

# НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



**проблемы и поиски**

**Научный педагогический и психологический  
журнал**



**Continuous pedagogical education: problems and search**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт психологии и образования  
Российская академия образования

# **НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: проблемы и поиски**

Научный журнал

№ 3 (13) 2019 г.

Казань, 2019



## НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

Научный педагогический и психологический журнал Института психологии и образования ФГАУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

## Continuing pedagogical education: problems and search

### УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Британская ассоциация исследователей образования «BERA».

Научный рецензируемый (педагогический и психологический) журнал «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски».

### АДРЕС редакции

420021 Казань, ул. Межлаука, д. 1

Институт психологии и образования Казанского федерального университета.

E-mail журнала: [Neprepedobr@mail.ru](mailto:Neprepedobr@mail.ru)

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор* – **Габдулхаков Валерьян Фаритович** – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Заслуженный деятель науки, Заслуженный учитель Республики Татарстан (Казань, Россия). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2708-0058>. Scopus ID: № 56458818500. Web of Science: <http://www.researcherid.com/rid/N-1306-2013> E-mail: [Pr\\_Gabdukhakov@mail.ru](mailto:Pr_Gabdukhakov@mail.ru)

*Заместитель главного редактора* – **Калимуллин Айдар Минимансурович** – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/N=1528-2013> Orcid.org/0000-0001-77887728 E-mail: [kalimullin@yandex.ru](mailto:kalimullin@yandex.ru)

### ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

**Шайхелисламов Раис Фалихович** – доктор экономических наук, профессор, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: [Rais.Shajhelislamov@kpfu.ru](mailto:Rais.Shajhelislamov@kpfu.ru)

**Бондырева Светлана Константиновна** – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования (РАО), профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям Российской академии образования (РАО) (Москва, Россия) E-mail: [apsn@apsn.ru](mailto:apsn@apsn.ru)

**Галимова Эльвира Габдельбаровна** – *выпускающий редактор журнала* — старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; (Казань, Россия) E-mail: [elyagalimova@yandex.ru](mailto:elyagalimova@yandex.ru)

**Яшина Ольга Владимировна** – *заведующая отделом переводов* — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: [olga.iaschina@yandex.ru](mailto:olga.iaschina@yandex.ru)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ибрагимов Гасан-Гусейн Ибрагимович** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства России в области образования (Казань, Россия) E-mail: [guseinibragimov@yandex.ru](mailto:guseinibragimov@yandex.ru)

**Чошанов Мурат Аширович** – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета (Эль Пасо, США), член-корреспондент Российской Академии Естественных наук E-mail: [mouratt@utep.edu](mailto:mouratt@utep.edu)

**Кондратьев Владимир Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала Казанского национального исследовательского технологического университета, лауреат премии Правительства России в области образования (Казань, Россия) E-mail: [vkondr@mail.ru](mailto:vkondr@mail.ru)

**Ярмакеев Искандер Энгелевич** – доктор педагогических наук, действительный член Международной педагогической академии, профессор, заместитель директора по научной деятельности Института филологии и межкультурных коммуникаций Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Iskander\\_Yarmakeev](https://www.researchgate.net/profile/Iskander_Yarmakeev) E-mail: [ermakeev@mail.ru](mailto:ermakeev@mail.ru)



**Хузиахметов Анвар Нуриахметович** – эксперт Российской академии наук (РАН), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Заслуженный учитель РФ, Заслуженный деятель науки РТ (Казань, Россия) Web of Science (Researcher ID): 8936-2013 Scopus: 56530744000 E-mail: hanvar9999@mail.ru

**Баянова Лариса Фаритовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) researcherid: <http://www.researcherid.com/AuthorizeWorkspace.action> scopus.com: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=35329260200> E-mail: balan7@yandex.ru

**Салихова Наиля Рустамовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) researcherid: <http://www.researcherid.com/rid/K-7408-2015> E-mail: nsalihov@yandex.ru

**Каташев Валерий Георгиевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: vgkatashev@gmail.com

**Ильдарханова Флюра Амировна** – доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан, Заслуженный деятель науки, Заслуженный учитель РТ E-mail: gailj\_07@bk.ru

**Шаехова Резеда Камилевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом дошкольного и начального образования Приволжского центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru

### МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

**Жигалова Мария Петровна** – доктор педагогических наук, профессор Брестского технического университета (Беларусь), Заслуженный учитель Республики Беларусь; профессор Государственной высшей школы им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске (Польша) E-mail: zhygalova@mail.ru

**Собецкий Мирослав** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Белостокского университета, член комитета педагогических наук Польской Академии Наук, член правления Главного польского педагогического общества, руководитель исследований проблем межкультурной коммуникации на факультете (Польша) E-mail: m.sobecki@uwb.edu.pl

**Эльжбета Крыштофик-Гоголь** – доктор общественных наук в области педагогики, кафедра теории воспитания и педагогической антропологии факультета педагогики и психологии Белостокского университета. (Польша) E-mail: elkrysz@tlen.pl

**Игнатьева Светлана Валентиновна** – эксперт Латвийского совета по науке в области педагогики и управления, кандидат физико-математических наук, доктор физики (в Латвии), заведующая кафедрой информатики в Даугавпилсском университете (Латвия) E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

**Млечко Татьяна** – доктор педагогики, доктор хабилитат филологии, профессор, ректор Славянского университета Республики Молдова (Молдова) E-mail: mle4ko-t@mail.ru

**Кобылянская Лариса Ивановна** – доктор психологических наук, доцент Славянского университета Республики Молдова (Молдова) E-mail: larisakobylyanskaya@rambler.ru

**Овсиенко Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана филологического факультета по научной работе ГВУЗа «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», член-корреспондент Украинской академии акмеологии (Украина). E-mail: ovsienko@meta.ua ovsienkol@gmail.com

**Горбачий Андрей** – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории воспитания и педагогической антропологии университета в Белостоке (Польша) E-mail: a\_gorbatski@mail.ru

**Чижевский Феликс** (Feliks Czyżewski) – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой украинистики Института славянской филологии в Люблинском университете имени Марии Склодовской-Кюри (Польша) E-mail: feliks.czyzewski@umcs.lublin.pl

**Беженару Людмила Ефимовна** (Ludmila Bejenaru) – доктор филологических наук, доцент Ясского университета «Ал.И. Куза», действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук РФ. (Румыния) E-mail: ludbejenaru@gmail.com, ludbej@uaic.ro

**Бзата Кунат** – доктор гуманитарных наук в области педагогики, магистр педагогики в области культурознавства, адъюнкт университета в Белостоке, факультет педагогики и психологии, заклад общей педагогики и методологии педагогических исследований (Польша) E-mail: b.kunat@uwb.edu.pl

**Подгурецки Юзеф** – доктор философских наук, доктор гуманитарных наук в области психологии, полный профессор, лауреат Международной премии ЮНЕСКО, профессор Опольского Университета, г. Ополье, Республика Польская. E-mail: podgorecki@uni.opole.pl E-mail: jozef.podgorecki@gmail.com

**Вегвари Валентина** – кандидат педагогических наук, руководитель Русского центра, профессор Печского университета (Венгрия) E-mail: valjav@gmail.com

**Попов Леонид Михайлович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: leonid.popov@inbox.ru

**Прохоров Александр Октябринович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. ORCID (ORCID ID): <http://orcid.org/M-9449-2011http://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=23393491600> <http://www.researcherid.com/rid/978RX> E-mail автора: alprokhor1011@gmail.com

**Ходынюк Юлия Эдуардовна** – старший преподаватель, кандидат гуманитарных наук (г. Бяла Подляска, кафедра гуманитарных и общественных наук Государственной высшей школы им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, ГВШ в Бялой Подляске / PSW w Bialej Podlaskiej. Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska. E-mail: chodyniuk@list.ru







## Editors

**Editor-in-chief - V.F. Gabdulkhakov** – doctor of Education, Professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

**Deputy chief Editor - A.M. Kalimullin** – doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

## Editors

**R.F. Shaikhislamov** – doctor of Economics, Professor, Director of In-Volga Interregional center of training and retraining of workers of education FGAOU VPO "Kazan (Volga) Federal University"

**S.K. Bondyрева** – doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, professor, Head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

**E.G. Galimova** – commissioning editor of "Continuous pedagogical education: problems and search" Journal

**O.V. Yashina** – Head of Language Services

## Editorial Board members

**G.I. Ibragimov** – doctor of Education, corresponding member of Russian Academy of Education, professor of the Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

**M.A. Tchoshanov** – doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA)

**V.V. Kondratyev** – doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Center for training and retraining of teachers of high schools of the Volga and Ural KaZan National Research Technological University (KNITU)

**I.E. Yarmakev** – doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research of the Institute of Philology and Intercultural Communications, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

**A.N. Khuziahmetov** – doctor of pedagogical sciences, professor, head of the methodology of training and education of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

**L.F. Bayanova** – doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

**N.R. Salikhova** – doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

**V.G. Katashov** – doctor of Education, Professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

**F.A. Ildarkhanova** – doctor of Social Sciences, director of the Center se-Mga and Demography of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

**R.K. Shaehova** – Associate Professor, Head of Department of pre-school and primary education of the Volga Center for Advanced Studies and Retraining of Educators of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

## International Expert Council

**M.P. Zhigalova** – doctor of pedagogical sciences, professor of the University of Brest (Belarus)

**Sobetsky Miroslav** - doctor of Pedagogy, professor University of Bialystok (Poland)

**Elzbieta Krishtofik-Gogol** - doctor of Social Sciences, professor of the University of Bialystok (Poland)

**S.V. Ignatieva** – Head of the Computer Science department at the University of Daugavpils (Latvia), Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Doctor of Physics (in Latvia), an expert of the. Parades 1, Daugavpils (Latvia)

**T.P. Mlechko** – doctor of Pedagogy, doctor habilitat of philology, professor, rector of the Slavs, the University of the Republic of Moldova

**L.I. Kobylanskaya** – doctor psychology, Associate Professor Pedagogical psychology, Psychology of development, Psychology of personality Slavonic University Republic of Moldova

**L.N. Ovsienko** &#8722; Ph.D, associate professor SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi state higher pedagogical Grygorii Skovoroda University».

**Gorbatsky Andrew** – Doctor of History, Professor, Head of Department of theory of education and teaching of anthropology of the University in Bialystok (Poland)

**Chizhevsky Felix (Feliks Czyżewski)** – doctor of philology, professor, Head of ukrainists-ki Institute of Slavic Studies at the University of Lublin named Marii Skłodowska-Curie (Poland)

**L.Y. Bejenaru** (Bejenaru Lyudmila) – doctor of philology, assistant professor of Slavic Studies "Peter Karaman,"Alexandru Ioan Cuza University" Al.I. Cuza"(Iasi, Romania)

**Khodynuk, Yuliya Eduardovna** – senior lecturer, doctor of humanistic Sciences State higher school. Pope John Paul II in biala Podlaska E-mail: chodynuk@list.ru

**Beata Kunat** - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Stopień: Magister pedagogiki kulturoznawczej Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Stopień (Poland)

**Jozef Podguretski** - Doctor of Social Psychology, Professor of the University of Opole (Poland)

**Vegvari Valentine** - PhD, head of the Russian Center, Professor of the University of Pecs (Hungary)

**Leonid Popov** - Doctor of Psychology, Professor, Head of the Institute of Psychology of Personality Psychology and Education of Kazan (Volga region) the federal University

**Alexander Prokhorov** - Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University

---

"Continuous pedagogical education: problems and search" Journal is published since June, 2016. FOUNDER: Kazan (Volga region) Federal University.

The Journal is registered in the Russian Federation Ministry of Culture and Mass Communication.

Editorial office address: "Continuous pedagogical education: problems and search" 420021 Kazan, office 47, 1, Mezhlauk Street.

