к высокой в сравнении с другими УНО эффективности: учителя и воспитатели чаще становятся обладателями президентской премии, обнаруживается более высокий процент закрепляемости в школах, результаты профессионального развития освещаются в СМИ. Из-за отсутствия нормативно-правового сопровождения в других пяти УНО характер отобранных форм и методов работы с молодыми учителями носят несистемный характер, во всех отчетах наблюдается подмена понятий «стажировка» и «наставничество», а, следовательно, достижение целей под сомнением. Решением данной проблемы мы видим в нормативно-правовом сопровождении профессионального развития, в том числе, на муниципальном уровне: разработка и внедрение положения о работе с молодыми учителями, учитывающим специфику, региональные традиции и поликультурные особенности каждого УНО, организация школ наставников, объединений молодых учителей, конкурсов для молодых педагогов и т.п. Практика показывает, что если не разработать эффективную функционирующую программу адаптации молодых учителей, то суммарные экономические и человеческие ресурсы, затраченные на обучение, привлечение, отбор персонала никогда не окупятся, так как принятый на работу сотрудник, увольняясь в первый год работы, так и не успеет принести прибыль организации. Отток молодых учителей из отрасли может расцениваться как нецелевое расходование бюджетных средств, приводящее к смещению возрастного ценза в школах, частой смене учителей в школьных классах.

Большие возможности нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя обнаруживаются на институциональном уровне, прежде всего, создании благоприятных условий для профессионального развития молодого учителя на рабочем месте. С позиции нормативно-правового сопровождения это подготовка нормативных актов о закреплении кабинета, о педагогической

нагрузке, о классном руководстве, о проведении конкурса педагогического мастерства и т.п. Мировой опыт (Германия, Франция, Нидерланды и др. страны) показывает высокую эффективность системы наставничества (менторства) в школах, особенно, когда она поддерживается правовыми средствами и основывается на результатах оценки совместного взаимодействия наставника и молодого педагога. Деятельность наставников в школах отражена в нормативных правовых документах, например, административных и служебных регламентах профильного министерства Австралии, в разработанных Государственным Семинаром по дидактике и образованию руководства (Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't, 2009; Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving, 2004). В Приднестровье организация работа с молодыми учителями во многом определяется разным уровнем понимания значимости данной проблемы самим руководителем школы. Так, например, Бендерская средняя общеобразовательная школа №15 им. Тамары Кручок на протяжении десятка лет совершенствует данное направление работы. Организован на базе школы и успешно функционирует городской клуб «Молодой учитель», проводятся педагогические квесты и др. Молодые учителя школы являются победителями городских и республиканских конкурсов педагогического мастерства. Успешный опыт постепенно перенимается другими школами города, распространяется на уровне УНО.

**Заключение.** Сущностные характеристики сопровождения свидетельствуют о широких возможностях его сочетания с другими явлениями, феноменами, процессами и терминами. Необходимость использования в процессе профессионального развития молодого учителя правовых средств с целью предоставления в правовом поле возможности реализовать свои права, при этом, не навязывая их, а создавая условия для самостоятельного выбора и принятия решений, дает возможность для попытки теоретически обосновать широко используемое в

практике понятие «нормативно-правовое сопровождение». Осознавая высокие требования к научной новизне и не претендуя на стремительное внедрение нового термина в науку, вместе с тем, позволим дать рабочее определение для дальнейшего использования, применения в исследованиях и научных изысканиях. Итак, под нормативно-правовым сопровождением профессионального развития предлагается понимать способ создания с помощью правовых средств условий максимальных возможностей использования внутренних ресурсов молодого учителя для принятия им оптимальных решений, способствующих саморазвитию, изменению профессиональных и личностных качеств, успешной адаптированности молодого учителя. Правовые средства в данном контексте рассматриваются нами как фасилитаторы-катализаторы, побудители участников сопровождения, позволяющие им сделать выбор необходимой траектории совместного движения в условиях правового поля и, одновременно с этим, позволяющие нести ответственность за принятые решения, что позволяет понимать нормативно-правовое сопровождение как способ профессионального развития молодого учителя.

Проблема нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого учителя требует дальнейшего изучения с позиции правовой компетентности руководителей школ, самих молодых учителей, разработки диагностического инструментария эффективности нормативно-правового сопровождения профессионального развития молодого специалиста системы образования и др. Государственная и социальная политика нуждается в действенной системе сопровождения профессионального развития молодых учителей, позволяющей создать благоприятные условия для их адаптации, быстрого личностного и профессионального роста. Вместе с тем, ни одна государственная политика, стратегия или программа не будут реализованы до тех пор, пока они не будут верно интерпретированы, приняты конкретными людьми и отражены в конкретных действиях. Если си-

стема сопровождения профессионального развития молодого учителя будет иметь нормативно-правовую обусловленность, то это приведет к её действенному функционированию и соблюдению гарантий реализации государственной образовательной политики в области кадрового обеспечения и прав молодого учителя самостоятельно выстраивать траекторию развития в профессии.

### Список литературы

Аксенова Д.А. Образовательное право: учебное пособие для бакалавров. М.: Книгодел, 2016, 312 с.

Борытко Н.М., Соловцова И.А. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов Волгоград: ВГИПК РО, 2006. 48 с.

Любар А.П. Наставничество как важнейший фактор профориентационной работы школы и производства: Дис. ... к-та пед. наук. Киев, 1977. 196 с.

Перевалов В.Д. Теория государства и права: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 428 с. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/378585> (дата обращения: 29.06.2019)

Пинская А.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2, С. 100-124.

Тонгуш В.В., Рошечкаева У.Ю. Наставничество как один из методов обучения и развития персонала. // Инновационная наука. 2017. №4 (2). С.192. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 28.06.2019)

Федорова М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.

Яковлева Э.Н. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС. // Образование и наука. 2016. № 5 (134).

Assets.publishing.service.gov.uk. (2018), *Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies*, [online], available at: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/696428/Statutory\\_Induction\\_Guidance\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696428/Statutory_Induction_Guidance_2018.pdf)

Education.nsw.gov.au. (2019), *Beginning Teachers Support Funding Policy. Policy library*. [online], Available at: <https://education.nsw.gov.au/policy-library/policies/beginning-teachers-support-funding-policy?refid=285776> (Accessed 28 June 2019)

GOV.UK. (2019), *Teacher recruitment and retention strategy*. [online], Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> (Accessed 28 June 2019)

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson, P. (2009), Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), pp.207-216.

K12.wa.us. (2019), *Effective Support for New Teachers in Washington State OSPI*. [online] Available at: <http://www.k12.wa.us/BEST/InductionStandards/default.aspx> (Accessed 28 June 2019).

Wong, H. K. (2004), *Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving*. NASSP Bulletin, [online] Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf> (Accessed 21 June 2019)

### References

Aksenova, D.A. (ed.) (2016), *Obrazovatel'noye pravo: uchebnoye posobiye dlya bakalavrov* [Educational law: a textbook for bachelors], Knigodel, Moscow, Russia.

Borytko, N.M., Solovtsova, I.A. (2006), *Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami: Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [Educational systems management: a textbook for students of pedagogical universities], VGIPK RO, Volgograd, Russia.

Lyubar, A. P. (1977), "Mentoring as a key factor of career guidance at school and production", Ph.D. Thesis, Pedagogy, Kiev, Ukraine.

Perevalov, V. D. (2014), *Teoriya gosudarstva i prava* [The theory of state and law], [Online], available at: <https://biblio-online.ru/bcode/378585> (Accessed 29 June 2019).

Pinskaya, A.A., Ponomareva, A.A., Kosaretsky, S.G. (2016), "Young teachers professional development and training in Russia", *Educational Studies*, 2, 100-124.

Tongush, V.V., Roschektaeva, U.Yu. (2017), "Mentoring as one of the methods of staff training and development", *Innovatsionnaya nauka*, 04 (2)

192, [online], available at: <https://cyberleninka.ru> (Accessed 28 June 2019).

Fedorova, M. YU. (2009), *Normativno-pravovoye obespecheniye obrazovaniya: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshik hpedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Regulatory support of education: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions.], Akademiya, Moscow, Russia.

Yakovleva, E.N. (2016), "From the experience of support for young teachers in the EU", *Obrazovanie i nauka*, 5, 158-175.

Assets.publishing.service.gov.uk. (2019), *Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies*, [online], available at: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/696428/Statutory\\_Induction\\_Guidance\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696428/Statutory_Induction_Guidance_2018.pdf) (Accessed 21 June 2019).

Education.nsw.gov.au. (2019), *Beginning Teachers Support Funding Policy. Policy library*. [online], Available at: <https://education.nsw.gov.au/policy-library/policies/beginning-teachers-support-funding-policy?refid=285776> (Accessed 28 June 2019).

GOV.UK. (2019), *Teacher recruitment and retention strategy*. [online], Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> (Accessed 28 June 2019).

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. and Tomlinson, P. (2009), Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1).

K12.wa.us. (2019), *Effective Support for New Teachers in Washington State OSPI*. [online] Available at: <http://www.k12.wa.us/BEST/InductionStandards/default.aspx> (Accessed 28 June 2019).

Wong, H. K. (2004), *Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving*. NASSP Bulletin, [online] Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf> (Accessed 21 June 2019).

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.  
**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

**Данные авторов:**

**Ирхин Владимир Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-5650-0237.

**Тымчек Марина Георгиевна**, начальник Управления инспектирования, аттестации и мониторинга системы образования Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики.

**About the authors:**

**Vladimir N. Irkhin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-5650-0237.

**Marina G. Tymchek**, Head of the Department for Inspection, Certification and Monitoring of the Education System of the Ministry of Education of the Pridnestrovian Moldavian Republic.

УДК 377.12 + 377.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-4

Zh.M. Makazhanova<sup>1\*</sup>  
I.A. Mavrina<sup>2</sup>  
F.A. Batayeva<sup>3</sup>

**Multiculturalism as a property of the educational environment  
of the college**

<sup>1)</sup> Petropavlovsk College of Humanities named after M. Zhumabayev,  
28, Abay Str., Petropavlovsk, 150000, Republic of Kazakhstan  
zhuldyz.makazhan@mail.ru\*

<sup>2)</sup> Omsk State Pedagogical University,  
4 A, Partizanskaya Str., Omsk, 644000, Russia

<sup>3)</sup> Abay Myrzakhmetov Kokshetau University,  
189 A, M. Auezov Str., Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan

*Received on August 12, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** For the successful implementation of the ideas of multicultural education in college, it is necessary to develop the educational environment in the institution, which is the interaction of the cultural and intercultural component in the relationship between students belonging to different ethnic and social groups. The purpose of our study is to identify and describe the characteristics of multiculturalism as a property of the educational environment. The article includes generalized results of the theoretical analysis and experimental study of multiculturalism as a property of the educational environment of the college. The diagnostics was carried out using survey methods and an expert assessment method. The analysis of the results of the study indicates that students of groups with the Kazakh language of instruction (hereinafter referred to as KL) have a pronounced ethnic identity, while students of Russian-speaking groups (hereinafter referred to as RL) have indicators of ethnic identity with an average level of intensity. At the same time, the tolerance indices for students of the KL groups are inferior to the similar indicators inherent to the students of the RL groups studying in Russian. Assessing the components of multiculturalism in the educational environment of the students of “Kazakh” and “Russian” groups does not meet the expectations of college teachers. College teachers have a slightly different view of the relationship between students of the two departments. The results of the study revealed the need for the reorganization of the management system in the College of Humanities, which in its present form does not initiate the development of active intercultural relations between students of the two departments (departments with the Kazakh and Russian languages of instruction), and at the same time does not satisfy the urgent need for the formation of the student body of college departments in accordance with chosen specialty, but not in accordance with the language of instruction. In conclusion, the authors summarize the results of the study of multiculturalism as a property of the educational environment of the college.

**Keywords:** idea of multicultural education; multicultural educational environment; multiculturalism as a property of the educational environment; students of groups

with the Kazakh and Russian languages of instruction; college teachers; intercultural relations of students; tolerant attitude; recognition of ethnicity.

**Information for citation:** Makazhanova, Zh.M., Mavrina, I.A. and Batayeva, F.A. (2019), "Multiculturalism as a property of the educational environment of the college", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 49-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-4

**Макажанова Ж.М.<sup>1\*</sup>**  
**Маврина И.А.<sup>2</sup>**  
**Батаева Ф.А.<sup>3</sup>**

**Поликультурность как свойство образовательной среды колледжа**

<sup>1)</sup> Петропавловский гуманитарный колледж им. М. Жумабаева,  
ул. Абая, д. 28, Петропавловск, 150000, Республика Казахстан  
zhuldyz.makazhan@mail.ru\*

<sup>2)</sup> Омский государственный педагогический университет,  
ул. Партизанская, д. 4 А, Омск, 644000, Россия

<sup>3)</sup> Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова,  
ул. М. Ауэзова, д. 189 А, Кокшетау, 020000, Республика Казахстан

*Статья поступила 12 августа 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019 г.*

**Аннотация.** Для успешной реализации идей поликультурного образования в колледже необходимо развивать в учреждении образовательную среду, представляющую собой взаимодействие культуротворческой и межкультурной составляющей во взаимоотношениях между студентами, относящимися к различным этническим и социальным группам. Цель исследования заключается в выявлении и описании характеристик поликультурности как свойства образовательной среды. Статья включает обобщенные результаты теоретического анализа и экспериментального исследования поликультурности как свойства образовательной среды колледжа. Диагностика проводилась с помощью опросных методов и метода экспертного оценивания. Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что у студентов групп с казахским языком обучения (далее по тексту КЯ) ярко выражена этническая идентичность, тогда как у студентов из русскоязычных групп (далее по тексту РЯ) показатели этнической идентичности имеют средний уровень выраженности. В то же время, показатели толерантности у студентов групп КЯ уступают аналогичным показателям, присущим студентам групп РЯ, обучающихся на русском языке. Оценивание компонентов поликультурности в образовательной среде студентов «казахских» и «русских» групп не соответствует ожиданиям преподавателей колледжа. У преподавателей колледжа констатируются несколько иные представления о взаимоотношениях студентов двух отделений. Результаты исследования выявили необходимость реорганизации системы управления гуманитарного колледжа, которая в настоящем виде не инициирует процесс развития активных межкультурных взаимоотношений студентов двух отделений (отделений с

казахским и русским языком обучения), и при этом не удовлетворяет насущной потребности в формировании контингента студентов отделений колледжа в соответствии с избранной специальностью, а не в соответствии языку обучения. В заключении обобщаются результаты исследования поликультурности как свойства образовательной среды колледжа.

**Ключевые слова:** идея поликультурного образования; поликультурная образовательная среда; поликультурность как свойство образовательной среды; студенты групп с казахским и русским языками обучения; преподаватели колледжа; межкультурные взаимоотношения студентов; толерантное отношение; осознание этнической принадлежности.

**Информация для цитирования:** Макажанова Ж.М., Маврина И.А., Батаева Ф.А. Поликультурность как свойство образовательной среды колледжа // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 49-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-4

**Introduction.** For the successful implementation of the ideas of multicultural education in college, it is necessary to develop the educational environment in the institution, which is the interaction of the cultural and intercultural component in the relationship between students belonging to different ethnic and social groups. The problem of creating and developing a multicultural educational environment is closely related to the problem of tolerance formation in the relations between the subjects of the educational process.

The term “tolerance” in Latin means “patience” and tolerant attitude to a different worldview and lifestyle. This is stated by V.M. Sokolov, arguing that it is necessary to clearly distinguish between the concepts of “tolerance” and “patience” (in the social sense). Toleration (tolerance) is a certain ideological and moral-psychological attitude of the individual to the extent to which he should accept or should not accept various, especially alien ideas, customs, culture, norms of behavior, etc. The main essence of the concept of “tolerance” is toleration to “alie”, “other”.

Patience, in the author's opinion, is a level, a psychological threshold of perception by a person of unfavorable social, spiritual and other influences, above which he loses mental and volitional stamina and is capable of unpredictable actions (Sokolov, 2003: 54).

It should be taken into account that the essence of “alien” and “other” should not mean

ideas, morals, behavior that can lead to imminent degradation and destruction of the social and spiritual.

Turkish scientists H. Türe, A. F. Ersoy note that the concepts of “toleration” and “tolerance” are not interchangeable terms, that is, toleration does not interfere with the views, beliefs and actions of others, including ways to tolerate them. With toleration, one does not have to understand the opposite of the person and hear what he hears; but he is trying to come to terms with it. Tolerance should not be a one-way communication, that is, one should not be tolerant and the other tolerable. Toleration for misconduct can lead to distortion of information. A generation that grows with the awareness of the need for rational and equitable tolerance rather than unlimited toleration will build a more civilized society (Türe, Ersoy, 2014: 33-34).

Therefore, it is important to determine the limits of tolerance. According to the Turkish scientist I. E. Başaran, tolerance can only develop in conditions of democratic governance, that is, if there is no tolerance for actions aimed at eliminating, prohibiting, limiting the freedom of thought, thinking, conscience, will and action, then there can be no tolerance for such phenomena as deprivation of rights, war and struggle of people for centuries (Başaran, 1995: 48-49).

Therefore, in the context of a multicultural educational environment, one can operate

with the category of tolerance, but not with the category of toleration, and, moreover, not with the concept of patience. Tolerance is considered as the recognition by a person of the equalities and equal rights of all ethnic and social groups that create a single community and, at the same time, as an awareness of their ethnicity, the ability to engage in intercultural dialogue with people of other ethnic cultures.

A multicultural environment is characterized by coexistence of two or more ethnocultural groups in one community that systematically interact. In a multicultural society, a person, being a representative of a certain ethnic culture, enters into relationships with representatives of other ethnic groups throughout the entire life cycle, encountering their system of ethnic values.

**Main part.** The purpose of our study is to identify and describe the characteristics of multiculturalism as a property of the educational environment.

**Theoretical basis and methodology.** The question of a multicultural educational environment is of interest to many Russian and foreign researchers, and each new study brings its specificity to this concept. I.V. Kolokolova believes that a multicultural educational environment consists in the ability to respond quickly to emerging educational needs of society and man, and to facilitate their successful adaptation to non-cultural conditions through education (Kolokolova, 2001).

T.V. Poshtareva considers the multicultural educational environment as a part of the educational environment of the educational institution, which is a set of conditions that affect the formation of a personality, ready for effective intercultural interaction, preserving its ethnic identity, seeking to understand and respect other cultures and communities, able to live in world agreement with the representatives of other nationalities (Poshtareva, 2009).

According to the conclusions of N.A. Rachkovskaya and S.A. Serovetnikova, the category of a multicultural educational environment is associated with the creation of specific conditions in an educational institution, aimed at the assimilation by students of

knowledge not only about their native, but also about other cultures, the formation of certain competencies for successful cooperation with representatives other cultures, their internalization of the values of humanism and tolerance (Rachkovskaya, Serovetnikova, 2014: 35).