Phone: (843) 2213475, +7(917)9049885



## Содержание

### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Ю. Ломакина, Любовь П. Кочнева, Андрей В. Коржуев, Елена Л. Рязанова, Кира Г. Сердакова	Педагогическое исследование как синтез предметно-практического и научного познания и его социально детерминированный формат	7
--	--	---

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.К.Исмоилова, Е.М.Дорожкин, С.Н.Уткина, П.М.Махсудов	Развитие методики профессионального обучения в вузах Республики Узбекистан	21
--	---	----

### ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Гайфуллина Нурия Нурисламовна	Исследование эффективности двуязычных дидактических игр в процессе развития связной речи детей	30
-------------------------------	--	----



## Summary

### THEORY AND PRACTICE IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Tatiana Yu. Lomakina, Lubov' P. Kochneva, Andrey V. Korzhuev, Elena L. Ryazanova, Kira G. Serdakova	Pedagogic research as a synthesis of practice and scientific cognition and its social determination	41
---	---	----

### THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

Z. K. Ismoilova, E. M. Dorozhkin, S. N. Utkina, P. M. Makhsudov	Development of professional training methods universities of the Republic of Uzbekistan	44
---	---	----

### TESTING AND DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL: PRACTICES OF GIFTEDNESS IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT

Gaifullina Nuria Nurislamova	Research on the effectiveness of bilingual didactic games in the development of coherent speech children's	47
------------------------------	--	----



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(075.7

### Педагогическое исследование как синтез предметно-практического и научного познания и его социально детерминированный формат

Татьяна Ю. Ломакина<sup>a</sup>

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО), Москва, Россия*

Любовь П. Кочнева<sup>b</sup>

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение (МБОУ) «Гимназия № 7», Казань, Россия*

Андрей В. Коржуев<sup>c</sup>, Елена Л. Рязанова<sup>d</sup>, Кира Г. Сердакова<sup>e</sup>

*Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский университет), Москва, Россия*

\*E-mail: [akorjuev@mail.ru](mailto:akorjuev@mail.ru)

#### Аннотация

В статье обосновывается возможность и целесообразность конструирования научного концепта, именуемого научно-предметной педагогической реальностью, - в противоположность наблюдаемой педагогической действительности, анализ которой основывается на стратегиях обыденного познания, адресующегося к случайным наблюдениям, неточным инструментам и субъективным измерениям, а также гипотезам, не позволяющим тестирование на получение выверенных выводов и на выявлении степени их общности. Данная противоположность обосновывается с точки зрения возможности отнесения к противоположностям на уровне взаимоперехода, отражающего синтез обыденного (предметно-практического) и научного познания. Выявляется логика фиксации научно-педагогического факта, а также особенности научно-педагогического диалога, спроецированные на специфику выдвижения педагогической гипотезы, отражающую неоднозначность пере-

<sup>a</sup> **Татьяна Ю. Ломакина**, доктор педагогических наук, профессор Института стратегии развития образования РАО, Москва, Россия. E-mail автора: [sasa-82@mail.ru](mailto:sasa-82@mail.ru)

<sup>b</sup> **Любовь П. Кочнева**, кандидат педагогических наук, директор МБОУ «Гимназия № 7», Казань, Россия, E-mail автора: [G7.kzn@tatar.ru](mailto:G7.kzn@tatar.ru)

<sup>c</sup> **Андрей В. Коржуев**, доктор педагогических наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский университет), E-mail автора: [akorjuev@mail.ru](mailto:akorjuev@mail.ru), orcid 0000-0002-7454-038X

<sup>d</sup> **Елена Л. Рязанова**, кандидат педагогических наук, доцент, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет), E-mail автора: [scarobey64@mail.ru](mailto:scarobey64@mail.ru), orcid 0000-0002-1375-3373

<sup>e</sup> **Кира Г. Сердакова**, кандидат психологических наук, доцент, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский университет), E-mail автора: [kgserdakova@yandex.ru](mailto:kgserdakova@yandex.ru), orcid 0000-0002-0149-5848





хода от педагогической действительности к научно-предметной реальности. Обсуждается тезис о социальной детерминированности педагогического познания как фонового эффекта, затрудняющего получение выверенного с точки зрения теоретической нормы научного знания.

**Ключевые слова:** обыденное и научное педагогическое познание, предметно-практическое и научно-предметное педагогическое познание, педагогическая действительность и научно-предметная педагогическая реальность, научный факт в педагогике, научный диалог, социальная детерминация педагогического познания.

## Введение

Целью данного исследования является выявление соотношения между обыденным (предметно-практическим) педагогическим познанием и научным. Обыденное познание в практической педагогической деятельности нацелено на решение повседневных проблем педагогической действительности, основано на случайных неконтролируемых наблюдениях и использовании практического опыта, не применяет точные инструменты и объективные измерения, выдвигает гипотезы, не тестируемые на возможность получения прогнозируемых выводов, сами эти выводы основаны на анализе частных случаев и границы их применимости невозможно обосновать, наконец, такое познание объединяет рациональное и иррациональное. Являясь прикладной областью знания, педагогика, безусловно, опирается на весь описанный контент, однако, вместе с тем дистанцируется от него, пытаясь войти в сообщество социально-гуманитарных наук. В этом смысле признанные как противоположность практическое и научное познание в рассматриваемом случае отображаемы как противоположности на уровне взаимоперехода, что иллюстрирует тезис о педагогическом познании как синтезе предметно-практического и научного сегментов. Отмеченный переход означает движение педагогического знания и методов его получения из области чистой практики в науку, которая на сегодняшний день в гносеологии обозначается в статусе «слабой гносеологической версии».

Вместе с тем, анализ философской и науковедческой литературы со всей убедительностью показывает, что сегодня даже в гуманитарной науке «слабой гносеологической версии» созерцательное, описательное представление об изолированной от исследователя объективной реальности современному состоянию научной методологии не соответствует. Объективная реальность так или иначе в процессе научного анализа трансформируется в предметно-научную реальность, предполагающую конструирование исследователями модельных объектов и процессов, удобных для дальнейшего исследования, получения нового педагогического знания или модификации знания известного, использование специальных процедур – методов научного исследования, применение их к модельным описаниям педагогической реальности и сравнения полученных теоретически результатов с экспериментальными.



## Результаты

### ***Педагогическая действительность и предметно-научная реальность***

Применительно к естественным наукам и психологии эта тема давно обсуждалась учёными из данных областей знания и философами науки. Например, в работе С.С.Розовой ставится вопрос о диалектике натуралистического и социокультурного подходов: первый ориентирован на то, что мир объектов знания независим от человека как субъекта познания, второй – на то, что мир объектов знания постоянно достраивается самим человеком в процессе познания за счёт представления изучаемого фрагмента объективной реальности средствами конкретной науки (Розова, 2012). Конструирование предметно-научной реальности в биологии обсуждается в работе М.Б.Сапунова (Сапунов, 2012). Анализ связи двух подходов в работе С.С.Розовой (первый отражает идею классической науки, второй – неклассической и частично постнеклассической) детерминирует необходимость противопоставления *объективной реальности и предметной реальности науки*.

Предметно-научная реальность широко проявляема в физике, – как в классической, так и в неклассической. Она включает:

а) идеализированные объекты, которые конструируются в предположении об отсутствии у них ряда свойств и характеристик объектов реальных (материальная точка, идеальный газ) или их максимальной выраженности (абсолютно чёрное тело, абсолютно твёрдое тело, абсолютно гладкая поверхность);

б) модельные описания физических процессов (абсолютно упругий удар, адиабатное расширение газа в пустоту, поведение частицы в бесконечно глубокой потенциальной яме, модель твёрдого тела в приближении слабой связи, фонон-фононное взаимодействие и множество других);

в) правила оперирования с модельными объектами и процессами, – фактически, тесно связанный с обозначенным выше математический аппарат, отображающий закономерные связи между идеализированными объектами и феноменами физики, включающий массу компонентов, – от простых дифференциальных уравнений до высокой степени абстрагированности многомерных фазовых пространств, не имеющих прямых аналогов в объективной реальности, и математических элементов теории представлений в квантовой механике.

Сегодня всё это так или иначе проецируется и на гуманитарное поле. Последний вывод подкрепляется, например, тем, что в последние несколько десятков лет педагоги-исследователи и практики столкнулись с фактом существования в научных источниках множества альтернативных теоретических схем педагогической реальности, взглядов, концепций, предписывающих самые разные системы «идеальных объектов». Например, ряд авторов предлагают синергетические теоретические версии педагогики, имеется в педагогическом контенте фрактальная педагогика, множество работ посвящено средовому подходу в описании образовательных систем, изучен программно-целевой подход к трансформации феноменов и процессов педагогического поля как управляемых структур, и перечень таких примеров можно продолжать. Всё это наглядно свидетельствует о наличии сложной и весьма неоднозначным образом опосредованной связи научного педагогического знания с эмпирическим миром образовательного пространства.

При этом мы считаем возможным с высокой степенью уверенности утверждать, что концепции созерцательного отражения учёным окружающей его реальности



современному состоянию методологии гуманитарной науки уже не соответствуют, и осуществлённый множественно научно-философский анализ абсолютно закономерно поднимает вопрос о введении в науковедческий арсенал педагогики различий между *реальностью объективной* и *предметно-научной педагогической реальностью*. Последнюю можно обозначить как теоретическую форму, достигаемую субъектом педагогического познания в процессе исследовательского обращения к выбранному для изучения сегменту педагогической действительности. Такое обращение, в частности, заключается в эмпирической, а затем и в теоретической «обработке» чувственно воспринимаемых феноменов или процессов педагогического поля, целью которой является получение знания нового, ранее неизвестного, или модификация уже имеющегося знания не обладавшего ранее достаточной степенью логико-содержательной выстроенности или обобщённости. При этом «обработка» эмпирическая предполагает фиксирование той или иной педагогической закономерности в опытно-экспериментальной работе, категориальное обозначение происходящего – без объяснения механизмов наблюдаемых феноменов. «Обработка» теоретическая предполагает включение в исследовательский контент понятий: психологический механизм обучения (воспитания), связь между педагогическими объектами и феноменами (причинно-следственная, инспирационная, кондициональная), онтогенетический формат в педагогическом поле и других.

Актуальность включения в контент педагогического исследования рефлексии над природой предметно-научной реальности обосновывается нами всё более осознаваемой научным социумом (Brezinska, 2012; Shirish, 2015; Hanan, 2016; Tomasz Leś, 2017) идеей о полноценной принадлежности педагогики сообществу гуманитарных наук, раскрываемой: а) возможностью типизирования свойств, качеств, различных проявлений феноменов педагогической действительности; б) проявленностью в спектре педагогических феноменов логической формы, аккомпанированностью выражающих их суждений и умозаключений основными логическими законами (тождества, исключённого третьего, достаточного основания и ряда других); в) постепенно формирующимся в среде педагогов-методологов видением педагогического теоретического формата и теоретической нормы, в частности, означенными тремя функциями научной теории (описательной, объяснительной и предсказательной) (Korzhuev, Pashanova, Lopatina, Ryazanova, Semyonov, 2018).

Таким образом, с одной стороны, педагогическое сообщество готово к принятию категории «научно-предметная реальность». Вместе с тем, несмотря на весьма значительный контент работ методологического ракурса педагогики и эдукологии, проблема осмысления научно-теоретических горизонтов педагогического знания и поиска остаётся до конца не решённой. Это подтверждается рассмотрением и выводами в статьях, посвящённых методолого-педагогической рефлексии: G. Gardiner (Gardiner, 2015), H.J. Koskinen (Koskinen Heikki, 2018), D. Lundie (Lundie, 2015), D. Pritchard (Pritchard, 2013), C. Coney (Coney, 2014), исследования которых объединены идеей о том, что в современных условиях актуальна серьёзная научно-философская дискуссия по проблеме построения педагогического знания как одной из версий гуманитарной теории. В качестве публикаций, подтверждающих обозначаемую нами актуальность дискутируемой темы, мы могли бы использовать и научный диалог авторов N. Snaza и H. Letiche (Snaza Nathan, 2018; Letiche Hugo, 2017). Названия и содержание статей свидетельствуют о неблагоприятном положении в конструировании "научного портрета" педагогики: у H. Letiche оно может быть переведено на русский язык как "озадачивающая педагогика" (прилагательное



«bewildering» допускает также перевод с помощью клише "трудно понимаемая...", "запутанная...", "изумляющая педагогика"), а у N. Snaza в тексте наука об образовании обозначена как "научно скомпроментированная...", "насыщенная массой случайностей педагогика".

Изученная и представленная в философских исследованиях в области математики и естествознания, в методологии педагогики проблема предметно-научной реальности является относительно новой и трудно раскрываемой. Например, в последние годы непонимание связей между объективной педагогической реальностью и реальностью научно-предметной спровоцировало широкое внедрение авторами книг и статей в педагогическое академическое письмо таких терминов как «образовательное пространство», «образовательная среда», «образовательный континуум», «образовательное поле» и им подобных, получивших за очень короткое время со дня появления массу противоречивых толкований, определений, содержательных раскрытий, и это теоретический контент педагогики запутало (Snaza Nathan, 2018; Letiche Hugo, 2017). В связи с этим обсуждение предметно-научной реальности позволяет выявить и конкретно отобразить переход от педагогического познания обыденного к научному, а также корректный переход от знания концептуального к образовательной практике, обозначить научный статус педагогики и педагогического исследования. Такую возможность для теории образования подтверждают исследования Thomas Lesz и J. Wettersten (Tomasz Leś, 2017; Wettersten, 2012).

Попробуем определить, чем различаются объективная реальность и педагогическая предметно-научная. Во-первых, присутствием в последней идеальных (иногда именуемых идеализированными) объектов, о которых подробно пойдет речь ниже. Во-вторых, наполненностью объективной реальности единичными или массовыми педагогическими событиями, а реальности предметно-научной – научно-педагогическими фактами, которые выводят исследователя на формулировку полноценной научной проблемы, которая в свою очередь опосредует формулировку научной гипотезы, опирающейся на вскрытые научные факты, задействует их модельное описание посредством «включения» в протекание модельно представленных педагогических процессов. Далее полученный модельный результат «погружается» в педагогическую действительность (происходит чаще всего практическая апробация нормативных моделей и педагогических технологий), и диагностированные результаты позволяют выявить степень адекватности предложенного исследователем модельного представления педагогической реальности объективной. Наконец, в-третьих, предметно-научная педагогическая реальность неизбежно инкрустирована общеметодологическими регулятивами осуществления научного исследования (принципы причинности, соответствия, дополнительности), вытекающими из них частнонаучными принципами, а также конкретными «правилами» научной деятельности, в частности, правилами исследовательского взаимодействия и научного диалога.

Рассмотрим данные компоненты подробно.

### ***Педагогический факт и его «регистрация»***

К данному аспекту темы мы, прежде всего, относим возможность позиционировать феномен *педагогического факта*, – главным образом потому, что его описания в педагогической литературе проявляют сильную полифонию. Первое значимое обстоятельство, о котором в связи с научным фактом следует вести речь, адресуется к



проблеме соотношения факта и научной теории. Одной из крайних, экстремальных форм её решения является методологический фактуализм, принимающий за основу независимость научного факта от теории; противоположная концепция, именуемая в науковедении теоретизмом, проповедует органичную, имманентную встроенность фактов в структуру теории.

И одна, и другая точки зрения имеют множество историко-философских подтверждений, однако, обе свидетельствуют о непродуктивности подходов, начисто отвергающих те или иные свойства, особенности проявления, качества феноменов и объектов окружающей реальности, а также конструкторов описывающего их знания. Фактуализм отодвигает в сторону и необоснованно принижает роль создателя той или иной теории, предоставляя зелёный свет тому, кто открывает новые факты. При этом остаётся неясной возможность интерпретировать найденные факты теоретически, встроить их в уже существующие теории или гипотезы, равно как и сформулировать новые теории и гипотезы, соотнеся их с теми теориями, которые известны к моменту нахождения фактов. Теоретизм, наоборот, переоценивает теоретическую опосредованность фактов, однозначно привязывает их к теориям и гипотезам. Не отвергая факты как чувственные представления, сопровождаемые языковым обозначением, «теоретисты» ставят факты в жёсткую зависимость от теорий. Одним из философско-методологических подкреплений этого тезиса является позитивистская концепция Томаса Куна, доказывающего (в работе «После «Теории структуры научных революций») детерминированность фактов научными теориями (Кун, 2014), а также отчасти концепция Пола Фейерабенда (Фейерабенд, 2010). Нахождение «золотой середины» между двумя приведёнными крайними точками зрения – актуальная проблема как науки в целом, так и педагогики в частности. О последнем следует говорить подробно.

Во-первых, педагогические факты следует классифицировать на единичные и имеющие ту или иную степень распространённости: неусвоение того или иного знания может быть зафиксировано как в единичном, обнаруженном у конкретного обучающегося проявлении, так и в масштабах массовых, фиксируемых на основании репрезентативных статистических выборок. Далее педагогическое фиксирование «массовых» фактов целесообразно проводить аналогично сформулированному Кантом принципу: «...при построении умозаключений разум стремится свести огромное разнообразие знаний к наименьшему числу принципов и таким образом достигнуть высшего их единства» (Кант, 1994). Применительно к педагогике этот принцип можно сформулировать так: при обозначении того или иного педагогического факта всё зафиксированное в образовательной реальности *множество* единичных проявлений (качеств обучающегося, степени овладения им теми или иными умениями или навыками и т.п.) целесообразно привести к *наименьшему числу* типологических (классификационных) конструкций, представленных с помощью терминов педагогической науки и родственных педагогике областей знания (психология, социология, культурология). Например, различные ошибки, допускаемые школьниками или студентами при решении физических задач, типизируются и кодируются исследователем стилистически как неумение осуществлять те или иные математические операции (с подробным типологическим перечислением), применять определённые теоремы, леммы, правила корректного выполнения операций при решении задач конкретного класса.

При этом для педагогики вполне применима такая схема (последовательность) выявления научного факта, первым шагом которой является фиксация объективно





наличествующего события (событий) педагогической действительности, вторым – языковая фиксация этого события и попытки типизировать весь массив отслеженных событий, объединить их в группы, классы, совокупности по тому или иному основанию. На приведённых выше примерах исследователь может выявить, в частности, неумение студентов находить определённые интегралы, включающее: типы применяемых в физике функций, интегралы от которых не могут найти студенты; конкретные коды математических операций, с которыми студенты не в силах справиться; конкретные «шаги», требуемые для корректного перехода от одной операции к последующей, которые представляют массово встречающиеся среди обучающихся затруднения.

Третьим шагом при выявлении педагогического научного факта является, на наш взгляд, применение прикладного инструментария, позволяющего верифицировать претендующее на бытие научным фактом утверждение. В обсуждённом только что примере к такому инструментарию могли бы быть отнесены специальные диагностирующие задачи, включающие проверку умений осуществлять действия, математические операции, связанные с интегрированием функций; при этом весь обсуждаемый инструментарий необходимо включает те типы функций, действий и операций, неумение осуществлять которые студентами подозревает фиксирующий научный факт педагог-исследователь. Результаты обсуждаемого диагностирования в ряде случаев позволяют подтвердить начальное предположение исследователя, а чаще переосмыслить или дополнить его, например, проявлением дополнительных операций, действий, которые не в состоянии корректно осуществить студенты, а также функций (включённых в условия предлагаемых для решения задач), определённые интегралы которых студенты не могут правильно найти. Необходимо предусмотреть и такие ситуации, когда ряд операций, которые «по первоначальному подозрению» были трудны для студентов, на самом деле в массе своей легко осуществляются, и эти случаи требуют анализа лишь на уровне индивидуального проявления. Понятно, что в зависимости от результатов проводимого диагностирования предполагаемый исследователем-педагогом научный факт либо подтверждается, либо опровергается, либо дополняется в какой-либо части.

Финальным шагом при выявлении педагогического научного факта является использование исследователем теоретического инструментария для его интерпретации. Сам этот тезис автоматически проявляет нашу авторскую позицию по поводу теоретической «нагруженности» педагогических фактов в логике диады «фактуализм – теоретизм»: мы склоняемся к признанию как объективной данности *тесной связанности* фактов с педагогической теорией. Эта *связанность* для педагогического научного факта выражается, по нашему мнению, в формулировке этого факта на категориальном языке педагогики: приведённый пример из методики обучения физике возможен как интерпретируемый посредством таких категорий как «познавательный барьер», «несформированность мыслительного умения», «недостаточность предшествующего опыта студента для решения учебной задачи», «неразвитость умений применения теоретических знаний на практике» и других.

Связанность педагогического научного факта с теорией проявляется и на уровне согласованности/несогласованности этого факта с теми или иными положениями и выводами теории. В приведённой выше иллюстрации из методики обучения физике факт неусвоения студентами конкретных умений может быть интерпретирован, например, в связи с известной теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина): надежда на успешное формирова-



ние у студентов умений интегрирования в физических задачах в стихийном формате, без выделения педагогом логически связанных этапов освоения сложного мыслительного умения и включения студентов в поэтапную деятельность по их освоению, напрасна. Возможно, что именно это и приводит к фиксируемому исследователем педагогическому факту негативного формата.

В ряде случаев выявленный исследователем педагогический факт не согласуется с уже существующей (сконструированной ранее) педагогической теорией: например, очень часто следование теории поэтапного обучения школьников или студентов решению математических или физических задач не приводит педагога-исследователя к ожидаемому результату, фиксируется как научный факт неусвоение обучающимися требуемых для решения задач умений. В этом случае обнаруженный научный факт после всех описанных выше четырёх «шагов» требует анализа обстоятельств конкретного учебного процесса, приведших к неусвоению студентом ожидаемого педагогом контента умений, в частности, анализа того, насколько корректно соблюдалась на практике сфокусированная на исследуемый её фрагмент педагогическая теория, насколько обоснованно и вдумчиво применялась вытекающая из неё методика, насколько грамотно проведена диагностика сформированности ожидаемых исследователем умений студентов и т.п. Если по всем этим позициям ответ положительный, то возникает вопрос о необходимости корректировки самой теории, например, в части, связанной с доопределением педагогических и методических условий достижения прогнозируемого позитивно ценного результата, с конкретизацией области применимости теории, уточнением возрастного формата обучаемых, для которых теория пригодна в полном формате, а также в каком-либо усечённом, иногда с уточнением необходимого стартового уровня обучаемых и уровня подготовки педагогов для практической реализации разработанной теории.

Конечно, известны и примеры осознания педагогом-исследователем в процессе выявления научных фактов необходимости серьёзного, фундаментального пересмотра самих основ педагогической теории, её стержневых идей: к таким примерам относится, в частности, многократно упоминаемая в работах педагогов и психологов ассоциативно-рефлекторная теория учения, на определённом этапе развития практики образования показавшая, как минимум, свою содержательную ограниченность. Особо сложной является ситуация, когда первые обсужденные выше три «шага» в выявлении научно-педагогического факта успешно осуществляются (и вроде бы факт уже почти «готов» к своему подтверждению), а корректного теоретического подтверждения не складывается. Один из таких примеров находим в книге В.М.Розина «Методология: становление и современное состояние»: автор обсуждает критику Л.С.Выготским психолого-педагогической концепции Ж. Пиаже и удивляется тому, что якобы ложные теоретические основания Пиаже не согласуются с данными, ожидавшимися автором из «вытекающих» из этих теорий результатов наблюдений (Розин, 2005). Вроде бы научный факт налицо, а теоретическая его подкреплённость не выявляется, и аналогичную ситуацию В.М.Розин обнаруживает и по отношению к теориям самого Выготского, в которых иногда нет обоснования и истолкования наблюдаемых и описываемых психологом уверенно констатированных фактов.

Мы надеемся, что вполне достаточно прояснили свою приверженность точке зрения о теоретической нагруженности педагогических фактов и продемонстрировали различные варианты её проявления, иногда весьма неоднозначные.



### ***Научно-педагогический диалог в методологическом оформлении, связывающем педагогическую действительность и научно-предметную реальность***

Представленная выше сложная и неоднозначная палитра синтеза предметно-практического и научного познания обуславливает на стадии становления науки об образовании полиаспектный *диалог*, предметом которого является широкий спектр проблематики, – начиная от способа категориального обозначения педагогического объекта или феномена и вплоть до выявления сложных в структурном и содержательном наполнении связей между педагогическими феноменами и конструктами описывающего их знания. Диалоговая конкретика существенно затрудняется присутствием «живого» объекта в предметном поле педагогики, для которого крайне затруднительно абстрагирование от ряда свойств и качеств (грозящее скатиться к схоластике).

Из всей непомерно широкой палитры аспектов педагогического диалога мы остановимся на такой форме диалогического самопредъявления педагога-исследователя социуму как гипотеза, представляющая собой умозаключение, которое в большинстве случаев есть выраженный на языке научно-предметной реальности способ трансформации педагогической действительности, позволяющий достигнуть того позитивного приращения в знании, умении, в осуществлении субъектом обучения (воспитания) стратегии деятельности, которое заявлено в исследовательском замысле автора. Предъявляемая социуму как авторское ноу-хау такая гипотеза становится предметом обсуждения, дискутирования и скрупулёзного анализа. В педагогических исследованиях с практическим выходом такая гипотеза логически предваряется гипотезой о причинах того образовательного негатива, который автор собирается преодолеть своим исследованием и внедрением в практику обучения тех обоснованных трансформирующих акций, которые могли такому преодолению способствовать. Такая «предваряющая» трансформационный проектно-исследовательский шаг гипотеза, на наш взгляд, представляет в педагогическом научном поиске наибольшую трудность, обусловленную всеми уже отмеченными выше обстоятельствами (трудно абстрагируемый от множества не интересных исследователю в конкретном сюжете ракурсов, особенностей объекта исследования) и трудностью причинного анализа в гуманитарном поле.

Последний тезис подтверждается рядом исследований философов науки. Например, Дж. Холтон (Holton, 1973) отмечает, что в процессе построения гипотезы учёный пропускает способ или сюжет причинного анализа через рефлекссию своего «жизненного мира» и его индивидуального научного видения; при этом стремится уяснить неизвестное и трудно вычленяемое (в нашем случае причину обнаруженного образовательного негатива) в терминах «близкого, самоочевидного и известного по опыту повседневной педагогической действительности» (Holton, 1973). Фактически при этом происходит сведение неизвестного к самому близкому к «поверхности» известному, с одной стороны, экономящее время и интеллектуальные усилия субъекта, исследующего сложные сущности педагогической реальности, а с другой, генерирующее ложные или искажённые причинные коды. Эти соображения дополняются работами Л.Росса (Ross, 1980), именующего то, о чём сейчас идёт речь, «ошибками атрибуции» и относящего к их числу, в частности, «неравные возможности», в авторском толковании переводимые как стремление свести всю палитру восприятия нового объекта (в нашем случае – причинного кода) к привычным когнитивным схемам, но не к построению схем новых. Второй «ошибкой ат-



рибуции», имеющей прямое отношение к педагогическому научному поиску, по Россу, является «большее доверие к фактам, чем к их причинам», – это следует понимать как скоропалительное интерпретирование исследователями-педагогами фактов, слабое стремление вдуматься в возможность их встраивания в теоретические схемы, позволяющие выдвинуть не скороспелые «выдумки», а продуманные, обоснованные выводы и предположения. Наконец, третьей интересной для педагогического поиска «ошибкой атрибуций» по Россу является «лёгкость построения ложных корреляций», в частности, связывающих исследуемые феномены такими зависимыми соотношениями, которые существа дела не отображают, выхватывают из исследуемого общего поля некоторые частности. Эту отсылку к исследованиям западных философов науки дополняем интересным феноменом, описанным Дж. Брунером, который он именует «перцептивной защитой». Под этим термином Брунер понимает стремление исследователя всячески оградить себя от сюжетов, фактов и обстоятельств, вносящих диссонирующие элементы в его сознание, стремление всячески отгородиться от того, что ведет к необходимости приложения серьёзных интеллектуальных усилий (Дж. Брунер, 1977).