V.M. Kurtvapova regards the multicultural educational environment as a multinational, multicultural environment of participants in an educational organization, including pedagogical conditions, situations, a system of relations between persons united by the community of pedagogical and educational activities that influence the formation of a person who is ready for effective intercultural interaction (Kurtvapova, 2017: 50-54).

Romanian researcher M. Condruz-Băcescu in his article "Managing a multicultural environment" notes that "understanding and correct interpretation of various forms of partner behavior promotes mutual understanding and good cooperation in a multicultural environment." According to the author, the most important factors for successful cooperation in a multicultural environment are:

- knowledge of the culture of representatives of other ethnic groups, meaning recognition of the existence of differences between cultures;

- respect and rapprochement with a foreign culture, projecting acceptance of their differences without any judgment. It is not possible to claim that a particular culture is perfect, better than another culture (Condruz-Băcescu, 2010: 89-91).

According to foreign researchers, such as M. J. Herskovits (Herskovits, 1958), J. Berry (Berry, 1990), M. Byram (Byram, 2001), the sources of emerging problems in society do not lie in culture, but in scientific and practical approaches to studying the features of intercultural interaction. At the moment, changes in the system of values and educational goals in multicultural communities have begun to be widely discussed in the global educational space. Therefore, the formation of multicultural students outside the process of creation and development of the multicultural environment in the educational organization is not possible.

Multicultural educational environment contributes to the formation and development of mutual understanding and interaction between the subjects of the educational process. The creation of such an environment allows students to understand the cultural values of their own and other peoples, to form an experience of intercultural interaction, tolerance, the ability to conduct intercultural dialogue and adapt in a multinational environment.

In the framework of our study, the concept of “multicultural educational environment” is applied to the College of Humanities. Considering the fact that the subject of the study is the multicultural environment of a modern professional educational organization, it is necessary to determine the goals of an educational institution, that is, of the College of Humanities, which should be aimed at developing students' professional and personal qualities, which are one of the factors of professional readiness, creating conditions for students to learn ethnic identity, the adoption of common national values, the development of skills and productive interaction with native ethnic cultures.

**Materials and research methods.** In order to identify the characteristics of the multicultural nature of the educational environment, we conducted a study at the Petropavlovsk College of Humanities after Magzhan Zhumabaev. (The Republic of Kazakhstan).

Vocational education in the Republic of Kazakhstan is conducted in two languages (Kazakh and Russian) and, accordingly, the groups are divided into “Kazakh” and “Russian”. The study was organized in the college where there are groups with Kazakh and Russian languages of instruction. At the Petropavlovsk College of Humanities after Magzhan Zhumabaev, departments do not specialize in vocational training profiles, as in many colleges of the Republic of Kazakhstan, but according to the language (groups with the Kazakh and Russian languages of instruction).

The research methods were the expert assessment method and the contingent valuation method (oral survey). Prerequisites and methodological foundations for the use of expert

methods are presented in the scientific works of such scientists as G.G. Azgaldov (Azgal'dov, 1980), S.D. Beshelev, F.G. Gurvich, (Beshelev, Gurvich, 1980). To obtain the final result (expert assessments), individual and collective assessment is used, taking into account the advantages of the expert method.

We have chosen a collective assessment based on the use of the collective opinion of experts. Collective expert assessment determines the weighted average of the individual assessments of experts. An expert is a competent person who has in-depth knowledge of the subject or object of study. In our study, the experts are students of “Kazakh”, “Russian” groups and teachers of the College of Humanities after M. Zhumabaev, since they are all subjects of the educational process in a multicultural educational environment. The subjects of the educational process can contribute to changing the external environment and their own personality. Therefore, it is important to consider every opinion about assessing multiculturalism as a property of the educational environment of a college.

The algorithm of actions of the method of expert evaluation is as follows:

- determining the components of multiculturalism in the educational environment of the College;
- forming expert groups;
- conducting an expert survey;
- summing up the obtained expert assessments, interpreting the results.

In determining the components of multiculturalism in the educational environment of the college, we rely on the scientific works of Yu.A. Karyagina (Karyagina, 2006: 11-12), E.O. Vavilova (Vavilova, 2013), who consider multiculturalism as a personality quality and determine several components in its structure: tolerance, cross-cultural literacy, the culture of interethnic communication and cultural identity of a person.

Multiculturalism is a personality trait based on cultural self-identification, a positive attitude of a person to cooperate with representatives of different cultures, a common culture, manifested in respect for another culture,

awareness and overcoming negative cultural stereotypes (Makazhanova, 2019: 58-62).

In the framework of our study, in order to identify and describe the characteristics of multiculturalism as a property of the educational environment, we consider the following components as components of multiculturalism in the educational environment of the college:

- the community of all college activities;
- readiness for intercultural interaction in the team;
- respect and tolerance for representatives of a different nationality in communication among college students;
- a student's awareness of belonging to a particular ethnic group.

Each component is evaluated by experts on a four-point scale: 1 – not inherent, 2 –inherent in a weak degree, 3 – inherent in a certain degree, 4 – inherent in a greater degree (the average score is indicated in the diagnosis). Expert scores characterize subjective opinions about multiculturalism as a property of the educational environment.

Initial information for processing the results of the survey is evaluations expressing the preferences of experts. To obtain an arithmetic average score for the four components of multiculturalism in the educational environment, it is necessary to summarize the scores of all experts and divide the result by the number of experts.

Expert information is both quantitative and qualitative. In this study, we used the quantitative method of expert assessments, where the expert indicates the numerical value of the indicator for the estimated components of multiculturalism in the educational environment of the college. But this method, with all the accuracy and detail of the formulation of a scientific problem, has its drawbacks - the inability to obtain wider information about the real reality of the phenomenon under study. Therefore, in combination with the method of expert assessments, we used an oral survey, which makes it possible to obtain the most realistic picture of the phenomenon, which cannot be obtained in a quantitative analysis.

We have adapted and conducted a survey compiled by Yu.V. Emelianenko (Emel'yanenko, Butrim, Gorbatyuk, 2017), which includes questions about intercultural relations of students in a multicultural educational environment.

The sample included 30 respondents - students of the College of Humanities and 15 teachers. In the course of analyzing the results of the method of expert assessments and oral questioning, classification of the students was carried out by groups of the language of instruction. Among the respondents, two subgroups were identified:

- The first subgroup included students studying in Russian (15 students). Ethnic composition: Kazakhs – 30%, Russians – 49%, Germans – 6%, etc. – 15%.

- The second subgroup consisted of students studying in the Kazakh language (15 students). This subgroup included: Kazakhs – 96%, Tatars – 2%, Belarusians – 2%.

In order to identify teachers' awareness of the relationship among students of the two departments and their multicultural level, we created a third subgroup consisting of teachers (15 respondents) teaching students in groups with Russian and Kazakh as the language of instruction.

**Research results and discussion.** According to the results of the method of expert assessments, it was revealed that the intensity of the multicultural educational environment of the college has an average level, which is confirmed by the following indicators:

- the average score for the first component – “the community of all activities held in college” – is 3.1 points (average level);

- the average score for the second component is “readiness for intercultural interaction in the team” - 3.3 points (average level);

- the average score for the third component is “respect and tolerance for representatives of a different nationality in communication among college students” – 3.5 points (average level);

- the average score for the fourth component is “the student’s awareness of his belonging to a certain ethnic group, knowledge of his

native language and culture” – 3.1 points (average level).

The arithmetic average score for the four components of multiculturalism in the educational environment is – 3.2 points (average level).

When analyzing the data of the method of expert assessments, we recorded a difference in the assessment of the multicultural components in the educational environment of the college by experts (students of “Kazakh”, “Russian” groups and teachers) (Fig.).

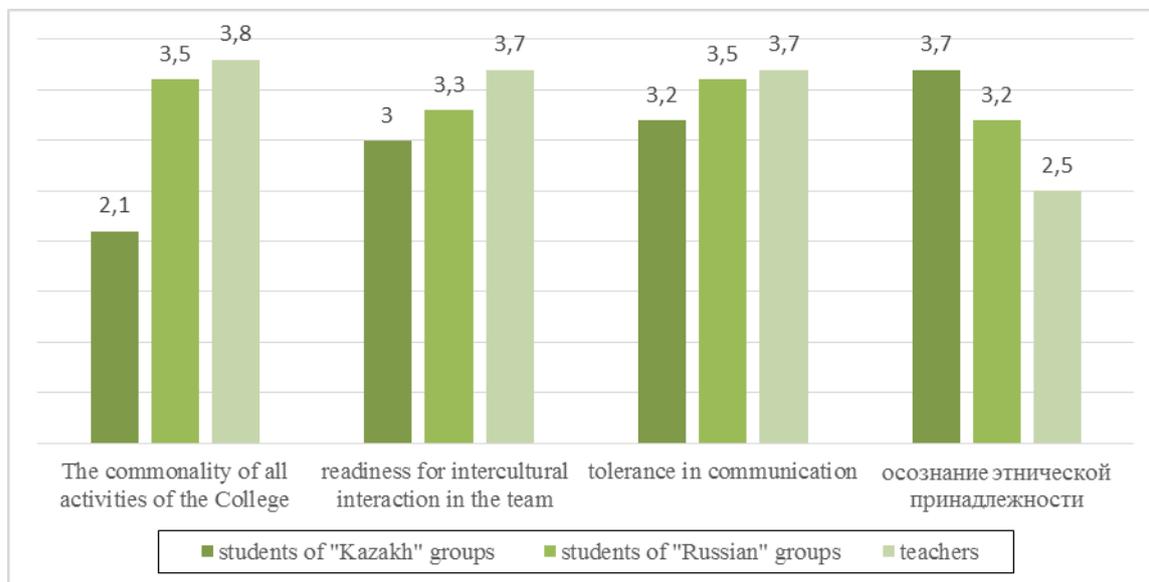


Fig. Degree of properties of multiculturalism in the educational environment of the College

When assessing the components of multiculturalism in the educational environment of the college, the following difference was revealed between groups of experts:

– for the first component of multiculturalism in the educational environment of the college, the assessment of students of “Kazakh” groups is 2.1 points (low level), the difference in assessment of students of “Russian” groups and teachers is insignificant and ranges from 3.6 to 3.8 points (average level);

– according to the second and third component of multiculturalism in the educational environment of the college, the difference in the assessment of students of “Kazakh”, “Russian” groups and teachers is in the range from 3 to 3.7 points (average level);

– for the fourth component of multiculturalism in the educational environment of the college, the assessment of teachers is 2.5 points (low level), the difference in the assessment of students of the “Kazakh” and “Russian” groups

is in the range from 3.2 to 3.7 points (average level).

According to the results of the method of expert assessments, there was a need to clarify intercultural relationships among students. To the question “How close is the relationship among students studying in the Kazakh and Russian groups?” 30% of the representatives of the groups with the Russian language of instruction, 60% - with the Kazakh language of instruction have close relations with students of other departments (Russian and Kazakh departments).

During the study, we tried to identify the reasons for the lack of relationships among students of the two departments of the College of Humanities. As it turned out, the respondents saw them in the following:

Answers of the students with the Russian language of instruction:

– there is no possibility of acquaintance with students of “Kazakh” groups;

- neglect on the part of students of “Kazakh groups”, put themselves above us;
- there is no desire and nothing connects us with them;

- language barrier (many students do not know the Kazakh language).

Answers of students with the Kazakh language of instruction:

- there is no reason to meet;
- we have only competition with the students of the “Russian groups”;

- nothing connects us with them;
- I do not like that the students of the “Russian” department do not speak the state language;

- language barrier (some students do not speak Russian).

In the reasons given that impede the close dialogue between the students of the two departments of the College of Humanities, there is clearly a confrontation between the groups “with the Kazakh and Russian languages of instruction” expressed by the reluctance to communicate with each other, dividing into “ours” and “aliens”, lack of knowledge of the language (most students of “Russian groups” do not speak Kazakh). The lack of knowledge of languages (Kazakh and Russian) by students of the two departments in one multicultural community becomes one of the main disconnecting factors.

**Conclusions.** 1. In order to identify the characteristics of the multicultural nature of the educational environment, we conducted a study in the state educational establishment “Petrovsk College of Humanities after Magzhan Zhumabaev”. According to the diagnostic results using the method of expert assessment, it turned out that students of “Kazakh” groups have more pronounced awareness of ethnicity than in “Russian” groups. Relations with representatives of other cultures based on respectful and tolerant attitude, readiness for intercultural interaction are of great interest for students with the Russian language of instruction. This circumstance proves the presence of multiculturalism as a personality trait among students of groups with the Russian language of instruction, since each such group is a multicultural

community, requiring tolerant behavior in intercultural relations from the student.

2. Evaluation of the components of multiculturalism in the educational environment of students of “Kazakh” and “Russian” groups does not correspond to the expected results of college teachers. According to the teachers, in the College of Humanities there are enough events aimed at bringing students of the two departments closer together and there are close relationships among students of the two departments based on respectful and tolerant relations.

3. Summarizing the respondents' comments on the survey, we can conclude that in the College of Humanities, where the departments specialize by the language of instruction (departments with the Kazakh and Russian languages of instruction), students are distinguished on the grounds of “Kazakh” and “Russian” groups. The main reasons for the lack of close contacts among students of the “Kazakh” and “Russian” groups were identified: the language barrier (most students of the “Russian” groups do not speak the Kazakh language and some students of the “Kazakh” groups do not speak Russian) and the lack of common interests.

In order to develop the idea of a multicultural educational environment of the college, there was opened the “Miras” Center, where English study group is organized, open lessons, extra-curricular activities are held to create a trilingual environment. According to the results of the diagnostics of students of the College of Humanities, it was revealed that there is no positive dynamics in the relationship among students of the two departments. There are not enough activities in this college aimed at bringing students of the two departments closer together, and therefore it is necessary to improve the model of a multicultural educational environment.

A modern college is an important social institution where the formation of a tolerant culture of the subject of the educational process in an organized multicultural educational environment should take place. In this case, the student is the subject of the educational process,

who, by regulating his behavior, can contribute to a change in the external environment and his own personality. Therefore, the response of each respondent to the question of how to strengthen the relationship between students of the two departments of the college is important to us.

Students of the two departments show a desire to improve intercultural relations among themselves and offer interesting options for cohesion of a multicultural community in the College of Humanities. When developing a program of multicultural education in the college, it is necessary to take into account the wishes of students who believe that holding joint events of the two departments can have a positive impact on the relationship of students within the College of Humanities:

- after-school events: trainings, concerts, discussions, excursions, trips, round-table meetings to discuss common problems, acquaintance with cultures of other nationalities, etc.;

- some classes: physical education, English, basic military training, etc.;

- in-depth study of languages (Kazakh, Russian and English);

- not dividing college departments into “Kazakh” and “Russian”.

4. The results of the study revealed the need for a reorganization of the management system of the College of Humanities, which currently does not contribute to the development of close intercultural relations between students of the two departments (department with the Kazakh and Russian languages of instruction), while it does not satisfy the urgent need to form a contingent of students of college departments by specialties, not the language of instruction. The reorganization of the management system of the College of Humanities should promote a favorable existence for students in a multicultural educational environment, improve the quality and competitiveness of future teachers at the national level, harmonize the interests and values of subjects of educational institutions, and interaction between subjects within and outside the educational institution.

A wide range of specialties at the College of Humanities allows us to divide the departments of an educational institution into specialties, not according to the language of instruction, as it was before. To separate the departments by specialty, we suggest classifying them as follows:

- Department of “Preschool education and training”, qualifications: 0101013 “Educator of preschool organizations”, 0101033 “Educator of preschool organizations with knowledge of the English language”;

- “Primary education” department, qualifications: 0105013 “Primary education teacher”, 0105083 “Primary education teacher with knowledge of English”, 0105104 “Applied bachelor of primary education”, 0105043 “Teacher of self-knowledge”;

- Department “Basic secondary education: Philology”, qualifications: 0111013 “Teacher of the Kazakh language and literature”, 0111083 “Teacher of a foreign language”, 0111023 “Teacher of the Russian language and literature”;

- Department of “Mathematics and Information Systems”, qualifications: 0111113 “Teacher of mathematics with knowledge of the English language”, 1305011 “Designer”, 1304012 “Computer Operator”;

- “Music education and socio-cultural activity” department, qualifications: 0108013 “Music teacher in organizations of preschool and primary secondary education”, 0403013-1 “Leisure teacher-organizer, head of the dance group”, 0501013 “Social work specialist”.

#### References

Azgal'dov, G.G. (1982), *Teoriya i praktika ochenki kachestva tovarov* [Theory and practice of assessing the quality of goods], *Ekonomika*, Moscow, Russia. (In Russian).

Başaran, I.E. (1995), “Hoşgörü ve eğitim” [Tolerance and education], *Hoşgörü ve eğitim toplantısı içinde*, (2), 47-56. (In Turkish).

Berry, J. (1990), *Psychology of acculturation, Applied Cross-cultural Psychology*. California, Sage Publications, 232-253.

Beshelev, S.D. and Gurvich, F.G. (1980), *Matematiko-statisticheskie metody ekspertnyh ocenok* [Mathematical and statistical methods of expert

estimates], Statistika, Moscow, Russia. (In Russian).

Byram, M. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice: Multilingual Mat-ters LTD*, Clevedon, Philadelphia.

Condruz-Băcescu, M. (2010) "Managing a multicultural environment", *Cultural and Literary Studies*, 6, 1, 85-93.

Emel'yanenko, Yu.V., Butrim, S.R. and Gorbatyuk, V.A. (2017), *Opređenje urovnya tolerantnosti i polikul'turnyh znanij uchashchihsya uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya: Sbornik diagnosticheskogo instrumentariya* [Determining the level of tolerance and multicultural knowledge of students of vocational education institutions: a collection of diagnostic tools], RIPO, Minsk, Byelorussia (In Russian).

Herskovits, M.J. (1958), *Acculturation: The Study of Culture Contact*, Smith Gloucester.

Karyagina, Yu.A. (2006), "Polikul'turnost' kak integrativnoe kachestvo lichnosti" [Multiculturalism as an integrative quality of a personality]. *Vestnik OGU*, 13, 11-12. (In Russian).

Kokolova, I.V. (2001), *Polikul'turnoe prostranstvo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak sreda pedagogicheskoy podderzhki lichnosti uchashchegosya* [Multicultural space of an educational institution as an environment of pedagogical support for a student's personality], Abstract of Ph.D. dissertation, Rostov-na-Donu, Russia. (In Russian).

Kurtvapova, V.M. (2017), "The conceptual apparatus of multicultural education", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 3, 46-54. (In Russian).