Мы считаем также необходимым коснуться причины трудности педагогического научного диалога, связанной с той содержательной особенностью педагогики, которая обусловлена описанной в начале статьи имманентной включённостью в неё обыденного знания, теоретически-концептуального категориального знания и знания, аккомпанированного различными символами, а также знания из области искусства осуществлять сложную деятельность, соединяющую рациональное начало, инсайты и интуицию. Другими словами, обсуждаемая трудность обусловлена сочетанием в педагогическом исследовании атрибутов познания предметно-практического и научно-теоретического, – такая ситуация, когда один участник педагогического диалога строит свои доводы на основе обыденного здравого смысла, повседневной рутинной педагогической реальности, а другой, вполне возможно, подчиняет свои рассуждения теоретическим схемам, оперируя категориальным языком педагогики, третий аккомпанирует житейские и теоретические рассуждения различными символами. Это обусловлено чрезвычайной сложностью образов педагогического мира, соединяющих цепочку созерцаний, повседневных педагогических впечатлений, принадлежащих чувственному уровню познания, очевидные констатации и цепочку суждений, принадлежащих уровням эмпирическому и теоретическому. Практический ярус педагогической «жизни» даёт исследователю, участвующему в научном диалоге, стимул для последующих теоретических категориальных построений, в той или иной степени отчуждённых, абстрагированных от первоначальных чувственных представлений. Это, в частности, проявляется в фиксировании различий между событием педагогической действительности и педагогическим фактом, как минимум, отражающим это событие на категориальном языке и обозначающим степень его распространённости в логике единичного, особенного и общего. Потому в каждом отдельном высказывании участника диалога и в той или иной их последовательности, проявленной в ходе диалога, представлена палитра житейского здравого смысла, его категориального описания, эмпирических обобщений, тех или иных известных или выводимых логическим путём теоретических построений, обоснований собственных суждений (эмпирических, теоретических и контекстуальных), – всё это делает педагогический диалог неоднозначным и высвечивает проблему *искусства диалога*.

### **Конструирование исследовательской педагогической реальности в контексте идей Б. Латюра и С. Вулгара**

К числу исследовательских методов авторы относят главным образом антропологическое исследование жизни учёных, в некотором смысле подобное тому, как антропологи исследуют жизнь племён на первобытном уровне, – при этом аналогия опосредуется тем, что протоколирование жизни учёного сообщества осуществляется людьми, слабо разбирающимися в существовании той науки, к которой относится наблюдаемый коллектив. По характеру такое исследование вполне относимо к рефлексивным и включает обсуждение того как получается научное знание, *конструируемое* из деятельности учёных и их общения. Проведённый Б. Латюром и С. Вулгаром анализ осуществлялся на базе биологической лаборатории, однако, ряд его результатов применим и к исследованию в области педагогики и образования (Latourel, B., Woolgar, S. Laboratory Life, 1986), – их мы постараемся сейчас эксплицировать и обсудить.

Во-первых, следует обратить внимание на тезис цитируемых авторов что «научная реальность *социально сконструирована*». Для педагогического исследования это, в частности, означает, что научные дискуссии в значительной степени могут быть описаны в терминах «социальной *конструкции*» научных фактов, а эпистемологическое объяснение выдержано в стиле *ad hoc* – оно существенно опосредовано тем, что выражаемо клише «к этому, для данного случая, для этой цели», оно сфокусировано помимо теоретической сетки на целевую канву исследовательского замысла, неизбежно сопряжённую с практической образовательной реальностью, в которой научное познание аккомпанируется предметно-практическим.

Во-вторых, само конструирование научных фактов педагогики зависит от множества социальных и исторических факторов, например, поскольку неизбежно включает сопоставление полученных в педагогических лабораториях результатов с результатами других лабораторий и исследовательских коллективов. В этом процессе активно задействуется цитирование работ предшественников (аргумент к авторитету как один из видов контекстуального обоснования своих результатов), которое при огромном множестве литературы по педагогике и её методологии невольно способствует необходимости решения исследователем задачи выбора авторов, аккомпанированной с предпочтением, по тем или иным социальным причинам включающим в контент цитирования одни работы в усиленном режиме, другие – контурно, на уровне упоминания, и наконец, третьи вообще исключаящим. Последнее обуславливается массой различных причин: степенью личной «привязанности» цитирующего коллектива, симпатии к тому или иному цитируемому автору, степенью вхождения его работ в современный «педагогический бренд», той или иной выраженностью этих текстов в современном социальном заказе, степенью соответствия имеющихся или планируемых исследовательских результатов замыслам и интересам государственных «заказчиков» тех или иных проектов и педагогических разработок, разнообразными корпоративными интересами научных сообществ (отображаемой клише: «социальная борьба научных идей», «конфронтации и социальные переговоры», «искусственное продвижение показателей цитируемости в наукометрических базах») и рядом других факторов, клишируемых как «множество мелочей» повседневной научной деятельности.

В-третьих, социальная детерминированность научно-педагогического познания адресуется к осознанию учёным или коллективом учёных того, насколько готов теоретический и практический образовательный социум воспринять и адекватно



интериоризировать ту или иную концептуальную идею или практический (обучающий или воспитательный) замысел. При всём соответствии логико-гносеологическому эталону гуманитарного познания теоретической части педагогического исследования, а также критериям научной эстетики и исследовательской оригинальности, при какой угодно целесообразной выраженности практической, конструктивной его части тот относительно малочисленный сегмент сообщества теоретиков или более представительный практический образовательный социум, которым адресуется исследовательский результат, не всегда способны адекватно исследовательским интенциям его воспринять, транслировать в собственные исследовательские или практические инициативы. Предлагаемый автором логико-гносеологический конструкт может быть просто не понят в силу недостаточности научного образования педагогов-исследователей, а методический проект не принят по причине неготовности образовательного сообщества его полноценно реализовать, скрупулёзно пройдя весь необходимый для достижения ощутимого результата маршрут. Например, по причине чрезмерной интеллектуальной затратности или профессиональной неготовности к такому прохождению, боязни неудачи или невозможности быстрого достижения результата видимого, признаваемого окружающими.

В-четвёртых, мысль о том, что «научная реальность социально сконструирована», раскрывается тезисом, утверждающим в качестве одной из задач гуманитарного исследователя перевод беспорядочных данных наблюдений образовательной реальности в упорядоченный подход, конструирующий и систематизирующий на категориальном языке реальность, существующую в обсуждаемый момент времени и ту реальность, которая конструируется как научно-практический проект обозримого будущего. При этом и сами научные наблюдения педагогической действительности, и их трансляция в категориальное поле, переход от реальности «повседневной» к педагогической научно-предметной, от педагогических событий к научным фактам при всей кажущейся принадлежности к чисто научному полю неизбежно нагружены интерпретациями фактов, которые невозможно отделить от палитры социальной реальности, от настроенности на соответствие изначально желаемому результату, на нахождение из всего множества эмпирических или теоретических обоснований (политеоретичность педагогической науки сегодня возражений не вызывает) такого, которое наиболее устраивает самого исследователя или «коллективный педагогический разум».

## Выводы

Корректное представление педагогической научно-предметной реальности позволяет осуществить переход от житейского, обыденного педагогического познания к научному, поскольку:

- а) трансформирует случайные и неконтролируемые обыденные наблюдения педагогических событий в осмысленные, запланированные и изначально сфокусированные научные наблюдения, позволяющие осуществить описанный в основной части статьи переход от педагогического события к педагогическому научному факту; при этом противоположность между обыденным и научным педагогическим познанием может быть отнесена к противоположностям на уровне взаимоперехода;
- б) трансформирует обыденные гипотезы, которые невозможно протестировать на возможность получения обобщённых и прогнозируемых выводов, в научные,





имеющие возможность принципиальной проверяемости, грамотного подтверждения или фальсификации;

в) даёт возможность устанавливать границы применимости эмпирических педагогических закономерностей, применять к таким закономерностям теоретическое обоснование, аккомпанированное корректным научным объяснением педагогических феноменов и прогнозом развития исследуемого сегмента образовательной реальности;

г) обуславливает возможность конструирования выверенного педагогического научного знания на фоне неизбежного для прикладной гуманитарной предметной области «шума», обусловленного высокой степенью социальной детерминированности педагогического познания.

## Литература

- Coney, C. L. Critical Thinking in its Contexts and in Itself. *Educational Philosophy and Theory*. 2014. Vol. 47, № 5. pp. 515–528.
- Korzhuev, A.V., Pashanova, O.V., Lopatina, N.B., Ryazanova, E.L., Semyonov, S.V. Professionally significant interdisciplinary connections in the course «History and philosophy of science» for postgraduate students of medical universities. *Journal of pharmaceutical sciences and research*. Vol. 10 (11). 2018. pp. 2994-2997.
- Brezinska, W. Philosophy of Educational Knowledge: *An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Springer Science & Business Media. 2012. 303 p.
- Shirish, T.S. Research Methodology in Education. *Lulu Publication, USA*. 2013. 122 p.
- Gardiner, G. Teleologies and the Methodology of Epistemology. Epistemic Evaluation: Purposeful Epistemology. *Oxford University Press*. 2015. pp. 31–45.
- Hanan, A. Alexander. What is critical about critical pedagogy? Conflicting conceptions of criticism in the curriculum *Educational Philosophy and Theory*. 2016. Vol. 50(10). pp. 903-916.
- Koskinen Heikki J. Antecedent Recognition: Some Problematic Educational Implications of the Very Notion *Journal of Philosophy of Education*. 2018. № 52 (1). pp. 178-190.
- Pritchard, D. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education *Journal of Philosophy of Education*. 2013. № 47 (2). pp. 236–247.
- Lundie, D. The Givenness of the Human Learning Experience and its Incompatibility with Informational Analytics *Educational Philosophy and Theory*. 2015. Vol. 49, № 4. pp. 391–404.
- Tomasz Leś (2017) The research potential of educational theory: On the specific characteristics of the issues of education *Educational Philosophy and Theory*. 2017. Vol. 49, Issue 14. pp. 1428-1440.
- Wettersten, J. On the unification of psychology, methodology, and pedagogy: Selz, Popper, and Agassi *Kluwer Academic Publishers*. 1987. Vol. 18.
- Сапунов, М.Б. О проблеме реальности в истории и философии науки *Высшее образование в России*. 2012. № 2. С. 147–155
- Snaza Nathan. Aleatory entanglements: (Post)humanism, hospitality, and attunement – A response to Hugo Letiche. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2018. Vol. 14. pp. 256-272.
- Letiche Hugo. Bewildering pedagogy *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2017. Vol. 14. pp. 236-255
- Розова, С.С. Проблемы психической реальности *Вестник НГУ (Серия “Психология”)*, 2012. Т.6, Вып.1.
- Кун, Т. После «Структуры научных революций». М.: АСТ. 2014. 448 с.
- Фейерабенд, П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. 378 с.
- Розин, В.М. Методология. Становление и современное состояние. М.: МПСУ, 2005. 414 с.
- Holton, G. The Thematic Component in Scientific Thought, Austin, Cambridge (Mass), 1973.





- Ross, L., Nisbett, R. Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment, New Jersey, Englewood Cliffs, 1980.
- Кант, И. Критика чистого разума. М. Мысль. 1994, С.221
- Дж. Брунер. Психология познания. М.: Наука, 1977.
- Latour, B., Woolgar, S. Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts. Princeton. New Jersey. 1986, 294 p.



## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

### Развитие методики профессионального обучения в вузах Республики Узбекистан

З.К.Исмоилова<sup>a</sup>,

*Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства, Ташкент, Узбекистан*

Е.М.Дорожкин<sup>b</sup>, С.Н.Уткина<sup>c</sup>,

*Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), Екатеринбург, Россия*

П.М.Махсудов<sup>d</sup>,

*Наманганский инженерно-технологический институт, г. Наманган, Узбекистан*

\*E-mail: pulat.maxsudov@mail.ru

#### Аннотация

Расширение содержательного поля профессиональной деятельности, изменение профессионально-квалификационной структуры кадров предполагает пересмотр концептуальных основ профессионально-педагогического образования. В статье представлены материалы по истории развития подготовки преподавателей профессионального образования в Узбекистане. Историческим этапом развития системы подготовки инженеров-педагогов в Республике Узбекистан признаются конец 50-х и начало 60-х годов XX века. Для современного преподавателя профессионального образования важен не столько сам факт обладания суммой профессиональных знаний и умений, сколько способность реализации (передачи) этой суммы знаний обучающимся. Формирование такой способности в вузах осуществляется в процессе подготовки будущего преподавателя профессионального обучения к методической деятельности. При совершенствовании подготовки препода-

<sup>a</sup> **Исмоилова З.К.**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Ташкентского института инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства. Ташкент, просп. Эмира Тимура, 60а, Узбекистан. E-mail: admin@tiame.uz

<sup>b</sup> **Дорожкин Е.М.**, доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), 620012, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, Россия. E-mail: info@minobrnauki.gov.ru

<sup>c</sup> **Уткина С.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), 620012, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, Россия. E-mail: info@minobrnauki.gov.ru

<sup>d</sup> **Махсудов П.М.**, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой Наманганского инженерно-технологического института, Узбекистан, Наманганская область, г. Наманган, Касансай улица, 7. GPS: 41.0125, 71.5911. E-mail автора: pulat.maxsudov@mail.ru



вателей для средних специальных учебных заведений можно было использовать многолетний опыт подготовки педагогов трудового обучения для средних общеобразовательных школ. Однако, между подготовкой педагогов для общеобразовательной системы и между подготовкой преподавателей для средних специальных учебных заведений, существуют свои различия. В структуре педагогических знаний «Методика профессионального обучения» имеет свой особый статус. В статье подробно проанализировано современное состояние изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» в направлениях профессионального образования вузов Республики Узбекистан и даны рекомендации по повышению эффективности изучения этой дисциплины на основе опыта ведущих вузов России.

**Ключевые слова:** инженер-педагог, среднепрофессиональное училище, техникум, преподаватель профессионального образования, методика профессионального обучения, профессиональное образование, колледж, методическая подготовка.