Makazhanova, Zh.M. (2019), "The formation of tolerance among students in a multicultural educational environment", *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*, 1 (14), 58-62. (In Russian).

Poshtareva, T.V. (2009), *Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti uchashchihsya v polietnicheskoy obrazovatel'noj srede* [Formation of ethnocultural competence of students in a multi-ethnic educational environment], Abstract of Ph.D. dissertation, Stavropol', Russia. (In Russian).

Rachkovskaya, N.A., Serovetnikova, S.A. (2014), "Philosophical foundations of the formation of value orientations of a student's personality", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2, 34-41. (In Russian).

Sokolov, V.M. (2003), "Tolerantnost': sostoyanie i tendencii" [Tolerance: Status and Trends], *Socis*, 8, 54-63. (In Russian).

Türe, H. and Ersoy A. (2014), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı1" [Social Studies Teachers' Perceptions of Tolerance], *Journal of Social Studies Education Research*, 5(2), 31-55. (In Turkish).

Vavilova, E.O. (2013), *Razvitie polikul'turnosti studenta v personificirovannom obuchenii* [The development of multiculturalism of the student in personalized learning]. Abstract of Ph.D. dissertation, Orenburg, Russia. (In Russian).

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.  
**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

**Данные авторов:**

**Макажанова Жулдыз Максutowна**, преподаватель, Петропавловский гуманитарный колледж имени М. Жумабаева.

**Маврина Ирина Андреевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет.

**Батаева Фроза Асановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова.

**About the authors:**

**Zhuldyz M. Makazhanova**, Teacher, Petropavlovsk College of Humanities named after M. Zhumabayev.

**Irina A. Mavrina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University.

**Froza A. Batayeva**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Abay Myrzhahmetov Kokshetau University.

УДК 378:008

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-5

Махинин А.Н.\*  
Шишов В.В.

Формирование российской идентичности учащихся  
в процессе освоения историко-культурного наследия региона

Воронежский государственный педагогический университет  
ул. Ленина, д. 86, г. Воронеж, 394043, Россия  
alex-makhinin@yandex.ru\*

*Статья поступила 05 августа 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019.*

**Аннотация.** Реализация ценностного отношения обучающихся к историко-культурному наследию региона выступает фактором позитивного включения индивида в социально-активную деятельность региона и государства, развития активности в установлении социальных связей. Цель работы заключается в исследовании педагогически эффективных средств и форм организации продуктивной деятельности по освоению современными школьниками историко-культурного наследия региона в контексте формирования у них позитивной российской идентичности. Исследование проводилось на основе теоретического анализа философских, культурологических, краеведческих, педагогических источников с привлечением практических методов (анкетирование, беседы с учащимися, учителями, наблюдение, количественная и качественная обработка данных). В результате для педагогических исследований изучения феномена ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края в контексте формирования российской идентичности была определена структура рассматриваемого феномена, включающего когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты; описан педагогический потенциал детского археологического движения «Возвращение к истокам» как средства овладения обучающимися ценностного отношения к историко-культурному наследию региона в контексте формирования российской идентичности. Проведенный анализ опыта и результатов деятельности археологического движения «Возвращение к истокам», с точки зрения авторов, позволяет оценивать его как уникальную педагогическую «лабораторию», в которой ребенок получает возможность находиться в окружении природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий свидетельств жизни предков его региона.

**Ключевые слова:** историко-культурное наследие; ценности; обучающиеся; регион; родной край; российская идентичность.

**Информация для цитирования:** Махинин А.Н., Шишов В.В., Формирование российской идентичности учащихся в процессе освоения историко-культурного наследия региона // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 59-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-5

A.N. Makhinin\*  
V.V. Shishov

**Developing the Russian identity of students in the process of studying up the historical and cultural heritage of the region**

Voronezh State Pedagogical University  
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia  
alex-makhinin@yandex.ru\*

*Received on August 05, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** Realization of the value attitude of students to the historical and cultural heritage of the region can be, according to the authors, a factor of positive inclusion of the individual both in the socially active work of the region and the state, and in the development of activity in establishing social ties. The work is aimed at studying the pedagogical effective means and forms of organizing productive activities for the development of the historical and cultural heritage of the region by today's school-children in the context of the formation of a positive Russian identity among them. The study was conducted on the basis of the theoretical analysis of philosophical, cultural, local history, pedagogical sources with the involvement of practical methods (questionnaires, interviews with students, teachers, observation, quantitative and qualitative processing of data). As a result, for pedagogical studies of the phenomenon of the value attitude to the historical and cultural heritage of the native land in the context of the formation of Russian identity, the structure of the phenomenon under consideration was determined, including cognitive-semantic, motivational-value, organizational-activity, reflective-evaluative components; the pedagogical potential of the children's archaeological movement "Return to the Origins" was described as a means of mastering the students' value attitude to the historical and cultural heritage of the region in the context of formation of the Russian identity. The analysis of the experience and results of the archaeological movement "Return to Origins", from the authors' point of view, makes it possible to assess it as a unique pedagogical "laboratory", in which the child is able to be surrounded by natural, historical, religious, cultural, material and social conditions of the evidence of ancestors' life in the region.

**Keywords:** historical and cultural background; values; students; region; native region; Russian identity.

**Information for citation:** Makhinin, A.N., Shishov, V.V. (2019) "Developing the Russian identity of students in the process of studying up the historical and cultural heritage of the region", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 59-71, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-5

**Введение (INTRODUCTION).** Все возрастающая социокультурная динамика, противоречивое развитие мирового пространства в условиях наметившейся переоценки системы общественных ценностей поставили на повестку дня необходимость поиска актуальных способов качественно нового отношения к прошлому, к собствен-

ному историко-культурному наследию, которое представляется одним из факторов достижения субъектом позитивной идентичности и обладания на этой основе устойчивыми непротиворечивыми механизмами отождествления себя в контекстах «Я – Другой», «Свой – Чужой», «Мое – Не принадлежащие мне». Это неслучайно, ибо «со-

временный контекст историко-культурных исследований регионов обусловлен той огромной ролью, которую играет культура в системе обеспечения жизнедеятельности социума, а также проблемой реализации идентификационных, ценностно-ориентационных и социализирующих потенциалов культуры в условиях отмечаемого многими исследователями духовного кризиса, вызванного утратой общественных идеалов и разрушением традиционных механизмов культурной преемственности» (Окольникова, 2011: 28; Соколова, 2014).

Очевидно, что тенденцией настоящего времени стало также отмечаемое многими исследователями отечественными (Е.В. Головнева (Головнева, 2013), О.В. Чебоненко (Чебоненко, 2016) и др.) и зарубежными (А. Paasi (Paasi, 2011), К. Zimmerbauer (Zimmerbauer, 2011) и др.) исследователями возрастание роли «регионального фактора» и его возможностей в преодолении ситуационных кризисов идентичности, и, как следствие, стремление научных и политических элит использовать историко-культурное наследие региона в целях создания устойчивых брендов той или иной территории и формирования у населения устойчивой идентичности с образами, историей, культурой и территорией конкретного региона. При этом регион в этом плане «выступает как территория, необходимая для воспроизводства жизнедеятельности, которая поддерживается различного рода объективированными формами культуры, социальными институтами, связями и мировоззренческими представлениями различных населяющих его социально-территориальных групп, существующими в форме общественного сознания. В культурном плане регион есть духовно-культурная общность, среда «общественного бытия», в которой формируется и осуществляется человеческая индивидуальность (Чебоненко, 2016). Это обосновывает авторскую позицию о том, что актуальность современных запросов общества и государства на формирование российской идентичности и как структурной ее части региональной идентичности в большой сте-

пени обусловлена особенностями социально-культурной жизни территориальных систем.

Продуктивным, с нашей точки зрения, рассматривать вопросы институционализации и развития российской идентичности в русле философии родного или Отчего края. Использование категории «родной край» в контексте исследования идентификационно-ценностного потенциала историко-культурного наследия региона позволяет «выявлять ценные самобытные проявления русского национального самосознания и показать, что оно обладает живой конкретной реальностью, дающей Смысл и Бытие людям, живущим в просторе одной земли, веры и языка. Фундаментальная задача этой философии – постичь работу национальной идеи применительно к каждому региону России (Отчему краю)» (Белозерцев, 2017: 82) и интерпретировать в постижимых и содержательных категориях в образовательной и воспитательной практике педагогического процесса.

**Цель работы** – изучить педагогически эффективные средства и формы организации продуктивной деятельности по освоению современными школьниками историко-культурного наследия региона (на примере Воронежской области) в контексте формирования их позитивной российской идентичности.

**Теоретическая основа и методология.** С учетом отмеченного выше возрастающего исследовательского интереса к интересующим нас вопросам представляется необходимым уточнение понятийного аппарата. Следует подчеркнуть, что вопросы изучения ценностного отношения к историко-культурному наследию и историческому прошлому, главным образом, велись в исследовательской логике методики преподавания истории (И.И. Макарова, В.Г. Манджиева, Л.П. Разбегаева и др.). В зоне исследовательского внимания также оказывались вопросы изучения приемов эмоционального воздействия объектов историко-культурного наследия, способы знакомства и организации продуктивной деятельности

учащихся с объектами историко-культурного наследия (Л.М. Ванюшкина, Г.Р. Косова, Л.М. Предтеченская и др.).

В качестве основополагающего теоретического подхода для изучения вопроса идентификационно-ценностного потенциала историко-культурного наследия, мы обратились к исследованиям Л.П. Буевой, М.С. Кагана и др., для которых характерна системно-аксиологическая интерпретация культуры как совокупности духовных и материальных ценностей, которые способны передаваться из поколения в поколение, что в целом согласуется с принципом единства культуры и истории.

Наконец, возникающая задача интерпретации категории «культурные ценности» и ее взаимодействия с феноменом историко-культурного наследия заставили нас обратиться к исследованиям А.И. Арнольдовой, А.В. Подгорновой, П.М. Шульгиной и др.

#### **Материалы и методы исследования.**

Решение поставленной цели предполагало выбор инструментария, необходимого для проведения исследования. Методы исследования носили комплексный характер и включали в себя: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, анкетирование, беседы с учащимися, учителями, наблюдение, количественная и качественная обработка данных.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ современного нормативно-правового поля и практики организации учебно-воспитательного процесса в общем образовании позволяет утверждать, что необходимость приобщения обучающихся к историко-культурному наследию РФ и ее регионов реализуется посредством реализации программ краеведческой направленности, элективных и комплексных курсов в соответствии с национально-региональным компонентом содержания образования ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ<sup>1</sup>. Однако несмотря

на значительное количество учебно-методических материалов и разноплановый, вариативный опыт реализации программ в области современной дидактики в системе общего образования по-прежнему острыми остаются проблемы планирования и организации продуктивной деятельности по освоению обучающимися историко-культурного наследия и отношения к нему как к ценности и формирования на этой основе позитивной российской идентичности.

Мы разделяем точку зрения о том, именно в период обучения в школе ребенок продуктивно продвигается в направлении овладения знаниями, смыслами и опытом деятельностного взаимодействия с историко-культурным наследием родного для него региона, пробуждения у него ценностных мотивов по отношению к богатству истории, культуры и традиций его Отчего края. Именно на ступени среднего общего образования активизируются интеллектуально-познавательные силы ребенка; в личностном развитии активно пополняется опыт эмпатийно-рефлексивных переживаний, закладываются представления о социальных ценностях.

Однако, как свидетельствуют исследования, отношение к историко-культурному наследию не является раз и навсегда неотъемлемым качеством личности, оно становится, изменяется, трансформируется в зависимости от многих факторов социокультурного пространства состояния региона, страны и мира в целом (Постников, 1993). Вследствие этого можно говорить о педагогических аспектах становления, развития, изменения, сопровождения и управления процессом ценностного отношения у обучающихся к историко-культурному наследию родного края.

В этом смысле под историко-культурным наследием родного края мы склонны понимать часть материальной и духовной культуры конкретного региона, созданной прошлыми поколениями, выдержавшей испытанием временем и передаваемой из поколения в поколение как нечто ценное и почитаемое. В этом случае мы

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

имеет право изучать историко-культурное наследие как часть культуры и в педагогическом плане использовать в качестве способа присвоения субъектом достижений, смыслов наследия и историко-культурных феноменов родного края в целом и опыта ценностного отношения к ним. Подобное отношение к историко-культурному наследию позволяет осознать необходимость его сохранения и трансляции подрастающим поколениям, и, следовательно, рассматривать его в качестве одного из эффективного ресурса развития личности, группы, сообществ, поскольку для нас очевидно, «что любые потери наследия неизбежно отразятся на всех областях жизни нынешнего и будущих поколений, приведут к духовному оскудению, разрывам исторической памяти, обеднению общества в целом. Они не могут быть компенсированы ни развитием современной культуры, ни созданием новых значительных произведений» (Tuan, 1996: 449).

Для педагогических исследований в логике изучения феномена ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края в контексте формирования российской идентичности необходимо, на наш взгляд, постулировать следующие принципиальные утверждения:

- историко-культурное наследие обладает совокупностью разделяемых сообществом культурных ценностей;
- историко-культурное наследие как социокультурный феномен обладает непреходящей ценностью для членов того или иного сообщества (этноса, нации и пр.), ибо в процессе его освоения позволяет транслировать и воспринимать культурные традиции и опыт предшествующих поколений, обретая в процессе их интерпретации актуальные на сегодня смыслы и оценки;
- историко-культурное наследие и воспитание ценностного отношения к нему в условиях постиндустриальной цивилизации и активно трансформирующейся антропологической идеи человека должно рассматриваться постоянно позитивно действующим фактором гуманистически ориентированной системы образования и вос-

питания, подготовки к жизни социально ориентированного и жизнеспособного поколения россиян, граждан Российской Федерации, разделяющих чувство ответственности за судьбы Отечества и родного края. Считаем, что накопление и сохранение культурных ценностей – основа развития человеческой цивилизации.

Однако знакомство и освоение историко-культурного наследия родного края предполагает формирование у обучающихся ценностного отношения к нему. В психолого-педагогических исследованиях категория ценностного отношения интерпретируется «как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта» (Гречаный, 1993). Мы полагаем, что структура ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края может быть описана через совокупность следующих ее компонентов: *когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного.*

*Когнитивно-смысловой компонент* предполагает трансляцию обучающимися совокупность знаний о фактах, событиях, символах историко-культурного наследия родного края и их смыслах, которые становятся доступными для освоения в процессе педагогической работы по взаимодействию с объектами историко-культурного наследия и понимания их как ценности. Полагаем, что структуру данного компонента можно представить в виде следующего уровневого соотношения:

1) на уровне базовых понятий категории «историко-культурное наследие родного края» (наследие, история, культура, родной край, регион и пр.);

2) на уровне представлений (о быте, укладе, формах сознания, особенностях отношения к миру, культуре и т.п.) с учетом этнонациональных, религиозных, социальных особенностей населявших социокультурных групп и общностей конкретную территорию, интерпретируемую субъектом как родной край, включение их в пространство современной культуры конкретного региона;

3) на уровне идей, производных от истории и культуры, образа жизни и социокультурных условий жизни живших ранее на данной территории людей и повлиявших на становление региона и современные историко-культурный облик и традиции конкретного региона.

Овладение обучающимися содержанием когнитивно-смыслового компонента в педагогическом плане предполагает актуализацию познавательного интереса и организацию продуктивной деятельности обучающихся с объектами, идеями и смыслами историко-культурного наследия родного края «при непосредственном «прикосновении» и эмоциональном переживании в ситуации «встречи» и взаимодействии с объектами историко-культурного наследия родного края» (Веденева, 2015: 186).

*Мотивационно-ценностный компонент* выражает индивидуально-личностное отношение обучающегося(-щихся) к историко-культурному наследию как ценности. Безусловно, это является следствием эмоционально-чувственного отношения субъекта, который входит во взаимодействие с объектами, фактами, событиями истории и культуры родного края, интерпретирует их смыслы, сопереживает им или остается по отношению к ним эмоционально холоден и безучастен. При этом «сами переживания не определяют поведения личности, они выступают как внутренние сигналы, посредством которых осознается личностный смысл происходящих событий» (Каган, 1995: 68). Ценностное отношение к историко-культурному наследию региона в данном случае в качестве необходимого делает востребованным необходимость позитивной эмоциональной оценки и «глубокого индивидуально-личностного восприятия смысловой сущности фактов, явлений действительности применительно к себе и социуму в различном временном пространстве (объекты эмоционально-смыслового отношения). При этом следует отметить, что эмоции способны предвосхищать ситуации и события и возникают в связи с представлениями о пережитых или воображаемых ранее ситуациях» (Караковский, 1993: 52).

Это в целом совпадает с мнением исследователей, которые при анализе символического и исторического измерений региональной идентичности особое внимание уделяют именно ее ценностному выражению, для чего часто субъекту бывает необходимо понять и интерпретировать для себя смыслы историко-культурного наследия региона (родного края в данном случае), часто запечатленных в природном и культурном ландшафтах. В частности, интересными представляются исследования И.-Ф. Туана, для которого характерна точка зрения на регион «преобразованного пространства, наделенного ценностным содержанием, приобретаемым символическую форму» (Tuan, 1996: 452). Ценностно-символическое значение пространства региона, которое во многом есть производное прошлого, настоящего и проекции будущего, по мнению А. Пааси, «является выражением «единства региона как «изнутри», так и «снаружи»... Значение символов состоит в производстве и воспроизведении социальной целостности и социально-пространственной отличительности» (Paasi, Zimmerbauer, 2011: 173).

Региональная идентичность тесно связана также с проблемами восприятия времени и толкования культурного прошлого, воображаемой идентификацией. Региональная идентичность конструируется посредством обращения к «перевернутой», внутренне ориентированной истории, которая обращается в прошлое, к усвоенным моделям происхождения. Так, Д. Мэсси полагает, что «идентичность места выражается в рассказываемых историях, в том, как они рассказываются и какая из этих историй превалирует» (Massey, 1994: 148).

Содержание *организационно-деятельностного компонента* к историко-культурному наследию родного края основывается на индивидуально-личностном ценностном отношении к историко-культурному наследию родного края и актуализации его смыслов и современном культурном пространстве и социальной действительности. Для педагогических исследований принципиально важным является пони-

мание того, что освоенное, интерпретированное субъектом для себя как нечто ценное, значимое в целях его удержания и закрепления должно быть закреплено деятельностными проявлениями в самых разнообразных формах. Необходимо отметить, что известные на сегодняшний день формы погружения обучающихся в деятельность по взаимодействию с историко-культурным наследием региона в основном сведены к краеведческим формам работы и экскурсионной деятельности. Для нас важным является признание того обстоятельства, чтобы обучающийся самостоятельно или в процессе педагогического сопровождения в ситуациях знакомства и интерпретации смыслов и ценности историко-культурного наследия родного края переводил их в свой опыт, строил на этом индивидуально и социально позитивные модели поведения в соответствии с ценностями и нормами жизни данного региона.