## Введение

В XXI веке перед учебными заведениями профессионального образования поставлены новые задачи по повышению качества и эффективности обучения, воспитания и развития будущих квалифицированных рабочих и специалистов. Их решение возможно при условии обеспечения высокого уровня методической подготовки педагогических кадров.

В основе формирования содержания профессионального образования и обучения лежит необходимость подготовки людей к квалифицированному выполнению работ в определенной сфере деятельности. Начиная с 2019-2020 учебного года в Республике Узбекистан предусмотрено коренное совершенствование системы общего среднего, среднего специального и профессионального образования. По новым правилам прием в профессиональные колледжи будет осуществляться из числа выпускников 11-х классов общеобразовательных школ на добровольной основе с целью получения соответствующей специальности (профессии) со сроком обучения от шести месяцев до двух лет [1].

Для современного среднего специального образования нужен преподаватель профессионального обучения особого типа – специалист с высшим образованием, имеющий отраслевую, психолого-педагогическую, методическую и технологическую (производственную) подготовку.

## Исследование

### *История изучаемого вопроса.*

В эпоху бывшего Советского Союза инженеров-педагогов для средних специальных учебных заведений (техникумов) и профессионально-технических училищ стали готовить в 1926 году в Московской сельскохозяйственной Академии имени Тимирязева. В 1934 году таких же специалистов начали подготавливать в Московском институте инженеров сельскохозяйственного производства имени В.П.Горячкина. Образовательный процесс организован учебными планами, составленными каждым из этих институтов независимо друг от друга [2].

В связи с выбором наиболее целесообразной формы подготовки преподавателей для техникумов и средних специальных профессиональных училищ в отрас-



левых вузах, в конце 30-х годов наметилась тенденция “педагогизации” отраслевых вузов, это осуществлялось, в частности, включением в учебные планы факультативных психолого-педагогических дисциплин.

В соответствии с новыми профилями специалистов народного хозяйства в 1933 году были приняты новые учебные планы для сельскохозяйственных и технических вузов. В перечень учебных дисциплин был включен курс “Методика сельскохозяйственного образования”. Основной его целью являлось знакомство студентов с “Методикой преподавания сельскохозяйственных дисциплин и ведением технической пропаганды”. Так, в Московском институте инженеров сельскохозяйственного производства им. В.П.Горячкина изучали курс “Методика сельскохозяйственных знаний”. В учебном плане подготовки преподавателей на агропедагогическом отделении сельскохозяйственного вуза по специальности “Организация сельскохозяйственного производства” (1935 – 1936 гг.) в перечень дисциплин педагогического цикла входили “Методика преподавания и организация сельского хозяйства” и “Методика преподавания в сельскохозяйственных техникумах экономических дисциплин и технического нормирования” [3].

В 1934 году открылись учебные курсы сроком обучения 1 год, с целью подготовки педагогов по специальным дисциплинам для сельскохозяйственных техникумов. Для прохождения педагогической практики слушатели этих курсов прикреплялись к сельскохозяйственным техникумам. В этом году по всему бывшему Советскому Союзу было запланировано открытие агропедагогических отделений в 12 вузах, одним из которых был Среднеазиатский сельскохозяйственный институт.

Анализ системы подготовки инженеров-педагогов для техникумов и профессиональных училищ в период с 1930 по 1950 годы показывает, что для нее характерны следующие признаки:

- в специальных курсах и отделениях со сроком обучения с 3-х до 12 месяцев, функционировавших при высших учебных заведениях, учились в основном специалисты высшего и среднего специального образования, имеющие стаж педагогической работы;
- в институтах специальной педагогической подготовки (срок обучения 3 года) принимались и учились специалисты со средним специальным образованием;
- в течение некоторого времени подготовка инженеров-педагогов осуществлялась факультетами и отделениями (срок обучения 5 лет), организованными при разных институтах.

Наиболее активно система подготовки инженеров-педагогов в Республике Узбекистан развивалась в конце 1950-х и начале 1960-х годов. В этот период начали функционировать при педагогических институтах – инженерно-педагогические, в сельскохозяйственных институтах – агропедагогические факультеты [4].

В течение 1960 – 70-х годов по всему бывшему Советскому Союзу (СССР) наблюдается заметный рост в организации институтов и факультетов, направленных на подготовку инженеров-педагогов, что отражается в увеличении количества индустриально-педагогических и инженерно-педагогических институтов и факультетов.

В Республике Узбекистан подготовка инженеров-педагогов для средних специальных учебных заведений и профессионально-технических училищ начата в 1972 году в Бухарском институте легкой промышленности и пищевой технологии.



С 1975 года в Ташкентском институте инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства начата подготовка инженеров-педагогов по специальности 1516 – «Сельское хозяйство» со сроком обучения 5 лет. Окончившим институт по этой специальности присвоена квалификация «инженер-педагог». Введены изменения в учебные планы данной специальности, в число преподаваемых дисциплин, в их названия и в количество учебных часов, отводимых для их изучения.

В условиях Советского Союза до 1991 года подготовка инженерно-педагогических кадров во всех высших учебных заведениях строилась на основе учебно-нормативных документов единого образца, учебный процесс организовывался на основе единого учебного плана.

В 1992 году в Узбекистане началась подготовка инженеров-педагогов во многих вузах на основе единого учебного плана, утвержденного Министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан. Название специальности по учебному плану 03.02.00 – Профессиональное образование и технические дисциплины, специализация (по отраслям), квалификация бакалавр педагогических дисциплин.

После обретения независимости в Республике Узбекистан началась коренная перестройка системы образования на основе требований мировых стандартов. С 1995 – 1996 учебного года срок обучения по многим специальностям бакалавриата установлен в 4 года.

В 1999 году внедрены новые Государственные образовательные стандарты и учебные планы по подготовке бакалавров. Согласно этому Государственному образовательному стандарту, специальность обозначена в следующем образом: область знаний – 100000 «Образование», область образования – 160000 «Профессиональная педагогическая подготовка» (по отраслям). Внесены изменения в названия ряда психолого-педагогических дисциплин и в часы, отводимые для их изучения.

Начиная с 2000 – 2001 учебного года, для профессиональных колледжей велась подготовка бакалавров направления 5140900 – Профессиональное образование (по отраслям), а с 2014 года по всем отраслям народного хозяйства началась подготовка преподавателей направления 5111000 – Профессиональное образование (по отраслям).

Для современного преподавателя профессионального образования важен не столько сам факт обладания суммой профессиональных знаний и умений, сколько способность реализации (передачи) этой суммы знаний обучающимся. Формирование этой способности в вузах осуществляется в процессе подготовки будущего преподавателя профессионального обучения к методической деятельности.

### **Обзор литературы**

Содержание, критерии и этапы подготовки будущего преподавателя профессионального образования к методической деятельности разработаны и изучены в исследованиях российских ученых (Коваленко 2003; Радченко, 2003, Бессараб, 1988, Жукова, 1987, Скакун, 2003; Никифоров, 1987; Соколов, 1986, Эрганова, 1989; Косырев, 1998; Кубрушко, 2001; Исмаилова, 2000 и др.).

В теории и практике профессионально-педагогического образования сложились концепция и модель психолого-педагогической подготовки, разработана его структура и содержание (Безрукова, 1987; Глуханюк, 2005; Жукова, 1987; Зеер, 2005; Карпова, 2004 и др.).



К настоящему времени сформировалось представление о методической подготовке как об обобщающе-интегрирующем этапе психолого-педагогической подготовки студентов (Бессараб, 1988; Жукова, 1987; Коваленко, 2003; Никифоров, 1987; Радченко, 2003; Соколов, 1986 и др.). При этом к обоснованию системы методической подготовки применяют два концептуальных подхода: частнометодический и общеметодический. В соответствии с первым, методическая подготовка трактуется как подготовка к самостоятельной разработке частных методик (Никифоров, 1987; Радченко, 2003; Соколов, 1986; Эрганова, 1989 и др.). В рамках общеметодического подхода она понимается как подготовка к осуществлению деятельности в области теоретического и практического обучения учащихся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования (Леднев, 2002; Скакун, 2003; Кубрушко, 2001 и др.).

### ***Особый статус методики профессионального обучения***

При совершенствовании подготовки преподавателей для средних специальных учебных заведений можно было использовать многолетний опыт подготовки педагогов трудового обучения для средних общеобразовательных школ. Однако, между подготовкой педагогов для общеобразовательной системы и между подготовкой преподавателей для средних специальных учебных заведений, существует разница. В педагогических вузах студенты изучают методику преподавания одной (максимум двух) учебных дисциплин. В вузах профессионально-педагогической направленности осуществляется подготовка преподавателя профессионального образования к преподаванию более 6-7 учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом профессиональных колледжей.

С другой стороны, сложность характера методической деятельности педагога профессионального обучения объясняется ее особенностями, которые связаны с проектированием и организацией процесса подготовки будущих рабочих в профессиональных колледжах. Именно эти обстоятельства обязывали учитывать специфику подготовки преподавателя профессионального образования к методической деятельности.

Взаимосвязь учебных дисциплин психолого-педагогического блока является одним из важных факторов, влияющих на эффективность учебного процесса. Четкое определение места, правильная последовательность и взаимосвязанность этих дисциплин в учебном плане – необходимое условие дальнейшего развития теории и практики профессионального образования. Центральным, систематизирующим звеном методической подготовки в вузах выступает учебная дисциплина «Методика профессионального обучения» (Исмоилова, Махсудов, 2017, 2018; Ismoilova, Mahsudov, 2018).

До начала изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» студентами должны быть изучены все дисциплины, предусмотренные в учебном плане психолого-педагогического блока, такие, как «Профессиональная психология», «Профессиональная педагогика», «Образовательные технологии». Студенты должны иметь представление о содержании и соответствующих составляющих элементах производственной деятельности младшего специалиста (рабочего) по своему направлению бакалавриата. По этой причине дисциплину «Методика профессионального обучения» желательно изучать как заключительную, завершающую дисциплину психолого-педагогического блока.





В структуре педагогического знания методика профессионального обучения имеет особый статус. Действительно, трудно представить другую отрасль педагогической науки, которая имела бы такое широкое поле деятельности. Ведь методика профессионального обучения должна научить, как обучать и сварщиков, и парикмахеров, и экскаваторщиков. Чтобы научить всех, то есть объять необъятное, нужно было выявить сущностные характеристики процесса обучения профессии вообще, а потом на эту основу нанизывать специфические характеристики обучения конкретной профессии.

В настоящее время в Республике Узбекистан преподавателей профессионального образования готовят в Ташкентском государственном техническом университете, Ташкентском государственном экономическом университете, Ташкентском институте инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства, Ташкентской государственной медицинской академии, Ташкентском институте текстильной и легкой промышленности, Наманганском инженерно-технологическом институте, Бухарском инженерно-технологическом институте и ряде других высших учебных учреждений. Содержание обучения дисциплины «Методика профессионального обучения» в вышеуказанных и других вузах организуется учебными планами и учебными программами, разработанными опорными вузами.

## Результаты

Сопоставительный анализ учебных планов и учебных программ для направлений бакалавриата по профессиональному образованию: 5430100 – механизация сельского хозяйства, 5230100 – экономика, 5330200 – информатика и информационных технологии, 5320300 – технологические машины и оборудования, 5320900 – технология и конструирование изделий легкой промышленности и др. показывают, что они имеют существенные различия между собой. Хотя учебная дисциплина и называется в учебном плане «Методика профессионального обучения», срок ее изучения по семестрам, отведенные часы, содержание лекционных и практических занятий имеет отличия.

Анализ современного состояния изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» показывает, что необходимо совершенствование теоретической и методической основы данной дисциплины, создание универсальной учебной программы для всех направлений профессионального образования.

Ученые в структуре методического знания выделяют общую и частные методики. Общая методика рассматривает компоненты педагогического процесса – цели и задачи, содержание, формы, методы и средства осуществления профессионально-педагогической деятельности, общие для всех профессий. Частная методика изучает организацию профессионально-педагогической деятельности для эффективного решения задач, связанных с обучением конкретной профессии.

Одной из основных проблем в системе подготовки преподавателей профессионального образования является правильная постановка связи методической и технической (вид профессиональной деятельности) подготовки. Актуальным является положение о том, что в процессе подготовки будущего преподавателя профессионального образования необходимо интегрировать психолого-педагогическую и техническую подготовку.

Практика изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» в Российском государственном профессионально-педагогическом университете,



являющимся ведущим профессионально-педагогическим вузом России, и ряде других ведущих вузов показывают, что по учебному плану направления подготовки «Профессиональное образование (по отраслям)» предусмотрено изучение этой дисциплины в 6-7 семестрах.

В шестом семестре дисциплина называется «Методика профессионального обучения» (часть общей методики) и студенты изучают общую методику профессионального образования в соответствии с задачами, которые являются общепринятыми, не зависящими от специальности, такие, как:

- содержание, предмет, цель и задачи дисциплины «Методика профессионального обучения»;
- нормативно-правовые документы среднего профессионального образования;
- содержание среднего профессионального образования;
- требования, предъявляемые к преподавателю и мастеру профессионального обучения;
- принципы профессионального образования;
- организационные формы обучения профессиональным дисциплинам;
- методы обучения профессиональным дисциплинам;
- методика проведения занятий словесным (устным) методом;
- методика разработки и применения наглядно-демонстрационных средств в процессе обучения;
- методика проведения практически-лабораторных занятий;
- оценка и контроль знаний, умений и навыков обучающихся;
- анализ занятия и методика его проведения.

В шестом семестре данную дисциплину должны вести преподаватели кафедры «Педагогика и методика преподавания».

В седьмом семестре дисциплина называется «Методика обучения видам профессиональной деятельности» (частная методика) и здесь они изучают частную методику общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, указанных в учебных планах профессиональных колледжей. Эту часть должны вести преподаватели профильной кафедры, так как нужно учитывать особенности специальности будущего младшего специалиста (рабочего). И в конце второй части дисциплины студенты должны выполнить курсовую работу по проектированию заданной темы. Изучение этой дисциплины в двух частях (общая и частная методика) в 6-7 семестре должно быть преемственно продолжающимся.

## Дискуссии

Оценивая накопленный системой высшего педагогического профессионального образования опыт методической подготовки преподавателей профессионального обучения, следует признать, что теоретические основы методической подготовки разработаны еще не в полной мере. Поэтому дидактическая система ее реализации, осуществляемая в образовательных учреждениях преимущественно на эмпирической основе, недостаточно эффективна. Иными словами, в теории и практике профессионально-педагогического образования проблема методической подготовки (ее структуры, содержания, организации технологии) остается еще до конца нерешенной.



## Заключение

Содержание учебной дисциплины «Методика профессионального обучения» в целом должен отвечать на вопрос: «Что необходимо освоить обучающемуся, чтобы быть способным и готовым самостоятельно осуществлять методическую деятельность в процессе реализации теоретических и практических форм обучения?».

На основе вышеизложенного можно заключить, что подготовка к методической деятельности преподавателя профессионального образования является важной составляющей частью педагогической деятельности. Она направлена, прежде всего, на формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, а также связанных с ними качеств деятельностного характера, способностей, интересов и т.д. В этом аспекте правильная организация изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» в вузах является приоритетной задачей.

Таким образом, назрела необходимость научного обоснования целей, содержания и технологии методической подготовки преподавателей профессионального обучения как одного из условий повышения их профессиональной компетентности и мобильности. Все это вызывает необходимость анализа имеющихся подходов и взглядов, их научной оценки и выработки концепции дальнейшего развития теории методической подготовки.

## Литература

- Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по коренному совершенствованию системы общего среднего, среднего специального и профессионального образования» Национальная база данных законодательства ([www.lex.uz](http://www.lex.uz)) 25 января 2018 г.
- Соколов, Б.А. Основные этапы развития инженерно-педагогического образования // Межвузовский сборник научных трудов «История инженерно-педагогического образования» М., 1990. С.3-10.
- Тенчурина, Л.З. Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920-1990 г.г) – Уч. пособие. М.: «Высшая школа», 2000. 228 с.
- Заплаткин, И.В., Мадрахимов, Х.С. Подготовка инженерно-педагогических кадров в Узбекистане: Межвуз. сб. науч. трудов. «История инженерно-педагогического образования». М., 1990, С.10 – 14.
- Коваленко, Е.С. Методика профессионального обучения. Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей специальных дисциплин системы профессионального образования. Харьков: Изд-во ЧП «Штрих», 2003. 480 с.
- Радченко, А.К. Проектирование технологии обучения техническим дисциплинам. Учебное пособие. Минск. Изд-во «Адукацыя і выхаванне», 2003. 288 с.
- Бессараб, В.Ф. Взаимосвязь дисциплин педагогического. специального циклов и повышение профессионально-методической подготовки инженеров – педагогов // Вестник учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург. Изд-во Уральского профессионально-педагогического университета, 1988. Вып. 2 (23). С. 25-28.
- Жукова, Н.М. Мотивационно-ценностное отношение к избранной специальности.// В сб. Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Свердловского инженерно-педагогического института, 1987. С. 41-47.
- Скакун, В.А. Методика производственного обучения. Москва, 2003.



- Никифоров, В.И. Основы и содержания подготовки инженера-преподавателя к занятиям. Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987. 141 с.
- Соколов, Б.А. Система методической подготовки инженера-педагога / *Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: Сб. научных трудов*. Свердловск: Изд-во Свердловского инженерного института. 1986. С. 47-55.
- Эрганова, Н.Е. Формирование предмета «Методика профессионального обучения» // *Проблемы методической подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. трудов* / Свердловск: Изд-во Свердловского инженерно-педагогического института, 1989. С. 24-36.
- Косырев, В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов. Монография. М.: Изд-во ОНТИ ПНЦ РАН, 1998. 143 с.
- Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высшая школа, 2001. 236 с.
- Исмоилова, З.К. Формирование профессионально-педагогических навыков студентов (на примере высших учебных заведений): дис. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика по специальным дисциплинам и производственному обучению. Ташкент, 2000. 157 с.
- Безрукова, В.С. Методологические проблемы формирования содержания подготовки инженера-педагога: Сб. научн. тр. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1987. С. 5-17.
- Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога. - 2-изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2005. 261 с.
- Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии: Уч. пособие для вузов. М: Высш.шк., 2005. 159 с.
- Карпова, Г.А. Методы педагогической диагностики: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд. РГППУ, 2004. 43 с.
- Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Изд. 2-е, испр. М.: Изд-во МГАУ, 2002. 120 с.
- Исмоилова З.К., Махсудов П.М. Касб таълими методикаси фани бўйича ўқув дастурини универсallasштириш масаласи. // Журнал «*Ирригация ва мелиорация*». Ташкент, 2017. № 1(17). С. 72-73 (на узб. языке).
- Исмоилова, З.К., Махсудов, П.М. Магистрантларни илмий-педагогик фаолиятга тайёрлашда “Махсус фанларни ўқитиш методикаси” фанининг ўрни. // Журнал «*Ирригация ва мелиорация*». Ташкент, 2018, № 2 (12). С. 58-60 (на узб. языке).
- Ismoilova, Z.K., Mahsudov, P.M. Actual Issues of Preparing professional Education Teachers professional Education Teachers formethodical Activitie sat Higher Educational Institutions. *Journal «Eastern European Scientific Journal» Dusseldorf – Germany*. Ausgabe 5. 2018. P. 244-246.



## ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

УДК 373

### Исследование эффективности двуязычных дидактических игр в процессе развития связной речи детей

Гайфуллина Нурия Нурисламовна<sup>а</sup>

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение (МБДОУ) “Большеатнинский детский сад” Атнинского муниципального района, Республика Татарстан, Россия,  
\*E-mail: gnuriya1974@mail.ru*

#### Аннотация

В статье представлены результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста. В условиях татарско-русского двуязычия связная речь часто деградирует, в результате дети плохо говорят на двух языках – татарском и русском. В исследовании показано, как дидактическая игра может положительно влиять на развитие связной речи детей на двух языках.

**Ключевые слова:** связная речь, дети дошкольного возраста, татарско-русское двуязычие.

#### Введение

Связная речь – показатель не только одаренности, но и индикатор успешности ребенка в процессе воспитания и обучения (Gabdulchakov, Bashinova, Yashina, Taraskina, 2018; Valerian F. Gabdulchakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Чтобы связно рассказывать о чем-нибудь, ребенку необходимо ясно представлять себе предмет рассказа, уметь анализировать, отбирать свойства и качества, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями.

Одним из средств развития связной речи детей старшего дошкольного возраста является дидактическая игра. С помощью дидактических игр пополняется лексический словарь слов, расширяется кругозор, формируется правильное произношение, дети учатся излагать свои мысли. В результате речь детей дошкольного возраста становится более четкой, правильной, выразительной.

Анализ практики свидетельствует о том, что воспитатели в ДОУ редко используют дидактические игры для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Между тем правильно подобранный комплекс дидактиче-

<sup>а</sup> Гайфуллина Нурия Нурисламовна, педагог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) “Большеатнинский детский сад” Атнинского муниципального района Республики Татарстан, Россия.  
E-mail автора: gnuriya1974@mail.ru





ских игр при работе с детьми старшего школьного возраста способствует развитию связной речи, пополнению лексики, формированию правильного произношения.

В ходе теоретического исследования нами было выявлено противоречие между развивающими возможностями дидактических игр и низким уровнем использования дидактических игр для развития связной речи старших дошкольников.

Проблема состоит в том, что в дошкольных учреждениях недостаточно внимания уделяется развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр. На фоне проблемы низкого уровня развития связной речи, нами сделана попытка отобрать дидактические игры, которые можно использовать для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

## Методы исследования

Теоретические методы (изучение и анализ научной и методической литературы, периодических изданий, обобщение передового опыта, сравнение); эмпирические методы (тестирование, наблюдение, беседа, качественный и количественный анализ результатов исследования, эксперимент).

## Методология

Психолого-педагогические концепции развития речи детей (Выготский, 2019); теории об особенностях психического развития старших дошкольников (Ушакова, 2014, Кулагина, 2015; Сытина, 2017); положения теории игры, включающие обоснование педагогического значения игры в развитии детей (Текучев, 2006; Бондаренко, 2015) и др.

## Обзор литературы

Анализ научной литературы показал множество определений понятия связной речи. По мнению С.В.Алабужевой, связная речь – это «развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. Это, прежде всего, показатель общей речевой культуры человека» (Алабужева, 2013).

Согласно исследованиям Л.С.Выготского, связная речь неотделима от мира мыслей, так связность речи – это связность мыслей. В связной речи отображается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. И как ребенок строит собственные высказывания, можно говорить об уровне его речевого развития» (Выготский, 2019).

А.В.Текучев под термином «связная речь» понимал любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое (Текучев, 2006).

О.С.Ушакова говорит о связной речи как о «речи, которая требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, которые тесным образом связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также конкретной организацией языковых средств» (Ушакова, 2014).

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:



процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл (Ладыженская, 2019). Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Сейчас принято считать, что связная речь представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Успешность обучения детей в образовательном учреждении во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать собственные суждения – все эти действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

Таким образом, связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, в которой проявляются и отражаются логика суждений, богатство представлений, обстоятельность характера, инициативность, творческая устремленность и другие качества личности.

В дошкольном возрасте выделяют следующие особенности:

- речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
- возникают связные формы речи, возрастает ее выразительность;
- дошкольник постигает законы родного языка в ходе действий со словом;
- учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач;
- речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;
- развивается регулирующая функция речи, выражающаяся в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;
- возникает планирующая функция речи;
- появляется звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
- складывается понимание форм языковой деятельности;
- речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней;
- речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;
- завершается процесс фонематического развития: дошкольник правильно слышит и произносит звуки;
- возникают предпосылки для освоения грамоты (Микляева, 2016).

В педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Игра в большей степени способствует психическому развитию ребенка. Дошкольник воспроизводит в игре взаимодействие и взаимоотношения взрослых людей, осваивает правила, способы взаимодействия в совместной игре с другими детьми, получает опыт взаимопонимания, учится пояснять собственные действия, согласовать их с другими детьми. Именно данные качества

необходимы дошкольникам в будущем, особенно, в общеобразовательном учреждении, где ребенок включается в коллектив сверстников, концентрируется на объяснениях педагога в классе, контролирует свои действия при выполнении домашних заданий.

Существуют различные виды игр: подвижные (с правилами), дидактические, игры-драматизации, конструктивные, сюжетно-ролевые и др. Но особое значение в развитии связной речи детей дошкольного возраста имеют дидактические игры.

Сущность дидактической игры состоит в том, что дошкольники решают интеллектуальные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом те или иные затруднения. Воспринимая такую интеллектуальную задачу как игровую, у дошкольника повышается интеллектуальная активность.

Главной точкой приложения дидактических игр на уровне дошкольного обучения является процесс игрового обучения, то есть обучения через игру. Обучаясь правилам игры, дошкольник познает окружающую действительность, основы взаимоотношений между членами коллектива, учится самоконтролю, приобретает навыки планирования поведения (Аванесова, 2015).

Дидактическая игра имеет следующие виды:

1) игры – путешествия призваны усилить впечатление, акцентировать внимание дошкольников на то, что присутствует рядом. Такие игры обостряют внимание, дети преодолевают трудности. В таких играх применяются множество способов раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, поэтапное решение задач и т.д.;

2) игры – поручения по своему содержанию проще, а по продолжительности – короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения;

3) игры – предположения (например, игра «Что было бы, если...»). Перед детьми ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При этом активизируется мыслительная деятельность детей, они учатся слушать друг друга;

4) игры – загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивости. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы;

5) игры – беседы. В основе их лежит общение. Главным является непосредственность переживаний, заинтересованность, доброжелательность. Игры – беседы активизируют эмоциональные и мыслительные процессы, воспитывают умение слушать вопросы и ответы, концентрируют внимание на содержании, дополняют сказанное, высказывают суждения.

Познавательный материал для проведения такого вида игр должен даваться в оптимальном объеме, быть доступным и понятным, чтобы вызвать интерес дошкольников. Познавательный материал определяется лексической темой, содержанием игры. Игра должна соответствовать интеллектуальным возможностям детей дошкольного возраста.

Таким образом, исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод о том, что посредством дидактической игры дошкольники решают интеллектуальные задачи в игровой форме, самостоятельно находят решения, преодолевая при этом те или иные затруднения. Дидактическая игра способствует развитию



связной речи, пополнению и активизации словаря, расширению кругозора, развитию познавательных процессов. Благодаря дидактическим играм у детей формируется правильное произношение, дети учатся излагать свои мысли. В результате речь детей дошкольного возраста становится более четкой, правильной, выразительной.

Однако, на сегодняшний день отмечается недостаточная сформированность уровня связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Это проявляется в том, что дети испытывают трудности при описании предметов, обобщении явлений признаков, затруднения в звукопроизношении. В итоге их речь становится недостаточно связной, выразительной, логичной. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны. Учитывая это, нами была проведена опытно-экспериментальной работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

## Исследование

*Цель исследования:* изучение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели была проведена опытно-экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов.