*Рефлексивно-оценочный компонент* в качестве необходимого предполагает обязательное наличие у обучающихся опыта рефлексивно-оценочных умений анализа, как на индивидуальном, так и на групповом уровне, в том числе опыта самокоррекции результатов деятельности и поведения в области ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края.

Принимая во внимание все выше названное, убеждены, «что при таком подходе региональная идентичность является не просто территориальным отождествлением себя с населением региона, но выступает как культурно-исторический феномен, объективно существующая глубинная черта ментальности, самовосприятия и мировоззрения. Тогда это не просто конструкт и/или проект элитных стратегий, а это есть местная специфика, существующая в сознании жителей, в их исторической памяти» (Massey, 1994). Фундаментальный смысл обладания такой идентичностью заключается в том, чтобы выявлять ценные самобытные проявления самосознания жителей конкретного региона и «... показывать, что оно обладает живой конкретной реальностью,

дающей Смысл и Бытие людям, живущим в среде родной земли, веры и языка» (Белозерцев, 2017).

При этом следует обратить внимание на то, что «подвижность региональной идентичности вызвана, в том числе, объективными условиями – продолжающимися изменениями в физическом пространстве (перемещением границ, изменением ландшафта, сменой архитектурных сооружений, институциональных форм и т.п.). С изменениями физического пространства меняются и ценностные представления, символы, жизненный уклад и социальные отношения индивидов. Региональная идентичность может усиливаться (иметь статус «артикулированной региональной идентичности») и ослабляться («исчезающая региональная идентичность») в результате изменения именно эмоционально-ценностной компоненты» (Чебоненко, 2007: 124).

В таком случае становится понятно, что региональная идентичность – это не «стратегия Обломова», а «воля к жизни и развитию на данной территории». В этом следует согласиться с представителями универсалистского, социокультурного, утилитарного и антропологического теоретико-методологических подходов к изучению ценностных отношений, которые утверждают, что они являются одной из форм освоения действительности человеком. Поскольку развитие ценностного отношения тесно связано со становлением личности, формированием ее мировоззрения.

Построение продуктивной педагогической работы в направлении расширения возможностей развития ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края и достижения позитивной региональной идентичности как структурной составляющей российской идентичности обучающимися возможно в практической деятельности, экспедиционных и лингвистических путешествиях, исторических реконструкциях и пр. Все это объединяет в себе уникальное детское археологическое движение «Возвращение к истокам».

Областное детское археологическое движение «Возвращение к истокам» существует уже более 25 лет. История детского археологического движения «Возвращение к истокам» берет свое начало с 5 июля 1984 г. в селе Карабут Подгоренского района Воронежской области. До этого 1960-е годы на базе школы №33 Левобережного района г. Воронежа под руководством учителя истории и краеведа Н.М. Анучина работал школьный кружок «Археолог». Это объединение принимало участие в раскопках поселений эпохи бронзы II тыс. до н.э. в бассейне реки Песчанки под руководством А.Д. Пряхина. Во второй половине 1960-х гг. школьное объединение «Археолог» оказало неоценимую помощь новостроечной археологической экспедиции Института археологии АН СССР и Воронежского государственного университета в широкомасштабных охранных раскопках в зоне строительства Воронежского водохранилища. Результатами работ экспедиции явились спасение от разрушения и научная фиксация целого ряда археологических объектов в бассейне реки Воронеж. За несколько лет в этих исследованиях приняли участие более тысячи школьников г. Воронежа.

За прошедшее время накоплен значительный опыт проведения полевых археологических лагерей (слетов) в различных районах Воронежской области – Верхнехавском, Россошанском, Павловском, Богучарском, Таловском. В последние два года подобные мероприятия проводятся и в Новохоперском и Калачеевском районах Воронежской области (Березуцкий, 2010).

Однако до сих пор многие вопросы организации работы с детьми в полевых условиях и описания ее педагогических возможностей в рамках рассматриваемой проблемы ценностного отношения учащихся к историко-культурному наследию родного края так и не получили должного анализа и освещения. Между тем многолетний опыт разносторонней и важной во всех отношениях работы с детьми в рамках детского археологического движения «Возвращение к истокам» способствует объективно оценить достиже-

ния, выявить недостатки, определить направления дальнейшего совершенствования деятельности по организации и проведению полевых археологических детских лагерей (слетов).

Программа областного профильного лагеря детского археологического движения «Возвращение к истокам» – это социально-образовательный проект, направленный, главным образом, на приобщение детей к исследовательской деятельности, к изучению истории своей малой родины, углубленное знакомство с археологией родного края, отечественной истории и культуры. Особенностью данного лагеря является то, что дети, вожатые и их руководители проживают в полевых условиях.

Участниками программы являются обучающиеся общеобразовательных организаций в возрасте от 12 до 18 лет, проживающие на территории Воронежской области. Организационное и педагогическое сопровождение осуществляют сотрудники государственного бюджетного учреждения Воронежской области «Областной центр развития дополнительного образования гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи», педагогическое сообщество, студенты Воронежского государственного педагогического университета, руководители и кураторы команд участников.

Педагогическая идея программы археологического движения «Возвращение к истокам» основывается на следующих принципах:

- педагогический процесс строится в соответствии с возрастными особенностями участников программы;
- создание безопасных условий для жизни и здоровья обучающихся;
- активная поисково-исследовательская деятельность, непосредственная работа на месте археологического объекта, участие в раскопках, лекционные занятия, тематические игры и мероприятия развивают профессиональные компетенции детей;

- воспитательный процесс в рамках палаточного лагеря предполагает развитие трудолюбия, духа коллективизма, толерантности, правосознания, гуманизма, бережного отношения к природе, ответственности за судьбы малой родины и умение самостоятельно анализировать исторические факты;
- педагогический процесс включает в себя все направления деятельности (физическая активность, творчество, интеллект, общение и т.д.), что благотворно сказывается на формировании личности ребенка.

Так, в течение 2017-2018 гг. были проведены опросы участников Россошанского районного слета и областного слета юных археологов в Павловском районе Воронежской области. Подобная работа была осуществлена впервые, тем более интересными представляются результаты проведенного опроса. Общее количество анкетированных учащихся составило 195 человек. Круг предложенных вопросов был определен следующий:

- 1) населенный пункт (город, село);
- 2) возраст;
- 3) члены семьи (полная, неполная семья, сироты);
- 4) увлечения;
- 5) кружок, секция, в которых занимается учащийся;
- 6) почему решил принять участие в археологическом слете;
- 7) сколько раз принимал участие в слете;
- 8) выбрал ли будущую профессию;
- 9) как адаптировался к распорядку дня;
- 10) любимые предметы в школе;
- 11) помогал ли друзьям во время слета;
- 12) появилось ли желание изучать историю и археологию родного края после слета.

Вопросы и ответы на них были сведены в таблицу, результаты опроса (в процентном отношении) приведены в итоговой табл. 1.

Таблица 1

**Итоговая таблица (результаты первичного анкетирования участников слетов)**

Table 1

**Summary table (results of the initial survey of participants of the gatherings)**

№ п/п	Вопрос анкеты	Варианты ответов и результаты
1	Населенный пункт, %	Город – 48%; село – 52%.
2	Возраст, лет	11 – 4%; 12 – 5,2%; 13 – 10,7%; 14 – 21%; 15 – 21,5%; 16 – 20%; 17– 12%; 18 – 4%; 19 – 1,6%.
3	Состав семьи, %	Полная – 88%; Неполная – 10%; Сироты – 2%.
4	Увлечения (по направлениям), %	Гуманитарные – 20%; Спортивные – 40%; Гуманитарные и спортивные – 20%; Не увлекаются – 20%.
5	Кружок, секция, %	Занимаются – 80%; Не занимаются – 20%.
6	Почему решил принять участие в археологическом слете, %	Интерес – 3,1%; кружок – 16,9%; отдых – 29%; другое – 18%.
7	Сколько раз принимал участие в слете, лет	1 год – 55%; 2 год – 26%; 3 год – 12%; 4 года – 2%; 5 лет – 4%; более 5 лет – 1%.
8	Выбрал ли будущую профессию, %	Да – 70%; нет – 30%
9	Адаптация к распорядку дня, %	Легко – 76%; тяжело – 5%; затрудняюсь ответить – 19%.

Обратимся к итоговым результатам и их оценке.

В слетах приняли участие 48% городских и 52% сельских участников. Возраст детей от 11 до 19 лет, этот возраст соответствует детям от 5 по 11 класс, а также выпускникам. Исходя из итогов таблицы 1 видно, что, 70% участников слета это дети 13-16 лет (7-11 классы). Участники слета, в основном, имеют полную семью (88%), и только 10% одного родителя, 2% составляют сироты.

Увлекаются гуманитарными предметами 20% респондентов, спортом – 40%, гуманитарными предметами и спортом по 20%, не увлекаются ничем – 20%, это в основном дети, принимающие участие в слете впервые, направленные школой или же, поехавшие с друзьями, т.е. в той или иной степени «принужденные» к участию в работе слета.

Дети, приезжающие в лагеря (слеты) проявляют активность, учась в школе. В кружках и спортивных секциях занимаются 80% детей. Из них 16,9% являются постоянными участниками археологических кружков.

В слете принимали участие: впервые – 55,2%; два раза – 26%; три раза – 12%; четыре раза – 2%; пять раз – 4%, более пяти раз – 1%.

Выбрали другую профессию 70% участников и 30% ответили на этот вопрос отрицательно. К распорядку дня и трудностям полевой жизни, легко приспособились 79,2% участников, испытали трудности 16,8%, и кому было очень тяжело привыкнуть – 1%, в основном, это городские дети. Таким образом, большинство учащихся быстро привыкают к полевой жизни, к трудностям физического труда, распорядку дня, многочисленным мероприятиям.

На вопрос о том, хотят ли учащиеся изучать историю и заниматься археологией в дальнейшем после слета ответили «да» – 76%, «нет» – 5%, затруднились с ответом – 19%. При этом интересно отметить, что большинство учащихся, определившись с будущей профессией, не имеющей отноше-

ния к истории и археологии, все же намерены изучать историю и археологию.

С выбором профессии определились 63% участников, из них 30% хотели бы стать учителем истории, археологом, 10% ответили, что хотели бы стать учителем или психологом.

На вопрос, почему приехал (приехала) на слет, 36,1% ответили, что интересуются историей, 16,9% занимаются в кружке археологии, 29% любят туризм, палаточную жизнь и т.д. 18% «приехали с друзьями» (за компанию), «послали из школы», «отправили родители».

Если рассматривать эти группы по годам посещения слетов (данные, приведенные в таблице 2) видим, что группы, интересующиеся историей и археологией, занимаясь в кружке археологии – сохраняют высокий процент приезда на слет и на второй-третий год. Группа «любителей туризма» на второй год сокращается на 65%, а на третий год – на 98%. Группа «приехал с друзьями», «послали из школы», «отправили родители» на второй год сократилась на 98%, а на третий год 99%. Таким образом, «случайные» люди на слете не задерживаются. Какая-то их часть перешла в группу «интересующихся историей и археологией», но пока не ясно, какой это процент.

В этом смысле представленные данные и результаты деятельности археологического движения «Возвращение к истокам» представляют уникальную педагогическую «лабораторию», в которой ребенок получает возможность находиться в окружении природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий свидетельств жизни предков его региона. Безусловно, что организованное подобным образом знакомство, погружение и взаимодействие с историко-культурным наследием родного края практически мало кого из участников слетов оставляет равнодушным, способствуя эмоциональному насыщению и переживанию чувства связи с наследием предков, сопряжения идентичности с региональной спецификой.

Таблица 2

**Почему приехал на археологический слет?**

Table 2

**Why did you come to the archaeological gathering?**

Интересуюсь историей и археологией	Занимаются в кружке археологии	Активный отдых	Другие причины
1 год – 18%	1 год – 4,4%	1 год – 18%	1 год – 13%
2 год – 7,6%	2 год – 8%	2 год – 7%	2 год – 2%
3 год – 7%	3 год – 2%	3 год – 2%	3 год – 1%
4 год – 1%	4 год – 0,5%	4 год – 0%	4 год – 1%
5 год – 1,5%	5 год – 1%	5 год – 1%	5 год – 1%
более – 1%	более – 1%	более – 1%	более – 0%
Итого: 36,1%	Итого: 16,9%	Итого: 29%	Итого: 18%

При этом особым потенциалом для этого обладают *событийные и фестивальные мероприятия*, являющиеся сюжетно-ролевыми играми и историко-культурными реконструкциями по своей сути. Они часто взаимосвязаны и основаны на:

- воспроизведении материальных культурных объектов наследия прошлого в виде оружия, доспехов, мундиров и других вещей, связанных с воспроизводимым образом воина;
- воссоздании бытовых и социальных отношений эпохи, реконструируемых в группе;
- реконструкции известных и малоизвестных исторических событий, связанных с историей Воронежского края;
- воплощении традиций жизни предков региона (фольклорные праздники).

**Заключение.** Таким образом, мы полагаем, что организация продуктивной деятельности по освоению историко-культурного наследия для современных школьников средствами археологического движения «Возвращение к истокам» в целях формирования их позитивной российской идентичности:

- 1) предлагает действенные механизмы для «встречи» учащихся с историко-культурным наследием собственного региона;
- 2) позволяет интенсифицировать на практике педагогические механизмы актуализации

для учащихся ценностного отношения к историко-культурному наследию региона, которое воспринимается ими как нечто ценное, и осознания роли и места региона в собственной биографии и в контекстах российской истории и современности;

3) позволяет преодолеть отмечаемый многими современными исследователями опасную тенденцию распада целостности опыта прошлого и утраты первоначальной самовоспроизводящей функции историко-культурного наследия, что, по нашему мнению, во многом, обусловлено нарушением связи между базовыми характеристиками идентичности;

4) несмотря на то, что формирование российской идентичности возможно в разных институциональных формах и практиках видимой части историко-культурного наследия (музеи, мемориальные места, школа, библиотека и т.п.), считаем одним из действенных представленный в настоящей статье опыт археологического движения «Возвращение к истокам», который мы рассматриваем как постоянно действующий фактор воспитания у обучающихся любви к родному краю, родной истории и культуре как основы для формирования позитивной российской идентичности.

Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения современных школьников в социаль-

но-активную деятельность региона и государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам. При этом такая идентичность базируется на значимости, актуальности сегодня и сейчас того или иного образа, членства, принадлежности. Насколько глубоко может укорениться российская идентичность в самосознании личности обучающихся и как этого добиться – это предмет дальнейшего педагогического изучения.

### Список литературы

Белозерцев Е.П., Будаков В.В., Варава В.В. *Философско-педагогическое наследие Отчего края*. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2015. 312 с.

Березуцкий В.Д. Детское археологическое движение «Возвращение к истокам» как форма организации познавательного интереса к историческому прошлому // *Современные проблемы и технологии обучения истории*. 2010. С. № 2. С. 84-86.

Веденева Г.И. *Духовно-нравственное воспитание учащихся в процессе познания родного края*. Саратов: Вузовское образование, 2015. 392 с.

Головнева Е.В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // *Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований*. 2013. № 5. С. 42-50.

Гречаный В.В. *Категории ценностей (филологический и лингвосолемагический анализ)*. СПб.: СПбГУ, 1993. 131 с.

Каган М.С. *Философская теория ценности*. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.

Караковский В.А. *Стань человеком. Общечеловеческие ценности основа целостно учебно-воспитательного процесса*. М.: Новая школа, 1993. 80 с.

Образовательная деятельность и историко-культурное наследие Отчего края / Под ред. Е.П. Белозерцева. М.: АИРО-XXI, 2017. 352 с.

Окольникова С.А. *Интеграция культурного наследия в современный социокультурный контекст: региональная модель*. Автореф. ... канд. культур. М., 2011. 30 с.

Постников С.П. Категория «культурное наследие» в общетеоретическом и прикладном значении // *Проблемы культурогенеза и культурное наследие: материалы к конференции*. СПб., 1993, С. 14-22.

Соколова Е.Ф. *Утрата Я: клиника или новая культурная норма?* // *Эпистемология и философия науки*. 2014. Т. XLI. № 3. С. 191-209.

Чебоненко О.В. *Культурно-символический потенциал региона как фактор формирования культурной идентичности молодежи*: Дис. ... канд. культур. СПб., 2007. 216 с.

Massey D. (1994), *A global sense of place. Space, place and gender*. Cambridge, Polity press, 146-156.

Paasi A., Zimmerbauer K. (2011), "Theory and practice of the region: a contextual analysis of the transformation of Finnish regions" *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*. (71-72), 163-178.

Tuan Y.-F. (1996), "Space and Place: Humanistic Perspective" *Human Geography. An Essential Anthology*. Oxford: Blackwell, 444-457.

### References

Belozercev E.P., Budakov V.V., Varava V.V. (2015), *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie Otchego kraja* [Philosophical and pedagogical heritage of the Region], *Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Voronezh*, 312. (In Russian).

Berezutskii, V.D. (2010), "Children's archaeological movement "Return to Origins" as a form of organization of cognitive interest in the historical past", *Sovremennye problemy i tekhnologii obucheniya istorii*. 4, 84-86. (In Russian).

Vedeneva, G.I. (2015), *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie uchashchihysya v protsesse poznaniya rodnogo kraja* [Spiritual and moral education of students in the process of learning the native region], *Vuzovskoe obrazovanie, Saratov*, 392. (In Russian).

Golovneva, E.V. (2013), "Regional identity as a form of collective identity and its structure", *Labirint. Zhurnal social'no-gumanitarnyh issledovanij*, 5, 42-50. (In Russian).

Grechanyj, V.V. (1993), *Kategorii tsennostei (filosofskij i lingvosemanticheskij analiz)* [Categories of values (philosophical and linguosemantic analysis)], *SPbGU, Sankt-Petersburg*, 131. (In Russian).

Kagan, M.S. (1997), *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value], *ТОО ТК «Петрополис», Sankt-Petersburg*, 205. (In Russian).

Karakovskii, V.A. (1993), *Stan' chelovekom. Obshchchelovecheskie tsennosti – osnova tse-*

*lostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa* [Become human. Universal values are the basis of a holistic educational process], Novaya shkola, Moscow, 80. (In Russian).

Belozertsev, E.P. (ed.) (1998), *Obrazovatel'naya deyatel'nost' i istoriko-kul'turnoe nasledie Otchego kraja* [Educational activity and historical and cultural heritage], AIRO-XXI, Moscow. (In Russian).

Okol'nikova, S.A. (2011), Integrating cultural heritage into the modern sociocultural context: regional model, abstract of PhD thesis, Cultural science, Moscow. (In Russian).

Postnikov, S.P. (1993), "Category "cultural heritage" in general-theoretical and applied relevance", *Proceedings of the Kul'tura i kul'turnoe nasledie v sovremennom mire* [Cultural Issues and Heritage: Conference Materials], Sankt-Petersburg, Russia, 14-22.

Sokolova, E.F. (2014), "Loss I: clinic or new cultural norm?", *Epistemologiya & filosofiya nauki*, XLI (3), 191-209. (In Russian).

Chebonenko, O.V. (2007), Cultural and symbolic potential of the region as a factor in the formation of cultural identity of young people, abstract of PhD thesis, Cultural science, Sankt-Petersburg. (In Russian).

Massey, D. (1994), "A global sense of place", *Space, place and gender*, Polity press, Cambridge, 146-156.

Paasi, A., Zimmerbauer, K. (2011), "Theory and practice of the region: a contextual analysis of

the transformation of Finnish regions", *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 71-72, 163-178.

Tuan, Y.-F. (1996), "Space and Place: Humanistic Perspective", *Human Geography. An Essential Anthology*, Blackwell, Oxford, 444-457.

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interest to declare.

**Данные авторов:**

**Махинин Александр Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. ORCID: 0000-0002-7297-6702

**Шишов Виталий Васильевич**, старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, Воронежский государственный педагогический университет. ORCID: 0000-0001-7789-3335

**About the authors:**

**Alexander N. Makhinin**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. ORCID: 0000-0002-7297-6702

**Vitaliy V. Shishov**, Senior Teacher, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Voronezh State Pedagogical University. ORCID: 0000-0001-7789-3335

ПСИХОЛОГИЯ  
PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6

Смоляр А.И.\*  
Черномырдина Т.Н.

**Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования**

Самарский государственный социально-педагогический университет,  
ул. М. Горького, 65/67, г. Самара, 443099, Россия,  
smol\_53@mail.ru\*

*Статья поступила 14 августа 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019.*

**Аннотация.** Проблема формирования психологической готовности будущего педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования – одна из актуальных проблем науки и педагогического образования. Целью проведенного исследования является теоретический анализ и эмпирическое изучение мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов (студентов экспериментальной и контрольной групп) к деятельности в условиях инклюзивного образования. Психологическая готовность к деятельности в инклюзии рассматривается как интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования мотивационно-ценностных аспектов (мотивы обучения в вузе и стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования; понимание и принятие индивидуальности другого), которое проводилось на базе Самарского государственного социально-педагогического университета. В нем приняли участие 90 студентов. В качестве методов исследования использовались: методика Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе», авторский опросник «Инклюзивное образование», тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко. Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни, ф-критерия Фишера. Сравнительные данные проведенных диагностик в выборках студентов контрольной и экспериментальной групп направления подготовки «Педагогическое образование» разных профилей обучения позволяют сделать выводы о том, что стержневым образованием исследуемых аспектов психологической готовности студентов к деятельности в условиях инклюзии выступает ценностное отношение к явлению «инклюзивное образование», к деятельности в условиях такого образования, к детям с ограниченными возможностями здоровья

(ОВЗ). В целях формирования исследуемых аспектов готовности необходимо, чтобы актуализация мотивов педагогической деятельности в условиях инклюзии сочеталась с развитием у студентов субъектного опыта толерантного взаимодействия с детьми с ОВЗ в ходе вовлечения в профессионально-ориентированную деятельность и в научно-исследовательскую работу по проблемам инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** психологическая готовность; инклюзивное образование; обучающиеся; ограниченные возможности здоровья; мотивы и ценности педагогической деятельности; индивидуальность.

**Информация для цитирования:** Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 72-84. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6

A.I. Smolyar\*

T.N. Chernomyrdina

**Research of motivational-value aspects of the psychological readiness of future teachers for activity in conditions of inclusive education**

Samara State University of Social Sciences and Education,  
65/67 Maxim Gorky Str., Samara, 443099, Russia  
smol\_53@mail.ru\*

*Received on August 14, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** The problem of development of the psychological readiness of the future teacher for activities in conditions of inclusive education is one of the urgent problems of science and pedagogical education. The aim of the research is a theoretical analysis and an empirical study of the motivational-value aspects of the psychological readiness of future teachers (students of the experimental and control groups) for activities in inclusive education. Psychological readiness for activity in inclusion is seen as an integral personal education, acting constantly, ensuring the success of the activity, manifested in the desire and ability of future teachers in the process of activity to educate and develop pupils in an inclusive education. The article discusses the results of an empirical research of motivational-value aspects (motives for studying at a university and the desire to achieve success in professional activities in an inclusive education; understanding and accepting the personality of another person). The research was carried out on the basis of Samara State University of Social Sciences and Education and involved 90 students. The following research methods were used: the method of T. I. Ilina "Studying motivation of study at the University", the author's questionnaire "Inclusive education", and the test of communicative tolerance by V.V. Boiko. Statistical analysis of the obtained data was carried out using the U-Mann-Whitney criterion and  $\phi$ -Fisher criterion. Comparative data of the diagnostics conducted in the samples of students of the control and experimental groups of the direction of training "Pedagogical education" of different profiles of training allow us to draw conclusions that the core education of the studied aspects of the psychological readiness of students to work in the conditions of inclusion is a valuable atti-

tude to the phenomenon of "inclusive education", to activities in such education, to children with disabilities. In order to develop the studied aspects of readiness, it is necessary to combine the actualization of the motives of pedagogical activity in the conditions of inclusion with the development of students' subjective experience of tolerant interaction with children with disabilities in the course of involvement in professionally-oriented activities and research work on the problems of inclusive education.

**Keywords:** psychological readiness; inclusive education; students; disabilities; motives and values of pedagogical activity; personality.

**Information for citation:** Smolyar, A.I. and Chernomyrdina, T.N. (2019), "Research of motivational-value aspects of the psychological readiness of future teachers for activity in conditions of inclusive education", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 72-84, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-6

**Введение.** Социологические и психологические исследования констатируют факт увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья во всем мире, поэтому проблема их обучения и воспитания становится особенно актуальной (Самарцева, 2012; Beveridge, 2005; Brun и др., 2016). В нормативно-правовых документах РФ (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>1</sup>, Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»<sup>2</sup>) определены не только требования, предъявляемые к условиям обучения и воспитания обучающихся с разными образовательными потребностями, но и новые задачи профессионального образования. Среди выделяют: формирование готовности будущих педагогов к деятельности в усло-

виях инклюзивного образования, характеризующегося такими особенностями, как отсутствие дискриминации в процессе образования, позволяющее обучающимся с разными образовательными потребностями реализовывать свое право на образование; принятие индивидуальности каждого ребенка, что содействует воспитанию у детей толерантного отношения к окружающим и созданию условий для полноценного развития личности всех детей; организация совместного обучения и воспитания детей с разными образовательными потребностями и др. Успешность деятельности будущих педагогов в инклюзии будет зависеть, как от принятия ими вышеназванных особенностей такого образования, так и признания деятельности в условиях инклюзии как профессиональной и личностной ценности. В этой связи встают вопросы, связанные с исследованием психологической готовности студентов к такой деятельности, в частности, её мотивационно-ценностных аспектов, с определением методов её диагностики и психолого-педагогических условий формирования.

**Основная часть.** Целью статьи является теоретический анализ и эмпирическое изучение мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущего педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования, эмпирическая проверка предположения о том, что формирование мотивационно-ценностных аспектов психо-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.08.2018). URL:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 18.07.2019)

<sup>2</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. N 1309 "Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи". URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71275174/paragraph/1:0> (дата обращения: 18.07.2019)

логической готовности будущего педагога к деятельности в условиях инклюзивного образования становится успешным тогда, когда актуализация мотивов педагогической деятельности в условиях инклюзии сочетается с развитием у студентов субъектного опыта толерантного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ходе вовлечения в профессионально-ориентированную деятельность и в научно-исследовательскую работу по проблемам инклюзивного образования.

Теоретической основой трактовки понятия «психологическая готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования» послужили научные представления отечественных и зарубежных психологов о содержании понятий «готовность к деятельности» (А.А. Ухтомский, Д.Н. Узнадзе, Г. Олпорт); «готовность к педагогической деятельности» (Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Н.Д. Хмель и др.), «готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» (И.Н. Хафизуллина, Е.Г. Самарцева, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк); «психологическая готовность», трактуемое в рамках функционального (Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин и др.) и личностного подходов (А.Ц. Пуни, В.А. Якунин, И.В. Чикова и др.); психолого-педагогическая готовность к работе в системе инклюзивного образования (С.А. Черкасова); «психологическая готовность к деятельности», обозначающее разграничение двух понятий: временная и длительная готовность (М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович). Изучение генезиса научных представлений о вышеназванных понятиях позволяет нам под «психологической готовностью к деятельности в условиях инклюзивного образования» понимать интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Результаты изучения особенностей инклюзивного образования (Мельник, 2012; Семаго, 2013; Els, 2016; Nick и др., 2009; Tilstone и др., 2003), специфики деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования (Carew и др., 2019; Kwon и др., 2018; Siddik и др., 2018), наша трактовка понятия «психологическая готовность к деятельности в условиях инклюзивного образования» позволяют говорить о структуре такой готовности как о единстве взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционального, операционального и креативного (Черномырдина, 2018).

В основу исследования мотивационно-ценностных аспектов изучаемой готовности были положены теоретические представления отечественных психологов о мотиве, понимаемом как «сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием» (Ильин, 2003, с. 344), выполняющем побуждающую, направляющую, стимулирующую, директивную, управляющую, организующую, структурирующую, контролирующую, защитную функции, а также представления Д.А. Леонтьева о мотиве деятельности как «предмете, включенном в систему реализации отношения “субъект – мир”, как предмете потребности, приобретающем в этой системе свойство побуждать и направлять деятельность субъекта. ... он функционирует как “полимотив”, отвечающий одновременно нескольким потребностям» (Леонтьев, 1999: 193-194).

Вышесказанное позволило нам к мотивам, обуславливающим успешность профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования, отнести совокупность мотивов обучения в вузе и стремление к достижению успеха в предстоящей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

В своем исследовании мы исходили из того, что в качестве устойчивых мотивационных образований могут выступать личностные ценности (следовательно, и ценно-

сти педагогической деятельности). Поскольку ценности испытывают прямое влияние повседневного опыта в профессиональном обучении, они являются хорошим индикатором для исследования психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования (Смоляр, 2013). Под ценностями педагогической деятельности в современной педагогической науке понимаются «те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» (Сластенин, 2000: 241). Ценности педагогической деятельности по их предметному содержанию подразделяют на ценности самодостаточного и инструментального типов. Самодостаточные ценности – это ценности-цели, которые субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на ценности-средства (Сластенин, Исаев, 2000). Среди ценностей-средств особый интерес для нас в плане изучения мотивационно-ценностных аспектов исследуемой готовности представляют ценности-отношения, обеспечивающие педагогу в будущем целесообразное взаимодействие с субъектами педагогического процесса и адекватное его построение. При этом значимым является ценностное отношение к явлению «инклюзивное образование», к детям с ОВЗ. Сказанное убеждает, что такое отношение может выступать показателем для оценки сформированности мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущего педагога к деятельности в условиях инклюзии.

Таким образом, в качестве критериев и показателей мотивационно-ценностных аспектов такой готовности мы определили мотивы обучения в вузе, стремление к достижению успеха в деятельности в условиях инклюзии (показателями сформированности выступают мотивы получения знаний и овладения профессией, неразрывно связанные положительной мотивацией професси-

ональной деятельности в условиях инклюзивного образования, с потребностью получения знаний, умений и навыков для успешной деятельности в условиях инклюзивного образования, с ценностным отношением к инклюзивному образованию и отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья как к ценности); понимание и принятие индивидуальности другого.

#### **Выборка и методы исследования.**

Эмпирическое исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет». В нём приняли участие 90 студентов, обучавшихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Выборка была разделена на две группы: экспериментальная группа, в состав которой включены 41 студент третьего и четвертого курсов профилей обучения «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Культурологическое образование»; в состав контрольной группы вошли 49 студентов третьего и четвертого курсов, из них 19 – обучающиеся по профилю «Русский язык и Литература» и 30 человек – по профилю «Физическая культура». Экспериментальная группа была идентичной контрольной группе по следующим критериям: возраст; направление образования, по которому обучались студенты обеих групп; уровень психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования. Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать выводы о том, что у большинства студентов экспериментальной и контрольной групп не сформированы мотивы приобретения знаний и овладения профессией, слабо выражено или отсутствует стремление к достижению успеха в деятельности в условиях инклюзии, средний и низкий уровень понимания и принятия индивидуальности другого. Студенты экспериментальной группы приняли участие в экспериментальной работе по формированию мотивационно-ценностных аспектов

психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования, по окончании которой проведено эмпирическое изучение названных аспектов такой готовности у студентов обеих групп.

Нами было выдвинуто предположение о том, что актуализация мотивов педагогической деятельности в условиях инклюзии сочетается с развитием у студентов субъектного опыта толерантного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в ходе вовлечения в профессионально-ориентированную деятельность и в научно-исследовательскую работу по проблемам инклюзивного образования.

Сравнительный анализ сформированности мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности к деятельности в условиях инклюзивного образования студентов двух групп был осуществлен с помощью психодиагностического комплекса. Использование методики Т.И. Ильиной позволило определить, какие мотивы преобладают у студентов в период обучения в вузе (Ильина, 2010: 590-591). В специально разработанном и использованном опроснике «Инклюзивное образование» (Смоляр, Черномырдина, 2019: 36-39) вопросы составлены на основе выделенных нами критериев и показателей психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Тест В.В. Бойко (Бойко, 2002: 107-109), апробирован на широком круге специалистов медицинской и образовательной сфер с целью изучения коммуникативной толерантности, которая, по мнению автора теста, есть характеристика отношения личности к людям, показывающая степень принятия неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Особый интерес для нашего исследования представлял такой поведенческий признак, выделенный в тексте

теста коммуникативной толерантности, как понимание и принятие индивидуальности другого человека. Уровень сформированности изучаемых мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности определялся по количеству баллов – чем больше баллов, тем выше уровень. С целью обработки результатов применялись методы математико-статистического анализа: U-критерий Манна-Уитни для выявления различий изучаемого признака в разных группах испытуемых, ф-критерий Фишера для оценки достоверности различий между процентными долями.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Охарактеризуем результаты исследования и представим полученные нами данные.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью методики Т.И. Ильиной, которая позволяет выявить не только ведущие мотивы, но и удовлетворенность студентов выбором профессии, убеждает, что учебно-профессиональная деятельность студентов полимотивирована. При этом у студентов обеих групп преобладают мотивы получения знаний и овладения профессией (что свидетельствует об адекватном выборе профессии и удовлетворенности ею). Однако, в экспериментальной группе студентов с преобладаем таких мотивов больше на 5,18 %, чем в контрольной группе (табл. 1).

Для более тщательного анализа данных было определено среднее значение мотивов по каждой шкале (табл. 2). Из таблицы видно, что среднее значение по шкале «Приобретение знаний» в экспериментальной группе больше среднего значения в контрольной группе на 0,5. Среднее значение по шкале «Получение диплома» в двух группах не отличаются и равно 6,4. По шкале «Приобретение знаний» среднее значение в экспериментальной группе больше среднего значения в контрольной группе на 1,4.

Таблица 1  
Результаты изучения мотивов обучения в вузе по методике Т.И. Ильиной

Table 1

**The results of the research of motives for studying at the university according to the method of T.I. Ilyina**

Группа	Количество студентов с преобладанием мотивов приобретения знаний и овладения профессией (в %)	Количество студентов с преобладанием других видов мотивов (в %)
Экспериментальная группа	31,71	88,29
Контрольная группа	26,53	73,47

Таблица 2

**Среднее значение баллов по шкалам в разных группах испытуемых (методика Т.И. Ильиной)**

Table 2

**The average value of the points on the scales in different groups of subjects (methodology of T.I. Ilyina)**

Группа	Шкала		
	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома
Экспериментальная группа	7,9	6,2	6,4
Контрольная группа	7,4	4,8	6,4

Обработка данных с применением критерия Манна-Уитни продемонстрировала статистически значимые различия показателей по шкале «Овладение профессией» (табл. 3). Более высокие показатели значений по шкале «Овладение профессией» у

студентов экспериментальной группы позволяют констатировать, что ориентированность на овладение профессией у студентов этой группы выше, чем у студентов контрольной группы.

Таблица 3

**Результаты сопоставления показателей мотивов обучения в вузе по шкалам в экспериментальной и контрольной группах (U-критерий Манна-Уитни)**

Table 3

**The results of comparing the indicators of learning motives at the university on scales in the experimental and control groups (the U-Mann-Whitney criterion)**

Шкала	Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	Критические значения U-критерия Манна-Уитни	Попадание в зону значимости
Приобретение знаний	918,5	$p \leq 0,01$ 716	Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости
Овладение профессии	681		
Получение диплома	999,5		Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости

Для изучения мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзии и потребности получения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в таких условиях, а также отношения к инклюзивному образованию и к ребенку с ОВЗ был использован разработанный нами опросник «Инклюзивное образование». Вопросы одной из шкал опросника направлены на изучение отношения студентов к предстоящей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и к подготовке к ней. Посредством вопросов другой шкалы изучается стремление работать в условиях инклюзии, потребность в получении знаний, умений и навыков для такой деятельности, осознания необходимости специальной подготовки к будущей деятельности в таких условиях.

В процессе анализа ответов на вопросы опросника было выявлено следующее.

1. Готовность студентов экспериментальной группы работать в условиях инклюзивного образования и пройти специальную подготовку выше, чем контрольной группы: а) количество студентов экспериментальной группы с высоким и средним уровнями мотивации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и потребности получения необходимых для этого знаний, умений и навыков составило 48,78% и 39,03%, тогда как контрольной – 18,36% и 40,82%; б) количество студентов экспериментальной группы с высоким и средним уровнями ценностного отношения

к явлению «инклюзивное образование» составило 46,34% и 51,22%, а контрольной – 30,61% и 30,61%. Результаты ответов респондентов по опроснику «Инклюзивное образование» представлены в табл. 4.

2. Ответы студентов экспериментальной группы говорят: а) о положительном отношении будущих педагогов к совместному обучению детей с разными возможностями здоровья; б) о знании и принятии таких преимуществ инклюзивного образования как: равные права на образование, формирование толерантности у всех участников образовательного процесса (чаще всего в ответах отмечалось формирование толерантности у здоровых детей по отношению к детям с ОВЗ), возможность для детей с ОВЗ адаптироваться в обществе; в) о понимании необходимости специальной подготовки к деятельности в условиях инклюзивного образования, (она объяснялась тем, что «процесс обучения, воспитания, развития детей с ОВЗ требует грамотного подхода», «дети с ОВЗ имеют свои особенности и их нужно учитывать»).