*На первом этапе* (констатирующий – 2017 г.) – провели диагностику исходного уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

*На втором этапе* (формирующий – 2018 г.) – разработали и систематически проводили комплекс дидактических игр, направленный на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско – русского двуязычия.

*На третьем этапе* (контрольный – 2019 г.) – провели повторную диагностику уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с целью определения динамики результатов, полученных во время констатирующего и контрольных этапов.

### База исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ “Большеатнинский детский сад” Атнинского муниципального района Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 25 детей старшей группы, из них 12 мальчиков и 13 девочек. Опытное-экспериментальное исследование уровня развития связной речи среди детей старшего дошкольного возраста проводилось с 05 апреля 2019 по 08 мая 2019 года.

На основе известных методик Е.А.Стребелевой, Е.М.Струниной и О.С.Ушаковой, Е.М.Струниной была разработана комплексная методика обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста. Разработанная методика включает в себя упражнения.

### Методика исследования

Результаты диагностики оценивались по трехбалльной системе: высокий уровень оценивался в 3 балла, если все задания выполнены правильно, средний уровень оценивался в 2 балла, если задания выполнены с помощью взрослого, низкий уро-



вень – 1 балл, если не справился с заданием.

Были определены критерии уровня развития связной речи:

*Высокий уровень* (24 – 20 баллов) – ребенок активен в общении, ясно и последовательно выражает свои мысли, описание полное, логичное, без пропуска существенных признаков, повторений. Использует образную речь, точность языка, развивает сюжет, соблюдает композицию. Умение выражать свое отношение к воспринимаемому. Лексический запас словаря достаточный для данного возраста, сформирована, связность описательного рассказа.

*Средний уровень* (9 – 19 баллов) – ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других, при описании допускает ошибки и незначительные паузы, отличается не высоким лексическим запасом словаря, чаще пользуются не связными между собой фразами, пытаются обрисовать в слове виденное на картине, прибегают к усвоенным формулам, предложенным педагогом.

*Низкий уровень* (0 до 8 баллов) – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, не умеет последовательно излагать свои мысли по увиденному и воспринятому, точно передавать их содержания, словарь ребенка скуден, прибегают к усвоенным формулам, схематичности и свернутости высказываний.

## Результаты исследования

Для выявления умения ребенка использовать при описании предметов (игрушек) слова, обозначающие существенные признаки использовалось упражнение «Расскажи, какой». Взрослый предлагает старшим дошкольникам рассказать об игрушке используя следующие слова: «елка», «зайчик», «мячик», «яблоко», «лимон». В результате проведения данного упражнения было отмечено, что 3 детей справились с заданием легко. 6 детей при выполнении упражнения затруднялись в описании предмета, давали неточные ответы. 16 детей не смогли выполнить упражнение при описании предмета, только с помощью взрослого используя наводящие вопросы (Расскажи, что ты знаешь о елке? Какая она бывает? Где ты ее видел?) смогли дать не полный ответ.

С целью определения умения составить связный рассказ, проводилось упражнение «Составь рассказ». Детям предлагалось три картинки с изображением серии последовательных событий «Кошка ловит мышку». Дети должны были разложить картинки в правильной последовательности и составить рассказ. 4 детей достаточно легко справились с заданием. 4 детей не смогли составить, чем завершилось действие. 12 детей не смогли последовательно разложить картинки и составить окончание рассказа. Были дети – 4 детей, которые не справились с упражнением даже с помощью взрослого.

Для выявления умения старших дошкольников устанавливать причинно-следственную зависимость, а также рассуждать было предложено упражнение «Подумай и расскажи». Детям старшего дошкольного возраста предлагалось внимательно прослушать и закончить высказывания («Тает снег, потому что...»). 3



детей внимательно слушали и не испытывая затруднений проговаривали окончание высказываний. 5 детей испытывали трудности в выполнении упражнения, отвечали не на все высказывания. 17 детей не смогли закончить предложенные высказывания без помощи взрослого.

Далее, с целью определения умения детей старшего дошкольного возраста описывать предметы, было проведено упражнение «Опиши мяч». Старшим дошкольникам предлагался предмет – мяч, необходимо было не просто рассказать какой мяч, так же рассказать, для чего нужен мяч, и что с ним можно делать. 3 детей справились с данным видом задания. 6 детей смогли описать признаки мяча и с помощью взрослого смогли рассказать использование мяча. 13 детей смогли назвать признаки мяча, не смогли рассказать для чего нужен и что с ним можно делать. Не смогли справиться с данным заданием 3 дошкольников.

С целью изучения связной речи детям старшего дошкольного возраста предлагалось упражнение «Опиши или придумай». Взрослый предлагал детям описать собаку или придумать про нее рассказ. 1 девочка справилась с этим заданием. У 9 дошкольников возникли трудности, при составлении предложений допускали ошибки, дети смогли выполнить это задание после наводящих вопросов. 15 детей с трудом смогли выполнить это упражнение, требовалась помощь воспитателя, дети не смогли составить связно предложения.

Для определения умения составлять рассказ на любую из предложенных тем использовалось следующее упражнение «Составь рассказ». Старшим дошкольникам предлагалась тема «Моя семья», нужно было составить рассказ о своей семье. 8 детей испытывали трудности в составлении рассказа о своей семье, взрослый оказывал помощь, используя наводящие вопросы. У 14 детей наблюдались трудности в составлении рассказа, только после рассказа взрослого дети немного смогли рассказать о своей семье. Не смогли справиться с таким видом упражнения дети – 3 дошкольников.

С целью выявления умения связно пересказывать текст рассказа или сказки было проведено такое упражнение, как «Перескажи». Старшим дошкольникам предлагался текст хорошо известной сказки «Гуси-лебеди» для составления пересказа. 1 девочка справилась с упражнением самостоятельно. 7 детей пересказывали с подсказыванием слов взрослым. У 10 детей наблюдались отдельные слова и предложения не связно. Не справились с данным видом упражнения дети – 7 дошкольников.

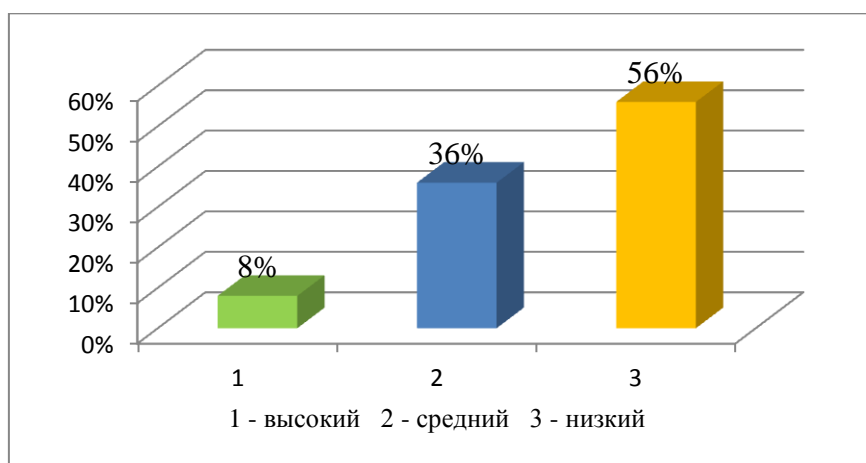
Для определения умения детей старшего дошкольного возраста использовать при описании предмета по картине слова, которые обозначают существенные признаки, было проведено следующее упражнение – «Опиши ежа». Взрослый предлагает по картине описать ежа. 7 детей при выполнении упражнения испытывали затруднения, употребляли несвязные между собой фразы, пытались обрисовать в слове увиденное на картине. 17 детей при описании называли только отдельные слова, перечисляли отдельные качества. Не справилась с этим видом задания – 1 девочка.

В результате анализа оценок по каждому заданию, подсчета количества ответов детей старшего дошкольного возраста, отнесенных к каждому из трех установленных уровней, были получены данные, которые представлены в таблице 1.

При определении исходного уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста интересовала гармоничность развития основных ее параметров: развитие активной речи, понимание речи и способности к выполнению рече-



вых инструкций в ходе общения. Полученные результаты диагностики отражены на рисунке 1.1 (см. рис. 1.1).



**Рисунок 1.1.** Результаты уровня связной речи у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

По итогам констатирующего этапа опытно – экспериментальной работы у 2 детей (8%) наблюдался высокий уровень развития связной речи. Это свидетельствует о том, что дети активны в общении, ясно и последовательно выражали свои мысли. Эти дети полно, логично, без пропуска и повторений описывали существенные признаки. У детей наблюдались образная речь, точность языка, дети развивали сюжет, соблюдали композицию. Дети смогли выразить свое отношение к воспринимаемому, лексический запас словаря достаточный для данного возраста, сформирован, связность описательного рассказа. Дети самостоятельно составляли небольшие творческие рассказы (присутствовали наличие элементов импровизации). При описании мяча, дети использовали словосочетания (круглый мяч, красный мяч и т.д.), описывали, что можно делать с мячом.

У 9 детей (36%) уровень развития связной речи был на среднем уровне, что выражается в том, что дети умеют слушать и понимать речь, участвуют в общении чаще по инициативе других. Дошкольники при описании допускали ошибки, присутствовали незначительные паузы. Речь таких детей отличалась не высоким лексическим запасом словаря, часто использовались несвязные между собой фразы, дети прибегали к усвоенным формулам, предложенным педагогом. Дети самостоятельно могли пересказать текст с подсказыванием слов взрослым или рассказывали с помощью взрослого, отсутствовали элементы импровизации, перечисляли лишь признаки при описании мяча (красный, круглый и т.д.).

По результатам диагностики у 14 детей – (56%) показали низкие результаты уровня развития связной речи. Это выражалось в том, что дошкольники были малоактивными и малоразговорчивыми в общении с другими детьми и педагогом, невнимательны, не умели последовательно излагать свои мысли по увиденному и воспринятому, точно передавать их содержания. У дошкольников лексический запас слов был скуден, дети прибегали к усвоенным формулам, схематичности и свернутости высказываний, не могли сами составить рассказ, составлять рассказ совместно с педагогом, отсутствовали элементы творческой импровизации. При описании рассказа называли только отдельные слова (два или три слова), отвечали на вопросы педагога односложно, не могли связно пересказать текст, перечис-



ляли отдельные качества.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, был сделан вывод о том, что необходимо развивать связную речь детей старшего дошкольного возраста. Учитывая это, нами был разработан и апробирован комплекс дидактических игр по развитию связной речи для детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско – русского двуязычия.

Дидактическая игра «Опиши куклу / машинку», которая была проведена со старшими дошкольниками, направлена на обучение дошкольников в назывании различных признаков внешнего вида игрушки или объекта. Мальчикам предлагали описать машинку, а девочкам – куклу. Стоит отметить, что мальчики и девочки с данным заданием справились. Трудностей в описании игрушек не было. Приведем пример описания куклы Алисы В.: «Это кукла Катя. Она очень красивая и нарядная. Катя умеет играть, рисовать. У нее красивое красное платье, красивые бантики синего цвета, коричневые туфельки и носочки белого цвета». Так, описал машинку Расул К.: «Это черная машина Лексус. У нее колеса черного цвета. Машина Лексус ездит по дорогам очень быстро, потому что у нее скорость большая. У машины яркие фары. Мне нравится эта машина».

Для составления совместного рассказа с соблюдением структуры высказывания, с дошкольниками проводились дидактическая игра «Расскажем про белочку». Большая часть детей смогли составить рассказ про белочку. Приведем пример рассказа Руслана К.: «Я расскажу про белочку. Она живет в лесу. Белочка храбрая и веселая. Однажды белочка встретила злого волка. Но она не испугалась. А взяла веточку и бросила в волка. Волк испугался и убежал». Были проведены и такие дидактические игры:

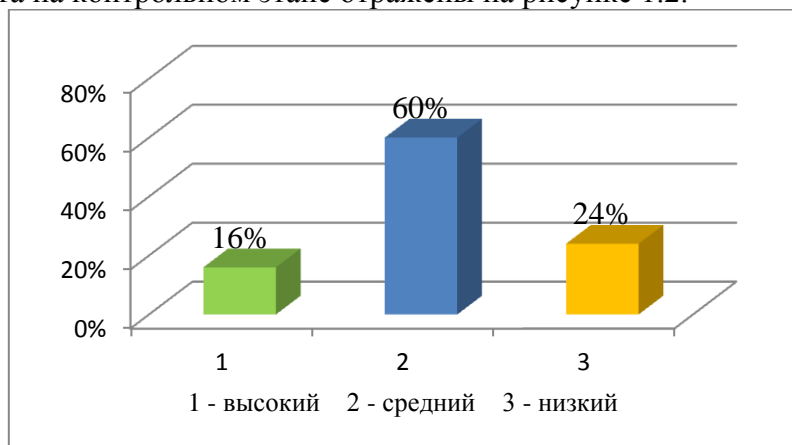
- «А я бы...» с целью развития творческого воображения, обучения свободному рассказыванию;
- «Буяулар» с целью составления совместного повествовательного текста, обучения старших дошкольников заканчивать интонационно предложения рассказа по опорным картинкам;
- «Тәме буенча тап» с целью обучения детей старшего дошкольного возраста сравнивать, использовать рассказы-доказательства.

Стоит отметить, что практически все дошкольники справились с заданиями, смогли составить рассказ, закончить интонационно предложения рассказа по опорным картинкам, сравнивать сказки, используя рассказы – доказательства. У дошкольников преобладали положительные эмоции (радость, интерес), активность, заинтересованность в достижении результата (составление рассказа).