3. Анализируя ответы студентов контрольной группы мы обращаем внимание на то, что: а) дано большое количество ответов, в которых продемонстрировано незнание специфики инклюзивного образования, б) нежелание работать в таких условиях, в) уверенность в невозможности развития детей с ОВЗ, г) убежденность в том, что преимущество в условиях инклюзивного образования имеют только дети с ОВЗ.

Таблица 4  
Результаты опроса респондентов по опроснику «Инклюзивное образование» (в %)

Table 4

**Results of the survey of respondents “Inclusive education” (%)**

Показатель готовности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивация профессиональной деятельности в условиях инклюзивного	12,19	39,03	48,78	40,82	40,82	18,36

Показатель готовности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
образования и потребность получения необходимых для неё знаний, умений и навыков						
Ценностное отношение к явлению «инклюзивное образование»	2,44	51,22	46,34	38,78	30,61	30,61

Для оценки сформированности показателя изучаемой готовности «понимание и принятие индивидуальности другого», анализируя результаты исследования, полученные с помощью теста В.В. Бойко, мы условно выделили три уровня. Количество сту-

дентов экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности исследуемого показателя больше количества студентов контрольной группы с таким же уровнем на 22,99 %. Полученные результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Уровни сформированности показателя «Понимание и принятие индивидуальности другого» у студентов экспериментальной и контрольной групп (в %)**

Table 5

**Levels of formation of the indicator “Understanding and acceptance of personality of another person” in students of experimental and control groups (%)**

Группа	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа	–	34,15	65,85
Контрольная группа	6,12	51,02	42,86

Сравнивая средние значения в экспериментальной и контрольной группах по данному показателю толерантности, мы выявили разницу равную 1,8. Обработка данных с применением критерия Манна-Уитни продемонстрировала статистически значимые различия в показателе понимания и принятия индивидуальности другого человека у студентов экспериментальной и контрольной групп (табл. 6).

С помощью применения метода математической статистики, а именно ф-критерия Фишера, выявлена статистически значимая разница между процентным соот-

ношением количества студентов экспериментальной и контрольной групп с низким и другими уровнями сформированности показателей мотивационно-ценностных аспектов готовности (табл. 7). Эмпирические данные, представленные в таблице 7, позволяют констатировать, что процентная доля студентов экспериментальной группы с высоким и средним уровнями исследуемых показателей сформированности мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии больше, чем процентная доля студентов контрольной группы с таким же уровнем.

Таблица 6

**Результаты сопоставления данных показателя «Понимание и принятие индивидуальности другого» у студентов экспериментальной и контрольной групп (U-критерий Манна-Уитни)**

Table 6

**The results of the comparison of the data of the indicator “Understanding and acceptance of personality of another person” in students experimental and control groups (the U-Mann-Whitney criterion)**

Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	Критические значения U-критерия Манна-Уитни	Попадание в зону значимости
535	$p \leq 0,01$ 716 $p \leq 0,05$ 800	Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости

Таблица 7

**Результаты сопоставления процентных долей низкого, среднего, высокого уровней сформированности показателей мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности к деятельности в условиях инклюзии (φ-критерий Фишера)**

Table 7

**Results of comparison of percentages of low, average and high levels of formation of indicators of motivational-value aspects of psychological readiness for activity in the conditions of inclusion (φ-Fisher criterion)**

Показатель готовности	Эмпирическое значение φ-критерия Фишера	Критические значения φ-критерия Фишера	Попадание в зону значимости
Мотивация профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и потребность получения необходимых для неё знаний, умений и навыков	4,752	$p \leq 0,05$ $p \leq 0,01$	Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости
Ценностное отношение к явлению «инклюзивное образование»	7,313	1,64      2,31	
Понимание и принятие индивидуальности другого	3,083		

Таким образом, выявленные различия позволяют говорить о более высоком уровне сформированности мотивационно-ценностных аспектов психологической готов-

ности к деятельности в условиях инклюзии у студентов экспериментальной группы.

**Заключение.** Подводя итоги проведенного исследования, сделаем следующие выводы:

1. Критериальными характеристиками мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности к деятельности в инклюзии (как интегрального личностного образования, действующего постоянно, обеспечивающего успешность деятельности, проявляющегося в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся) выступают мотивы обучения в вузе, стремление к достижению успеха в деятельности в условиях инклюзии, понимание и принятие индивидуальности другого.

2. Результаты эмпирического исследования убеждают, что студенты, прошедшие обучение, направленное на формирование исследуемой готовности, не только более ориентированы на овладение профессией, но и понимают необходимость специальной подготовки для реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Они не только положительно относятся к совместному обучению детей с разными возможностями здоровья, к явлению «инклюзивное образование», но и к тем возможностям, которые оно предоставляет, как детям с ОВЗ, так всем его участникам: равные права на образование, формирование толерантного отношения к людям у всех участников образовательного процесса, возможность социальной адаптации для детей с ОВЗ и др. Можно утверждать, что своеобразным стержнем, осью, исследуемых аспектов психологической готовности студентов к деятельности в условиях инклюзии выступает ценностное отношение к явлению «инклюзивное образование», к деятельности в условиях такого образования, к детям с ОВЗ.

3. Сравнительный анализ данных, полученный в результате изучения мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности студентов двух групп (экспериментальной и контрольной) к деятельности в условиях инклюзии убеждает в необходимости специальной работы по их формированию. Большая часть студентов контрольной группы склонна не верно оценивать

специфику инклюзивного образования, выражает нежелание работать в таких условиях, уверенность в том, что позитивное влияние такого образования сказывается только на детях с ОВЗ, не верит в возможности развития детей с ОВЗ.

В заключении отметим, что формирование и развитие мотивационно-ценностных аспектов исследуемой готовности, представляя собой сложный и многоаспектный процесс, становится эффективным при соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Выдвинутая нами гипотеза нашла подтверждение в проведенном исследовании, которое убеждает, что выше представленные результаты достигаются при условии, когда актуализация мотивов педагогической деятельности в инклюзии сочетается с развитием у студентов субъектного опыта толерантного взаимодействия с детьми с ОВЗ в ходе вовлечения в профессионально-ориентированную деятельность и в научно-исследовательскую работу по проблемам инклюзивного образования.

#### Список литературы

- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
- Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
- Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2012. 238 с.
- Мотивация персонала: учебное пособие / Ю.Г. Одегов, Г.Г. Руденко, С.Н. Апенько, А.И. Мерко. М.: Альфа-пресс, 2010. 640 с.
- Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
- Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2012. 259 с.
- Семаго Н.Я. Об условиях реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология:

Сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М., 2013. С. 214-218.

Смоляр А.И. Профессиональное самосознание учителя: вопросы методологии, теории и технологии развития: монография. Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. 356 с.

Смоляр А.И., Черномырдина Т.Н. Диагностика психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдина // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7. № 1(22). С. 36-39.

Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2012. 240 с.

Черномырдина Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: Автореф. дис. ...канд. псих. наук. Самара, 2018. 26 с.

Beveridge, S. (2005), Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education, RoutledgeFalmer, London and New York, UK, USA.

Brun, P., Mellier, D. (2016), "Inclusive education of children with disabilities: a viewpoint from developmental psychology", *Bulletin de psychologie*, 4, 253-266.

Carew M.T., Deluca M., Groce N. and Kett M. (2019), "The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya", *International Journal of Inclusive Education*, 23, 229-244.

Els, H.-M. (2016), "Inclusive education: what, why, and how: a handbook for program implementers", available at: <https://www.bmjopen.bmj.com> (Accessed 18 July 2019).

Hick, P., Kershner, R.-B., Kershner, R., Farrell, P. (2009), Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice, Taylor and Francis, London and New York, UK, USA.

Kwon H., Ota M. (2018), "The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions", *Journal of Inclusive Education*, 5, 61-76.

Siddik, A.B., Kawai, N. (2018), "Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh", *Asian journal of Inclusive Education*, 6, 49-71.

Tilstone, C., Rose, R. (ed.) (2003), Strategies to promote inclusive practice, RoutledgeFalmer, London and New York, UK, USA.

## References

Ilin, E.P. (2003), *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives], Piter, SPb., Russia. (In Russian).

Leontev, D.A. (1999), *Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality], Smysl, Moscow, Russia. (In Russian).

Melnik, Y.V. (2012), Comparative analysis of general inclusive education in Western countries (Canada, USA, Great Britain) and Russia, dissertation, Stavropol, Russia. (In Russian).

Odegov, Y.G., Rudenko, G.G., Apenko, S.N. and Merko, A.I. (2010), *Motivatsiya personala: uchebnoye posobiye* [Personnel Motivation: A Training Manual], Alfa-press, Moscow, Russia. (In Russian).

Samarceva E.G. (2012), Formation of professional readiness of future teachers for inclusive education of preschool children, dissertation, Orel, Russia.

Semago N.Y. (2013), "About conditions for the implementation of inclusive education", *Inclusive Education: Practice, Research, Methodology: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference*, 214-218, (In Russian).

Slastenin, V.A, Isaev, I.F. Mishchenko, A.I. and Shiyanov, E.N. *Pedagogika: ucheb. posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: a manual for students of pedagogical institutions], Shkola-Press, Moscow, Russia. (In Russian).

Smolyar A.I. (2013), *Professional'noye samosoznaniye uchitelya: voprosy metodologii, teorii i tekhnologii razvitiya: monografiya* [Professional self-awareness of a teacher: questions of methodology, theory and technology of development: monograph], PGSGA, Samara, (In Russian).

Smolyar A.I., Chernomyrdina T.N. (2019), "Examining future teachers' psychological readiness for working under the conditions of inclusive education", *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*, 36-39, Samara, (In Russian).

Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. and Manujlov, G.M. (2002), *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups] izdatel'stvo instituta psikhoterapii, Moscow, Russia. (In Russian).

Cherkasova, S.A. (2012), The formation of psychological and pedagogical readiness of future teachers-psychologists to work in the system of inclusive education dissertation, Moscow, Russia.

Chernomyrdina, T.N. (2018), The formation of psychological readiness of future teachers for professional activities in an inclusive education, abstract dis., Samara, Russia.

Beveridge, S. (2005), *Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education*, RoutledgeFalmer, London and New York, UK, USA.

Brun, P., Mellier, D. (2016), "Inclusive education of children with disabilities: a viewpoint from developmental psychology", *Bulletin de psychologie*, 4, 253-266.

Carew, M.T., Deluca, M., Groce, N. and Kett, M. (2019), "The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya", *International Journal of Inclusive Education*, 23, 229-244.

Els, H.-M. (2016), "Inclusive education: what, why, and how: a handbook for program implementers", available at: <https://www.bmjopen.bmj.com> (Accessed 18 July 2019).

Hick, P., Kershner, R.-B., Kershner, R., Farrell, P. (2009), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*, Taylor and Francis, London and New York, UK, USA.

Kwon H., Ota M. (2018), "The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity

Education in Higher Education Institutions", *Journal of Inclusive Education*, 5, 61-76.

Siddik, A. B., Kawai, N. (2018), "Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh", *Asian journal of Inclusive Education*, 6, 49-71.

Tilstone, C., Rose, R. (ed.) (2003), *Strategies to promote inclusive practice*, RoutledgeFalmer, London and New York, UK, USA.

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.  
**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

**Данные авторов:**

**Смоляр Антонина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Самарский государственный социально-педагогический университет. ORCID: 0000-0001-6084-2590

**Черномырдина Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры музыкального образования, Самарский государственный социально-педагогический университет. ORCID: 0000-0002-9862-8124

**About the authors:**

**Antonina I. Smolyar**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Music Education, Samara State University of Social Sciences and Education. ORCID: 0000-0001-6084-2590

**Tatyana N. Chernomyrdina**, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Music Education, Samara State University of Social Sciences and Education. ORCID: 0000-0002-9862-8124

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7

Гут Ю.Н.<sup>1\*</sup>  
Кабардов М.К.<sup>2</sup>

**Особенности временной перспективы личности  
на этапе профессионального самоопределения**

<sup>1)</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
ул. Победы, д.85, г. Белгород, 308005, Россия;  
gut.julya@yandex.ru\*

<sup>2)</sup> Психологический институт Российской академии образования  
ул. Моховая, д. 9, стр. 4, г. Москва, 125009, Россия

*Статья поступила 09 августа 2019; принята 09 сентября 2019;  
опубликована 30 сентября 2019.*

**Аннотация.** С целью определения особенностей содержания и динамики временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения, проведено исследование учащихся восьмых классов гимназии г. Белгорода в возрасте 14-15 лет, из них 33 девочки и 34 мальчика. Все испытуемые были разделены на 4 группы в зависимости от статуса профессиональной идентичности: I группа – 9% обследованных, подростки с неопределенной профессиональной идентичностью; II группа – 13%, школьники с навязанной профессиональной идентичностью; III группа – 40% учащихся с мораторием профессионального самоопределения; IV группа – 38% имеют сформированную профессиональную идентичность. Экспериментально-психологическое исследование проводилось с использованием методики изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова; опросника временной перспективы Ф. Зимбардо, А. Гонзалеса (в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной), позволяющего выявить систему отношений личности ко времени; опросника самоорганизации деятельности Н. Фишера и М. Бонда (в адаптации Е.Ю. Мандриковой), предназначенного для анализа сформированности навыков стратегического целеполагания и планирования; теста смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо, Л. Махолика (в адаптации Д.А. Леонтьева) для определения уровня переживания индивидом значимости собственной жизни; шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина). Доказано, что подростки со сформированной профессиональной идентичностью имеют более сбалансированную временную перспективу, а именно: низкие показатели негативного прошлого и фатализма в настоящем; средние – гедонизма в настоящем и ориентации на будущее; у подростков с высоким показателем профессиональной идентичности выявлена временная перспектива позитивного прошлого. Предложено использовать полученные результаты для методических и практических разработок практических психологов образовательных организаций с целью оказания помощи подросткам в формировании более сбалансированной временной перспективы, а также актуализации будущего профессионального выбора, осознания своих интересов, способностей и ценностей.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность; профессиональное самоопределение; временная перспектива; подростковый возраст; самоорганизация; смысложизненные ориентации; фатализм; гедонизм.

**Информация для цитирования:** Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №3. С. 85-97. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7

Y.N. Gut<sup>1\*</sup>

M.K. Kabardov<sup>2</sup>

**Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination**

<sup>1)</sup> Belgorod State National Research University,  
85, Pobedy Str., Belgorod, 308005, Russia  
gut.julya@yandex.ru\*

<sup>2)</sup> Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
bld. 4, 9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia

*Received on August 09, 2019; accepted on September 09, 2019;  
published on September 30, 2019*

**Abstract.** In order to determine the characteristics of the content and dynamics of the temporal perspective of the individual at the stage of professional self-determination, the authors conducted a study of 14-16 year-old students of the ninth grade of Gymnasium in Belgorod, including 33 girls and 34 boys. All subjects were divided into 4 groups, depending on the status of professional identity: group I – 9% of the surveyed teenagers with an uncertain professional identity; group II – 13%, students with imposed professional identity; group III – 40% of students with a moratorium of professional self-determination; Group IV – 38% have a formed professional identity. The experimental-psychological examination was conducted using the methodology of the study of the statuses of professional identity by A. Azbel, A.G. Gretsova; a questionnaire of temporal perspective by F. Zimbardo, A. Gonzales (in the adaptation of A. Raw, E.T. Sokolova, O.V. Mitina) allowing to identify the system of personal relations at the time; a questionnaire of self-organization activities by N. Fischer and M. Bond (in the adaptation of E.Y. Mandrikov) is intended for diagnostics of development of skills, tactical planning and strategic goal setting; the test of life-meaningful orientations by George. Crambo, L. Majolica (adaptation of D.A. Leontiev) to determine the level of experience of the individual significance of their own lives; the scale of life satisfaction by E. Diener (in adaptation of D.A. Leontiev, E.N. Aspen). It is proven that teens a formed professional identity have a more balanced time perspective, namely: low rates of negative fatalism of the past and present; mid – hedonism in the present and focus on the future; in adolescents with a high indicator of professional identity, a temporary prospect of a positive past was revealed. It is proposed to use the results for methodological and practical development of practical psychologists of educational institutions in order to assist adolescents in the formation of a more balanced time perspective, as well as actualization of future professional choice, awareness of their interests, abilities and values.

**Keywords:** professional identity; professional self-determination; time perspective; adolescence; self-organization; life orientations; fatalism; hedonism.

**Information for citation:** Gut, Y.N. and Kabardov, M.K. (2019), "Features of the time perspective of personality at the stage of professional self-determination", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (3), 85-97, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7

**Введение.** Жизненная стратегия человека во многом зависит от особенностей восприятия личностью своего времени и от умения строить свою временную перспективу. Поэтому время является одной из важнейших составляющих человеческого бытия.

Образование, определяющее отношение личности к событиям прошлого, настоящего и будущего, обозначают понятием временная перспектива личности (Gonzales, Zimbardo, 1985).

По мнению Г.М. Андреевой, «осознание личностью времени своего существования – важное дополнение к осознанию собственной идентичности. Для того, чтобы человек смог ориентироваться в окружающем мире и успешно действовать в нем, он должен усвоить не только стандарты общества, но и стандарты времени» (Кузнецова, 2007:6).

На каждом этапе онтогенеза существуют свои особенности восприятия времени. Многие отечественные и зарубежные ученые (К.А. Абульханова-Славская, Дж. Бойд, Ю.А. Володина, Е.А. Головаха, А. Гонзалес, И.В. Дубровина, Ф. Зимбардо, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, Н.В. Матяш, Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых и мн. др.) утверждают, что становление временной перспективы, в том числе и профессиональной, начинается в подростковом возрасте.

Подростковый возраст – начало развития личности и ее самоопределения, в том числе и профессионального, которое в будущем будет воздействовать на все важные выборы человека. Подростки пытаются автономно планировать будущее, выстраивать свою временную перспективу, однако пока неосознанно и не систематически. Также в

данном возрасте проблематично сочетание ближней и дальней перспективы, поэтому впервые возникают проблемы в планировании своего будущего при выборе профессии или, как минимум, в выборе профиля своего дальнейшего обучения. Кроме того, сложность выбора специализации возникает в связи с тем, что в настоящее время появилось множество новых профессий, о которых школьники не имеют практически никакой информации.

«Выбирая профильный класс, задумываясь о своем будущем, школьник структурирует свою жизнь, и успех выбора во многом зависит от того, насколько он сможет соотнести во времени свои устремления, жизненные ценности, профессиональные склонности и интересы» (Кузнецова, 2007:7).

В этот момент старшеклассник оказывается на распутье, где он может выбрать сторону субъективности и самостоятельно принять ответственность за свой выбор и свою будущую жизнь, а может повернуть в сторону отказа от самостоятельного управления своей жизнью и пассивного подчинения обстоятельствам. Первый выбор взаимосвязан с умением планировать свое будущее и использовать все существующие возможности в настоящем, осмысленно применяя прошлый опыт, то есть со сформированной временной перспективой.

Именно поэтому, большой интерес представляют научные работы, изучающие психологические особенности отношения ко времени подростков (С.Б. Абрамова, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Ю.Н. Гут, Т.Н. Денисова, Ю.П. Деревянко, А.А. Карелин, О.А. Кожурова, М.Д. Кондратьев, М.Л. Мельникова, Л.Б. Слугина, А. Сырцова, Н.Н. Толстых, О.И. Шмырева,

Т.И. Яценко и другие); а также исследования личностного и профессионального самоопределения подростков, связанные с их временными представлениями (И.С. Арон, М.Г. Гинзбург, Л.А. Головей, М.В. Данилова, Е.А. Климов, И.И. Кобзарева, Т.М. Коньшина, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Т.Ю. Садовникова, С.Н. Чистякова и другие).

В то же время учеными широко обсуждаются проблемы неумения подрастающим поколением распоряжаться временем своей жизни и ставить значимые, окрашенные личностным смыслом цели. Ряд исследований подтверждает, молодежь при выстраивании своей временной перспективы не обладает достаточной активностью и целеустремленностью, демонстрирует неуверенность и растерянность, уходит в пустые мечты и фантазии (Володина, Митяш, 2012; Грецов, Азбель, 2006; Гут, 2011; Кожурова, 2010; Осницкий, Истомина, 2016; Gonzales, Zimbardo, 1985).

Неумение гармонично выстроить временную перспективу ведет к социальной и психологической дезадаптации и развитию личностных нарушений. В то же время, программы ее целенаправленного формирования, предназначенные для широкого применения в образовательной практике, весьма ограничены и по количеству, и по содержанию.

Отсюда, мы предполагаем, что при развитии целостного восприятия своего психологического времени, умения жить в настоящем и планировать свое будущее подростки смогут успешно выстроить свою жизненную перспективу и успешно пройти первый этап личностного и профессионального самоопределения – сделать правильный выбор образовательного профиля, а также будущей профессии.

**Цель исследования:** определить психологические особенности временной перспективы подростков с разным уровнем сформированности профессионального самоопределения.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 67 учащихся восьмых

классов в возрасте 14-15 лет, из них 33 девочки и 34 мальчика.

Диагностический инструментарий включает: методику изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецовой (Азбель, Грецов, 2006); опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, А. Гонзалеса в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной, который позволяет выявить систему отношений личности ко времени (Сырцова, Соколова, Митина, 2008); опросник самоорганизации деятельности Н. Фишера, М. Бонда в адаптации Е.Ю. Мандриковой, предназначенный для диагностики уровня сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания (Мандрикова, 2008); тест смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо, Л. Махалика в адаптации Д.А. Леонтьева, позволяющий определить уровень переживания индивидом значимости собственной жизни (Леонтьев, 2000); шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Климов, 2004) и анкета по выявлению уровня сформированности профессиональной идентичности школьников Ю.Н. Гут, П.А. Фокина.

**Статистическая обработка результатов исследования** осуществлялась с использованием программы SPSS 17.0. Применялись методы: Н-критерий Крускала-Уоллиса, использовался для оценки различий в трех и более выборках, также, полученные результаты, были подвергнуты обработке при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

**Обсуждение результатов.** На первом этапе исследования нами были выявлены уровни, на которых находятся подростки в своем профессиональном самоопределении. 13 % обследованных, подростки с неопределенной профессиональной идентичностью; 17 % школьников с навязанной профессиональной идентичностью; 40% учащихся с мораторием профессионального самоопределения; 30 % имеют сформированную профессиональную идентичность.

Примечательно, что в группе 1 с неопределенной профессиональной идентичностью оказались лишь мальчики (100%). В группах 2 с навязанной идентичностью и 4 со сформированным статусом – мальчиков

больше половины (67% и 61% соответственно). Большая часть группы 3 с мораторием в профессиональном самоопределении – девочки (74%) (рис. 1).

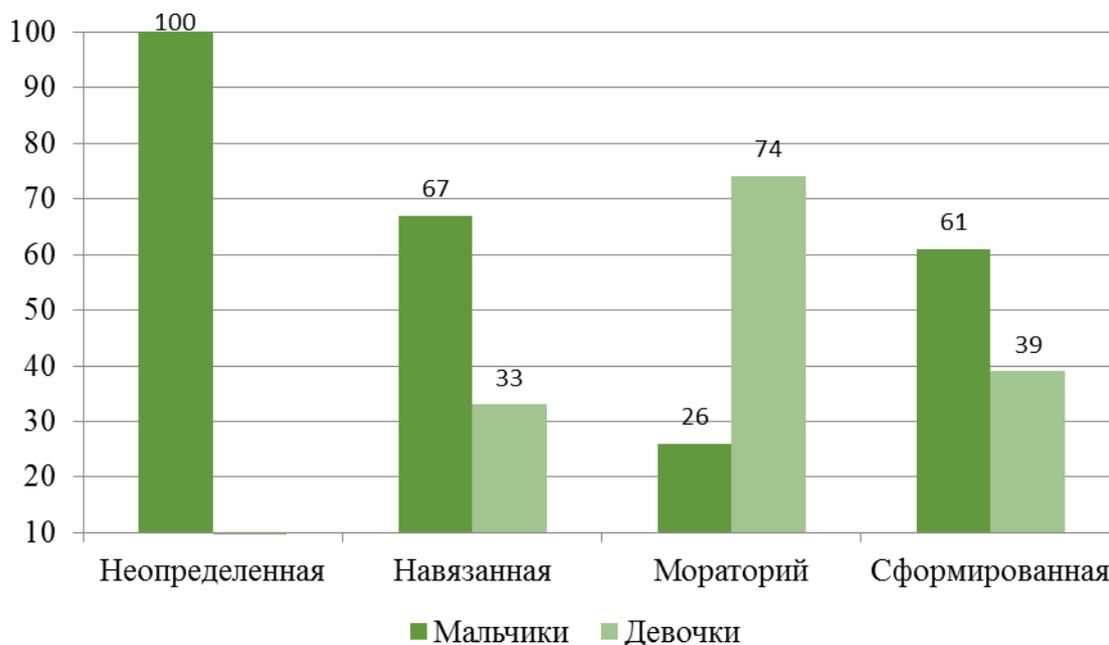


Рис. 1. Половое распределение статусов профессиональной идентичности в группах (%)  
Fig. 1. Gender distribution of professional identity statuses in groups (%)

Таким образом, исходя из анализа полученных статистических данных и анкетирования, мы можем предположить, взгляд на проблемы профессионального выбора сбалансирован между детьми и родителями. Однако у девочек более выражен статус моратория (кризис выбора). Так как они стремятся, как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения, примеряют на себя различные профессиональные роли. Из-за этого нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями. И при этом, у некоторых девочек уже ярко выражен сформированный статус профессиональной идентичности.

Анализ анкетных данных о составе семьи наших испытуемых, показал, что большинство подростков первой группы выросли в неполной семье, а подростки третьей группы воспитывались преимущественно в полных семьях. Учитывая тот

факт, что обе группы состоят преимущественно из мальчиков, мы можем предположить ведущую роль отца в профессиональном самоопределении подростков-мальчиков.

Этот факт подтверждает и полученные ранее результаты исследования Т.М. Коньшиной, Ю.С. Садовниковой, которые изучали мнения подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей. Несмотря на то, что эмоциональная поддержка в данном вопросе со стороны матери выше, чем у отца вне зависимости от пола ребенка, поддержка отца (причем, как эмоциональная, так и инструментальная) в профессиональном выборе оценивается гораздо выше сыном, чем дочерью (Коньшина, Садовникова, 2018).

На следующем этапе исследования мы изучили систему отношений подростков ко времени своей жизни (рис. 2).

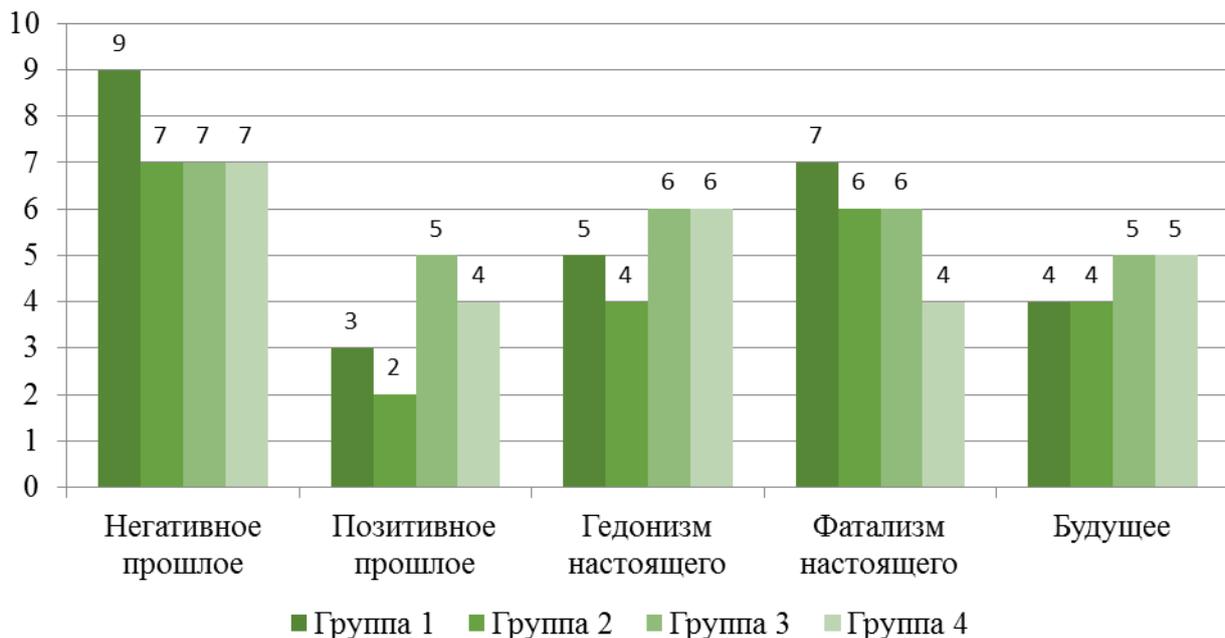


Рис. 2. Распределение средних значений показателей временной перспективы по подгруппам (баллы)

Fig. 2. Distribution of average values of time perspective indicators by subgroups (points)

Исходя из данных рис. 2 видно, что более половины опрошенных нами восьмиклассников во всех четырех группах имеют высокий уровень негативного восприятия прошлого, однако наиболее высокие показатели выявлены у подростков в группе с неопределенной профессиональной идентичностью, возможно это связано с уходом отца из семьи. Позитивным прошлым воспринимают около четверти всех испытуемых. Самые высокие средние значения показателей по данному фактору у подростков с мораторием профессионального самоопределения. Гедонистически (с наслаждением) к настоящему относятся более половины подростков третьей и четвертой группы, половина – в первой группе и около трети во второй. Фатализм же в настоящем преобладает в первой группе, средние показатели преобладают в группах 2 и 3, а низкие в группе 4. Заинтересованы своим будущим около трети подростков в группах 3 (мораторий) и 4 (сформированная идентичность). Школьники группы 1 и 2 имеют в основном низкий уровень ориентации на будущее.

Далее мы изучили уровень сформированности у подростков навыков самостоятельного структурирования своей деятельности (рис. 3). Анализ полученных данных показал, что самый низкий общий показатель самоорганизации деятельности выявлен в группе 1. В этой же группе выявлен самый низкий уровень целеустремленности и высокие показатели настойчивости. В группе с навязанной профессиональной идентичностью самые высокие показатели по шкале самоорганизация. У всех подростков навыки планирования, фиксации и ориентации на настоящее имеют средние показатели.

Далее мы выявили в группах подростков уровень переживания значимости собственной жизни (рис. 4). Анализ полученных данных показал, что общий уровень осмысленности жизни, а также ее целей и локусов контроля – «Я» и «Жизнь» имеет высокие значения в группе 4, средние в группе 3 и низкие в группах 1 и 2. Также низким уровнем развития отличаются эмоциональная насыщенность жизни в группах 1 и 2 и удовлетворенность самореализацией

в группе 2. Последний показатель в группах 1 и 4 имеет в основном средние значения, а в группе 3 – высокие. Показатель «эмоцио-

нальная насыщенность жизнью» в группе 3 отмечен на высоком уровне, в группе 4 – на среднем.

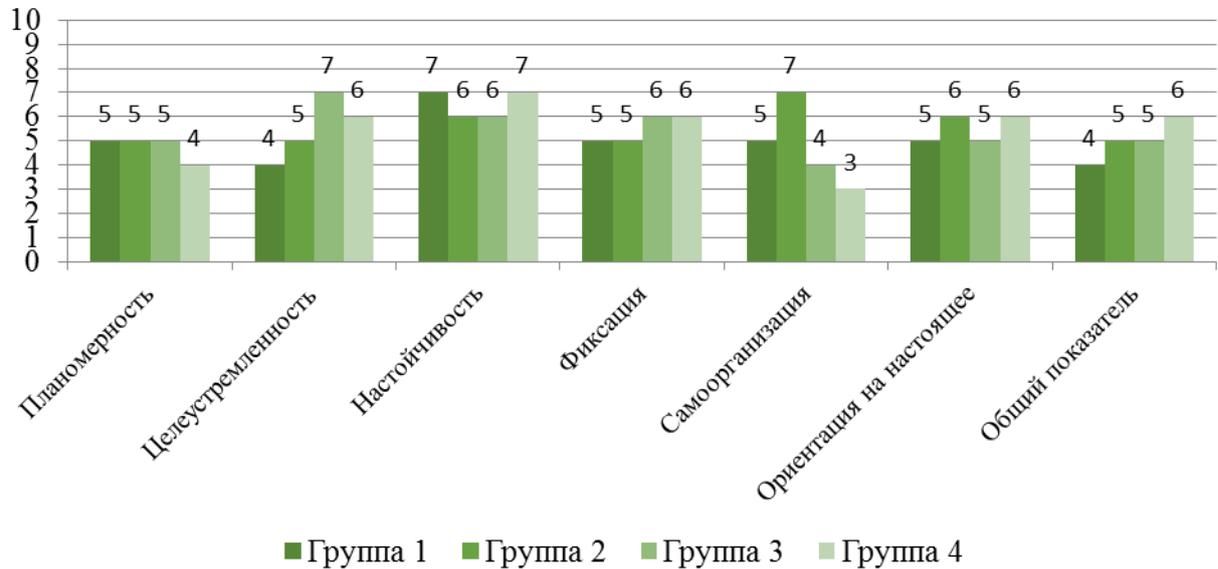


Рис. 3. Распределение средних значений показателей самоорганизации деятельности по всей выборке (баллы)

Fig. 3. Distribution of average values of indicators of self-organization of activity throughout the sample (points)

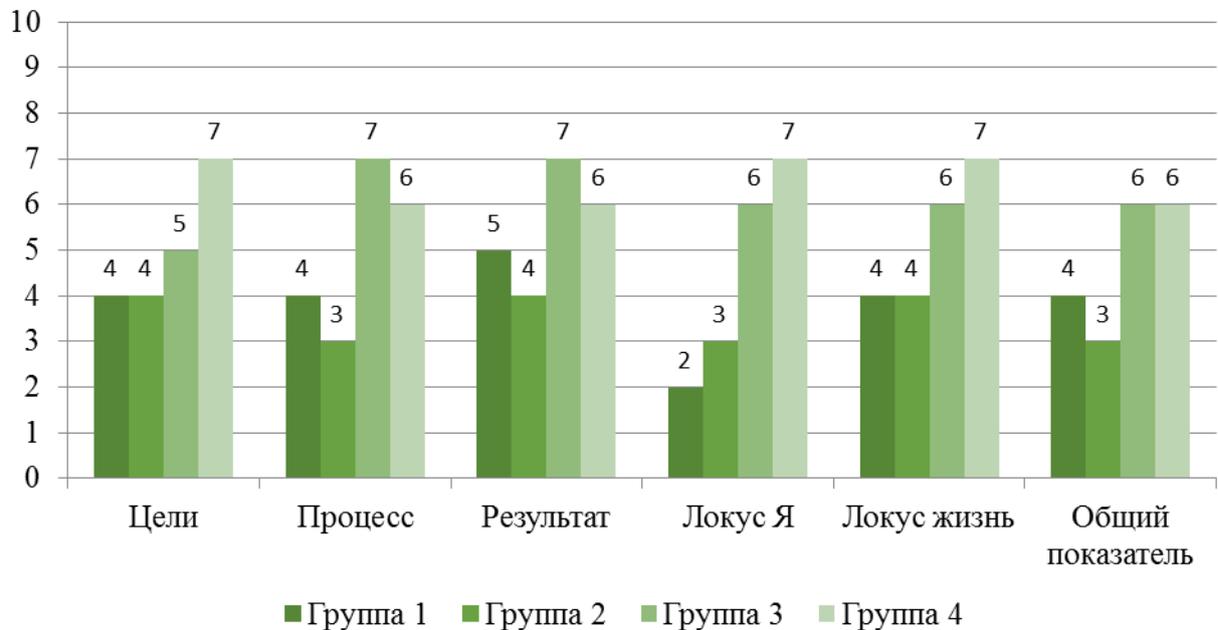


Рис. 4. Распределение средних показателей уровня смысложизненных ориентаций по всей выборке (баллы)

Fig. 4. Distribution of average indicators of the level of life orientations throughout the sample (points)

В ходе анализа уровня удовлетворенности жизнью подростков мы выявили, что в группе 1, половина испытуемых имеет низкий уровень удовлетворенности своей жизнью, вторая же половина – средний. В

группе 2, у половины учащихся – средний уровень данного показателя и по 25% низкого и высокого. В группах 3 и 4 почти половина подростков имеет высокий уровень удовлетворенности жизнью (рис. 5).

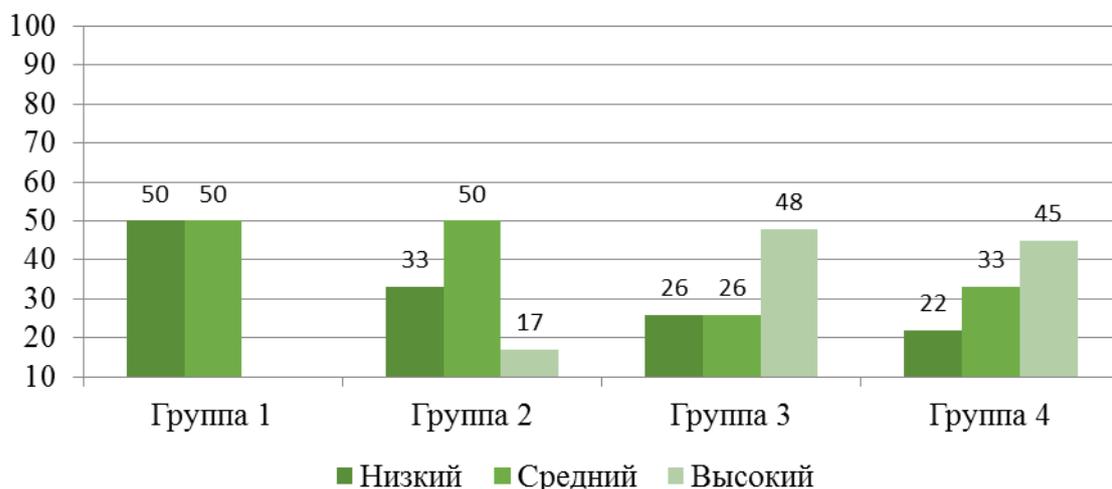


Рис. 5. Соотношение уровней показателей удовлетворенности жизнью у подростков (%)  
Fig. 5. The ratio of indicators of life satisfaction in adolescents (%)

Таким образом, нами были выявлены уровни, на которых находятся подростки, учащиеся восьмых классов, в своем профессиональном самоопределении. В соответствии с полученными результатами все испытуемые были поделены на четыре группы. В этих группах было проведено исследование особенностей временной перспективы, умения самостоятельно организовывать свою деятельность, уровней осмысленности и удовлетворенности жизнью.

Также нами была использована методика определения коэффициента корреляции Пирсона, для определения наличия связи между факторами временной перспективы и другими показателями, полученными в ходе нашего исследования. В результате обнаружены следующие статистически значимые связи:

- отрицательная: негативного прошлого с эмоциональной насыщенностью жизни ( $r_s = -0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), с уровнем настойчивости ( $r_s = -0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также уровнем ее удовлетворенности ( $r_s = -0,27$ ;  $p \leq 0,05$ );

- положительная: между позитивным прошлым и общим уровнем самоорганиза-

- ции ( $r_s = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ), планмерностью ( $r_s = 0,40$ ;  $p \leq 0,01$ ), и общим уровнем ее осмысленности ( $r_s = 0,37$ ;  $p \leq 0,01$ ), локусом контроля – жизнь ( $r_s = 0,35$ ;  $p \leq 0,05$ ), целями в жизни ( $r_s = 0,34$ ;  $p \leq 0,05$ ), фиксацией ( $r_s = 0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ), мораторием профессионального самоопределения ( $r_s = 0,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), результатами жизни ( $r_s = 0,30$ ;  $p \leq 0,05$ );

- обратная: между гедонизмом и планмерностью ( $r_s = -0,36$ ;  $p \leq 0,01$ );

- прямая: между фатализмом с неопределенной профессиональной идентичностью ( $r_s = 0,34$ ;  $p \leq 0,05$ ) и обратная с настойчивостью ( $r_s = -0,50$ ;  $p \leq 0,01$ ), локусом контроля – Я ( $r_s = -0,45$ ;  $p \leq 0,01$ ), жизненными целями ( $r_s = -0,40$ ;  $p \leq 0,01$ ), общим уровнем осмысленности жизни ( $r_s = -0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), сформированной профессиональной идентичностью ( $r_s = -0,37$ ;  $p \leq 0,05$ ), общим уровнем самоорганизации ( $r_s = -0,37$ ;  $p \leq 0,01$ ), планмерностью ( $r_s = -0,3$ ;  $p \leq 0,05$ ), удовлетворенностью ( $r_s = -0,29$ ;  $p \leq 0,05$ ), целеустремленностью ( $r_s = -0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ) и ее эмоциональной насыщенностью ( $r_s = -0,27$ ;  $p \leq 0,05$ );

- обратная: между ориентацией на будущее и неопределенным профессиональ-

ным самоопределением ( $r_s = -0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), прямые с общим уровнем самоорганизации ( $r_s = 0,65$ ;  $p \leq 0,01$ ), настойчивостью ( $r_s = 0,50$ ;  $p \leq 0,01$ ), планомерностью ( $r_s = 0,49$ ;  $p \leq 0,01$ ), целеустремленностью ( $r_s = 0,47$ ;  $p \leq 0,01$ ), целями в жизни ( $r_s = 0,47$ ;  $p \leq 0,01$ ), общим уровнем осмысленности жизни ( $r_s = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ), ее эмоциональной насыщенностью ( $r_s = 0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), фиксацией ( $r_s = 0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ), локусом контроля – Я ( $r_s = 0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ) и мораторием профессионального самоопределения ( $r_s = 0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, учащиеся с неопределенной профессиональной идентичностью склонны проявлять неблагоприятное отношение к своему прошлому. Это подростки, имеющие психотравмирующий прошлый опыт или пессимистический взгляд на жизнь. Что подтверждается также и тем, что среди испытуемых вышеуказанной группы большинство демонстрируют проявления несамостоятельности в настоящем. Веря в судьбу, они считают, что не способны повлиять на события, происходящие с ними. Будущее же вовсе вызывает у них беспокойство и очевидное нежелание его «загадывать».

Подростки этой группы часто воспринимаются недостаточно ответственными, обязательными и последовательными, так как не завершив начатое, могут легко переключаться на новые дела. Их тяготят усилия по достижению цели или следованию по определенному плану, а также возникают затруднения при планировании и постановке конкретных целей. Однако, при необходимости или чьему-то настоянию, они все же способны завершить начатое, приложив волевые усилия. В целом, они выражают неудовлетворенность, как прошлой, так и настоящей жизнью, имея низкий уровень ее осмысленности.

В группе с навязанной профессиональной ориентацией выявлены схожие с первой группой показатели основных аспектов отношения ко времени. Все же они имеют чуть менее гностичные представления о прошлом, а также менее фаталистический настрой на настоящее. Все же неиз-

бежность думать о будущем также внушает у них чувство тревоги и растерянность.

Умение строить определенные планы и целенаправленное стремление к чему-либо, как и доводить начатое дело до конца этим подросткам мало присуще. Все же, при необходимости они способны проявить волевые усилия и использовать вспомогательные способы напоминания о том, что нужно выполнить (заметки в телефоне, ежедневники и т.д.). Осознанность и удовлетворенность как прошлым, так и настоящим в основном имеют низкий уровень.

Большинство учащихся из группы с мораторием профессионального самоопределения также демонстрируют отсутствие позитивных взглядов на прошлое. Удовлетворенность же настоящей жизнью и эмоциональная насыщенность – высокая, они неумно расположены к развлечениям и получению удовольствий. О будущем эти подростки часто задумываются, строят планы, хотя не всегда реалистичные. Кроме того, подростки из данной группы более организованы и обязательны, что подтверждают умение ежедневного планирования деятельности и постановки целей. Однако, они редко пользуются вспомогательными средствами планирования деятельности, в отличие от старшеклассников из предыдущей группы.

Подростки, со сформированной профессиональной идентичностью, как большинство обследованных нами школьников, в основном не имеют склонности воспроизводить события своего прошлого в позитивном русле. Видимо этот аспект временной перспективы является характерным для данного возраста. При этом, в их воспоминаниях отмечена тенденция акцентировать собственные неудачи, ошибки и другие неприятные события. В настоящем времени они проявляют активность и общий гедонистический настрой. Начинают строить свою временную перспективу, ориентируясь на будущее, планируют его и ясно себе представляют, чему хотят научиться, какие компетенции развить и на какую профессию ориентироваться. То есть, их можно пози-

ционировать как волевых, деятельных, организованных людей, целеустремленных и обладающих определенной свободой выбора и контроля над своей собственной жизнью.

**Заключение.** Актуальность данной работы заключается в том, что в старших классах учащиеся начинают задумываться и самостоятельно или с помощью взрослых выстраивать перспективу своего будущего, выбирают, кем и каким им быть в будущем. Чтобы найти свое место в жизни, для старшеклассника очень важно сделать правильный выбор. Усложняет профессиональный выбор тот факт, что в настоящее время появилось множество новых профессий, о которых школьники не имеют практически никакой информации, поэтому осуществляют выбор, основываясь на рекомендациях взрослых (чаще родителей).

Отсюда мы предполагаем, что целостное восприятие своего психологического времени, умение помнить прошлое, жить в настоящем и самостоятельно планировать свое будущее помогут старшеклассникам выстроить свои жизненные перспективы и успешно пройти первый этап профессионального и личностного самоопределения – выбор профильного класса, а также будущей профессии.

В результате наше исследование показало, что у 13 % старшеклассников нет профессиональных планов и целей, и они даже не пытаются формировать их. Все эти школьники – мальчики. У 17% подростков выявлена готовность сделать профессиональный выбор, однако не самостоятельно, а под влиянием (чаще всего родителей). Большинство подростков данной выборки также мальчики.

Почти половина из оставшейся выборки находится в кризисе выбора, активно пытаясь принять рациональное решение о своем будущем и половина тех, кто готов к самостоятельному выбору специализации и уже знает, чего хочет в будущем. В первой половине подавляющее большинство девочек, во второй – мальчиков.

Большая часть мальчиков, в группах с навязанной и сформированной профессиональной идентичностью, отражает, на наш взгляд, «гендерный порядок» российского общества. Когда карьера традиционно считается важной для мужчин. Более свободный выбор женщинам дается по умолчанию, поскольку ее будущее больше обусловлено семейными ценностями.

На основании полученных данных, мы можем сделать следующие выводы:

1. Все испытуемые в соответствии со статусом профессиональной идентичности были разделены на 4 группы: I группа – подростки с неопределенной профессиональной идентичностью; II группа – школьники с навязанной профессиональной идентичностью; III группа – учащихся с мораторием профессионального самоопределения; IV группа – подростки со сформированной профессиональной идентичностью.

2. Учащиеся с неопределенной профессиональной идентичностью склонны проявлять негативное отношение к воспоминаниям о своем прошлом, поскольку имеют психотравмирующий опыт, либо имеющие пессимистический взгляд на жизнь вообще. Они считают, что не могут влиять на события, происходящие с ними. Перспективы будущего вызывают у них тревогу и отсутствие желания строить какие-либо планы. Поэтому им сложно планировать свою деятельность, ставить цели и прилагать усилия для их достижения. Выражают неудовлетворенность, как своим прошлым, так и жизнью в настоящем, имея низкий уровень ее осмысленности.

3. Школьники с навязанной профессиональной ориентацией менее негативно описывают свое прошлое, нежели подростки I группы, а также существенно менее фаталистичным считают настоящее. В прочем необходимость думать о будущем вызывает у них чувство тревожности и растерянности. Им не свойственны целенаправленные стремления к чему-либо и умения планировать свою деятельность. При необходимости они вполне способны на волевые усилия, однако легко могут оставить начатое, чтобы

занияться более интересным. Осмысленность и удовлетворенность собственным прошлым и настоящим, невысокая.

4. Учащиеся с мораторием профессионального самоопределения в целом также демонстрируют отсутствие положительных взглядов на свое прошлое. Они ориентированы на получение удовольствия, удовлетворены жизнью в настоящем и считают ее эмоционально насыщенной. Эти подростки думают о будущем, строят много планов, хотя в большинстве своем и нереалистичных. При желании они способны планировать и ставить цели.

5. Подростки со сформированной профессиональной идентичностью также не склонны вспоминать свое прошлое позитивно, учитывая собственные неудачи, ошибки и другие неприятные события. В настоящем они активны и гедонистически настроены на жизнь. Они достаточно хорошо ориентированы на будущее, им свойственна организованность, целеустремленность и вера в то, что они обладают определенной свободой выбора и контроля над своей жизнью.

#### Список литературы

Андреева Г.М. Социальная идентичность: временные и средовые компоненты // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2001. С. 344-357.

Володина Ю. А., Матяш Н. В. Предпрофильная подготовка детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях интернатного типа // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. №8. URL: <http://e-koncept.ru/2012/12099.htm>. (дата обращения: 04.03.2019).

Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб., Питер, 2006. С. 143-155.

Гут Ю.Н. Индивидуальные особенности восприятия времени у подростков, склонных к девиантному поведению // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. №21. С.33-35. URL: <http://www.elibrary.ru>. (дата обращения: 10.11.2018).

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. М: Издательский центр Академия, 2004. 304 с.

Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М: Изд-во Наука, 1995. С.179-184.

Кожурова О.А. Особенности переживания времени подростками // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2010. №1 (7). С.31-38. URL:<http://www.elibrary.ru>. (дата обращения: 04.06.2019).

Кондратьев М.Д. Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников // Психологическая наука и образование. 2017. №1. С.106-114. URL: <http://www.psyedu.ru>. (дата обращения: 04.06.2019).

Коньшина Т.М., Садовникова Т.Ю. Представление подростков об участии родителей в предварительном профессиональном самоопределении детей // Национальный психологический журнал. 2018. №1 (29). С.77-87. URL:<http://www.npsyj.ru>. (дата обращения: 20.05.2019).

Кузнецова О.В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 5–15. [http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova_full.shtml) (дата обращения: 03.06.2019).

Леонтьев, Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.

Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 59-83. URL:<http://www.psy.hse.ru>. (дата обращения: 04.12.2019).

Осницкий А.К., Истомина С.В. Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъективного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 2. С. 34-41.

Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т.29. №3. С.101-109. URL:<http://www.elibrary.ru>. (дата обращения: 04.12.2018).

Шевелева Е.И. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников // Молодой ученый. 2016. №18. С. 196-198. URL:<https://moluch.ru/archive/122/33602/> (дата обращения: 04.06.2019).

Block R.A. *Cognitive models of psychological time*. Hillsdale, NJ, 2000.

Boniwell I., Osin E., Linley P.A., Ivanchenko G.V. A Question of Balance: Time Perspective and Well-being in British and Russian Samples // *The Journal of Positive Psychology*. 2010. Vol. 5. № 1.

Gonzales A., Zimbardo P.G. Time in perspective: A psychology today survey report // *Psychology Today*. 1985. Vol. 19. № 3.

Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *J. of Person. and Soc. Psychol.* 1999. Vol. 77.

### References

Andreeva, G.M. (2001), "Social identity: temporal and environmental components", *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov*, 6, 344-357.

Volodina, Yu.A. and Matyash, N.V. (2012), "Pre-specialized training of children left without parental care in residential institutions", *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept*, 8, available at: <http://e-koncept.ru/2012/12099.htm>. (Accessed 29 January 2019).

Gretsov, A.G. and Azbel', A.A. (2006), *Uznaj sebya. Psikhologicheskie testy` dlya podrostkov [Recognize oneself. Psychological tests for teenagers]*, Piter, St. Petersburg, Russia.

Gut, Yu.N. (2011), "Individual features of time perception in adolescents prone to deviant behavior", *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*, [Electronic Resource], 21, pp. 33-35, available at: <http://www.elibrary.ru>. (Accessed 10 November 2018).

Klimov, EA. (2004), *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]*, Akademiya, Moscow, Russia.

Kovalev, V.I. (1995), *Osobennosti lichnostnoj organizatsii vremeni zhizni. Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoy teorii. [Features of personal organization of life time. Humanistic problems of psychological theory]*, Nauka, Moscow, Russia.

Kozhurova, O.A. (2015), "Features of time experience with adolescents", *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psikhologiya*, [Electronic Resource], 1 (7), 31-38, available at: <http://www.elibrary.ru>. (Accessed 4 June 2019).

Kondratiev, M.D. (2017), "Features of the time perspective of gifted adolescents and their peers", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*,

[Electronic Resource], 1, 106-114, available at: <http://www.psyedu.ru>. (Accessed 4 June 2019).

Konshina, T.M. and Sadovnikova T.Yu. (2018), "The representation of adolescents about parental involvement in pre-professional self-determination of children", *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal*, [Electronic Resource], 1 (29), 77-87, available at: <http://www.npsyj.ru>. (Accessed 5 May 2019).

Kuznecova, O.V. (2007), "The role of time perspective in personal and professional self-determination of adolescents", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. [Electronic], 3, 5-15, available at: [http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova_full.shtml) (Accessed 3 June 2019).

Leontiev, D.A. (2000), *Test smyslozhiznennykh orientatsij (SZhO) [Test of life orientations (DLC)]*, Smysl, Moscow, Russia.

Mandrikova, E.Yu. (2010), "Development of a questionnaire of self-organization activity (MDA)", *Psikhologicheskaya diagnostika*, [Electronic], 2, 59-83, available at: URL:<http://www.psy.hse.ru>. (Accessed 4 December 2018).

Osnitskiy, A.K. and Istomina, S.V. "The role of the operational component of regulatory experience in the formation of subjective attitude to work and professional self-determination of high school students", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2, 34-41.

Syrtsova, A., Sokolova, E.T., and Mitina, O.V. (2008), "Adaptation of the questionnaire of the time perspective of F. Zimbardo's personality" *Psikhologicheskij zhurnal*, [Electronic], 29 (3), 101-109, available at: URL:<http://www.elibrary.ru>. (Accessed 4 December 2018).

Sheveleva, E.I. (2016), "Psychological features of professional self-determination of high school students", *Molodoj uchenyj*, [Electronic], 18, 196-198, available at: URL:<https://moluch.ru/archive/122/33602/> (Accessed 4 June 2019).

Block, R. A. (2000), *Cognitive models of psychological time*. Hillsdale, New Jersey, USA.

Boniwell, I., Osin, E., Linley, P.A., and Ivanchenko G.V. (2010) "A Question of Balance: Time Perspective and Well-being in British and Russian Samples", *The Journal of Positive Psychology*, 5 (1), 22-29.

Gonzales, A. and Zimbardo, P.G. (1985), "Time in perspective: A psychology today survey report", *Psychology Today*, 19 (3).

Zimbardo, P.G. and Boyd, J.N. (1999), "Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric", *J. of Person. and Soc. Psychol.*, Vrl. 77.

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

**Данные авторов:**

**Гут Юлия Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, Белгородский государствен-

ный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0001-8505-3846;

**Кабардов Мухамед Каншобиевич**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования. ORCID: 0000-0001- 8505-3784.

**About the authors:**

**Gut Yulia Nikolayevna**, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University. ORCID ID 0000-0001- 8505-3846.

**Kabardov Mukhamed Kanshobiyevich**, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. ORCID ID 0000-0001-5787-3556.