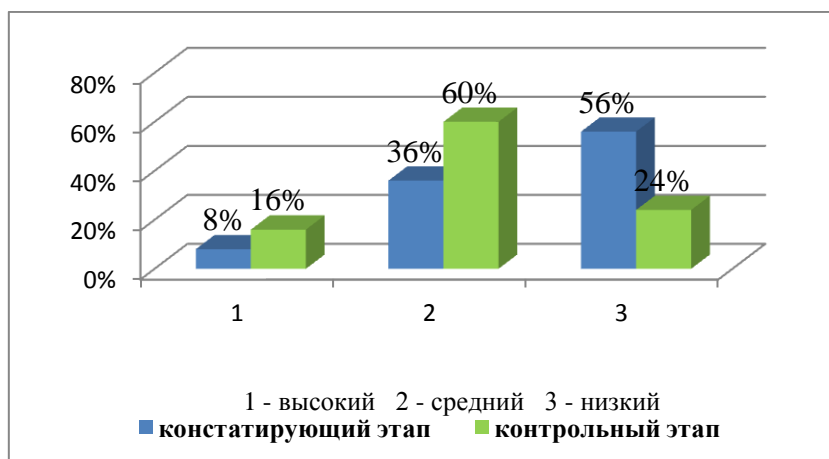
Проведя второй этап опытно-экспериментального исследования, нами был организован контрольный этап. Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности комплекса дидактических игр, направленный на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско – русского двуязычия. За основу была взята та же диагностика, которая была на констатирующем этапе.

Рассмотрим результаты уровня связной речи у детей старшего дошкольного возраста по результатам контрольного этапа опытно-экспериментальной работы. Проведенное исследование показало, что высокий уровень развития связной речи у 4 детей, что составляет 16 %. Средний уровень у 15 детей, что составляет 60 %. Низкий уровень развития связной речи у 6 детей – 24 %.

Результаты уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе отражены на рисунке 1.2.



**Рисунок 1.2.** Результаты уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско-русского двуязычия на контрольном этапе



**Рисунок 1.3.** Сравнительный анализ результатов уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско-русского двуязычия

Проведенный сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментального исследования показал изменения в уровне развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско-русского двуязычия. Так высокий уровень – увеличился на 8%, средний уровень – увеличился на 24%. Развитие связной речи на низком уровне уменьшилось на 32%. Данные результаты отражены на рисунке 1.3 (см. рис. 1.3).

## Выводы

Проведенное исследование говорит об эффективности подобранного нами комплекса дидактических игр, направленного на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста татарско-русского двуязычия. Так, при выполнении упражнений у детей было допущено намного меньше ошибок, чем на констатирующем этапе. Словарный запас дошкольников был пополнен новыми словами. Дети старшего дошкольного возраста повысили навыки дифференциации предме-



тов и умение выделять несложные признаки предметов, заданные воспитателем. Значительно повысился уровень развития активного словаря, дети последовательно и связно составляли рассказы, пересказывали небольшую сказку, описывали рассказы. Это позволяет утверждать, что сформулированная цель – теоретическое изучение и практическое подтверждение использования комплекса дидактических игр для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях татарско-русского двуязычия была достигнута.

## Литература

- Gabdulchakov, V.F., Bashinova, S.N., Yashina, O.V., Taraskina, I.V. (2018). Integrative Mechanisms for Increasing Efficiency of Educational and Methodological Interaction between Teacher and Student. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018. 22(2):248-261. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.248-261
- Valerian F. Gabdulkhakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Multicultural Training Of Future Teachers In The Context Of Ethnic Tensions. *Future Academy. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. IFTE 2018. 4th International Forum on Teacher Education. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.76>. No: 76. Pages: 651-660.
- Выготский, Л.С. Психология развития человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc\\_razv\\_chel-7-myshlenie\\_i\\_rech.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf) (дата обращения: 29.07.2019)
- Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] / О.С. Ушакова. 2-е изд. Москва: «Сфера», 2014. 396 с.
- Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И.Ю.Кулагина. Москва: Академический проект, 2015. 420 с.
- Сытина, О.И. К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников [Текст] / О.И. Сытина // Молодой ученый. 2017. № 51. С. 296-297.
- Текучев, А.В. Теория и методика преподавания русского языка в средней школе. Практические занятия [Текст] / А.В.Текучев. Москва: МГПИ, 2006. 199 с.
- Бондаренко, А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду [Текст] / А.К.Бондаренко. Москва: Издательство Московского государственного педагогического института, 2015. 96 с.
- Алабужева, С.В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников [Текст] / С.В.Алабужева. Ижевск: «Удмурт, университет», 2013. 445 с.
- Ладыжевская, Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itexts.net/avtor-taisa-alekseevna-ladyzhenskaya/190740-zhivoe-slovo-taisa-ladyzhenskaya/read/page-1.html> (дата обращения: 25.01.2019).
- Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика [Текст] / Н.В.Микляева, Ю.В.Микляева, Н.А.Виноградова. Люберцы: «Юрайт», 2016. 411 с.
- Аванесова, В.Н. Дидактические игры [Текст] / В.Н. Аванесова // Сенсорное воспитание в детском саду. Москва: Наука, 2015. 212 с.



## Summary

### THEORY AND PRACTICE IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

#### Pedagogic research as a synthesis of practice and scientific cognition and its social determination

Tatiana Yu. Lomakina<sup>a</sup>

*Institute of education development strategy of the Russian Academy of education (RAO), Moscow, Russia*

Lubov' P. Kochneva<sup>b</sup>

*Municipal budget educational institution (MBEI) "Gymnasium № 7", Kazan, Russia*

Andrey V. Korzhuev<sup>c</sup>, Elena L. Ryazanova<sup>d</sup>, Kira G. Serdakova<sup>e</sup>

*First Moscow state medical University I. M. Sechenova (Sechenov University), Moscow, Russia*

\*E-mail: akorjuev@mail.ru

#### Abstract

The article substantiates the possibility and feasibility of constructing a scientific concept called scientific pedagogical reality, as opposed to the observed pedagogical reality, the analysis of which is based on the strategies of everyday knowledge, addressing to random observations, inaccurate tools and subjective measurements, as well as hypotheses, not allowing testing to obtain verified conclusions and to identify the degree of their commonality. This opposition is justified from the point of view of the possibility of attributing to opposites at the level of intertransition, reflecting the synthesis of ordinary (subject-practical) and scientific knowledge. The logics of fixing the scientific and pedagogical fact is revealed, as well as the features of the scientific and pedagogical dialogue, pro-

<sup>a</sup> **Tatyana Yu. Lomakina**, doctor of pedagogy, Professor, Institute of education development strategy, RAO, Moscow, Russia. Author's E-mail: sasa-82@mail.ru

<sup>b</sup> **Lubov' P. Kochneva**, candidate of pedagogical Sciences, Director MBEI "Gymnasium № 7", Kazan, Russia, E-mail the author: G7.kzn@tatar.ru

<sup>c</sup> **Andrey V. Korzhuev**, doctor of pedagogical Sciences, Professor, I. M. Sechenov first Moscow state medical University (Sechenov University), E-mail of the author: akorjuev@mail.ru, orcid 0000-0002-7454-038X

<sup>d</sup> **Elena L. Ryazanova**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, I. M. Sechenov first Moscow state medical University (Sechenov University), E-mail of the author: scarobey64@mail.ru, orcid 0000-0002-1375-3373

<sup>e</sup> **Kira G. Serdakova**, candidate of psychological Sciences, associate Professor, I. M. Sechenov first Moscow state medical University (Sechenov University), E-mail of the author: kgserdakova@yandex.ru, orcid 0000-0002-0149-5848





jected onto the specifics of the pedagogical hypothesis, reflecting the ambiguity of the transition from pedagogical everyday reality to the scientific reality. The thesis of the social determinism of pedagogical knowledge as a background effect, which makes it difficult to obtain scientific knowledge verified from the point of view of the theoretical norm, is discussed.

**Keywords:** everyday and scientific pedagogical knowledge, subject-practical and scientific pedagogical knowledge, pedagogical reality and scientific pedagogical reality, scientific fact in pedagogy, scientific dialogue, social determination of pedagogical knowledge.

## References

- Coney C. L. Critical Thinking in its Contexts and in Itself. // Educational Philosophy and Theory. – 2014. – vol. 47, №5. – pp. 515–528.
- Korzhuev, A.V., Pashanova O.V., Lopatina, N.B., Ryazanova, E.L., Semyonov, S.V. Professionally significant interdisciplinary connections in the course «History and philosophy of science» for postgraduate students of medical universities // Journal of pharmaceutical sciences and research. – vol. 10 (11). – 2018. – pp. 2994-2997.
- Brezinska W. Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics. Springer Science & Business Media. – 2012. – 303 p.
- Shirish T.S. Research Methodology in Education. Lulu Publication, USA. - 2013. – 122 p.
- Gardiner G. Teleologies and the Methodology of Epistemology. Epistemic Evaluation: Purposeful Epistemology. *Oxford University Press*. – 2015. – pp. 31–45.
- Hanan A. Alexander. What is critical about critical pedagogy? Conflicting conceptions of criticism in the curriculum // Educational Philosophy and Theory. – 2016. – vol. 50(10). – pp. 903-916.
- Koskinen Heikki J. Antecedent Recognition: Some Problematic Educational Implications of the Very Notion // Journal of Philosophy of Education. – 2018. – №52 (1). – pp. 178-190.
- Pritchard D. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education // Journal of Philosophy of Education. – 2013. – № 47 (2). – pp. 236–247.
- Lundie D. The Givenness of the Human Learning Experience and its Incompatibility with Informational Analytics // Educational Philosophy and Theory. – 2015. – vol. 49, №4. – pp. 391–404.
- Tomasz Leś (2017) The research potential of educational theory: On the specific characteristics of the issues of education // Educational Philosophy and Theory. – 2017. – vol. 49, Issue 14. – pp. 1428-1440.
- Wettersten J. On the unification of psychology, methodology, and pedagogy: Selz, Popper, and Agassi // Kluwer Academic Publishers. – 1987. – vol. 18,
- Sapunov M.B. On the problem of reality in a history and philosophy of science // Higher education in Russia. – 2012. – №2. – C. 147–155
- Snaza Nathan. Aleatory entanglements: (Post)humanism, hospitality, and attunement – A response to Hugo Letiche // Journal of Curriculum and Pedagogy. – 2018. – vol. 14. – pp. 256-272.
- Letiche Hugo. Bewildering pedagogy // Journal of Curriculum and Pedagogy. – 2017. – vol. 14. Pp. 236-255
- Rozova S.S. Problems of psychic reality // Essays of NSU (Series “Psychology”), 2012. Vol.6, Part.1.
- Kuhn T. After «Structure of scientific revolutions». – M.: AST. 2014. – 448 p.
- Feierabend P. Science in free society. – M.: AST, 2010. – 378 p.
- Rozin V.M. Methodology. Evolution and up to date state. – M.: MPSI, 2005. – 414 p.
- Holton G. The Thematic Component in Scientific Thought, Austin, Cambridge (Mass), 1973.



- Ross L., Nisbett R. Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment, New Jersey, Englewood Cliffs, 1980.
- Kant I. Critique of pure reason. M. Myisl. 1994, P. 221.
- J. Bruner. Psychology of cognition. – M.: Science, 1977.
- Latour B., Woolgar S. Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts. Princeton. New Jersey. 1986, 294 p.



## THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

### Development of professional training methods universities of the Republic of Uzbekistan

Z. K. Ismoilova<sup>a</sup>,

*Tashkent Institute of engineers of irrigation and mechanization of agriculture farms, Tashkent, Uzbekistan*

E. M. Dorozhkin<sup>b</sup>, S. N. Utkina<sup>c</sup>,

*Russian state vocational pedagogical University (RSPU), Ekaterinburg, Russia*

P. M. Makhsudov<sup>d</sup>,

*Namangan Institute of engineering and technology, Namangan, Uzbekistan*

\*E-mail: pulat.maxsudov@mail.ru

#### Abstract

Expansion of a field of professional activity, change in the professional qualification structure of the staff suggests revising the conceptual basis of professional and pedagogical education. The article presents materials on the history of the development of vocational education teachers in Uzbekistan. The end of the 50s and the beginning of the 60s of the 20th century are considered to be the years of development of the system of training engineering teachers in the Republic of Uzbekistan. These are the features of training and methodological activities of vocational education teachers. For a modern teacher of vocational education, it's not so much the fact of possessing the sum of professional knowledge and skills, but the ability to realize (transfer) this amount of knowledge to students. The formation of such an ability in universities is carried out in the process of preparing the future teacher of vocational training for methodical activities.

While improving the training of teachers for secondary specialized educational institutions, it was possible to use the long-term experience of preparing teachers of labor education for secondary schools. However, between the preparation of teachers for the

<sup>a</sup> **Ismoilova Z.K.**, doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of the Tash-Kent Institute of irrigation engineers and agricultural mechanization. Tashkent, the Avenue of Amir Timur, 60A, Uzbekistan. E-mail: admin@tiame.uz

<sup>b</sup> **Dorozhkin E.M.**, doctor of pedagogical Sciences, Professor, rector of the Russian state professional pedagogical University (RSPU), 620012, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mashinostroiteley str., 11, Russia. E-mail: info@minobrnauki.gov.ru

<sup>c</sup> **Utkina S.N.**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Russian state professional pedagogical University (RSPU), 620012, Sverdlovsk region, Yekaterinburg, Mashinostroiteley str., 11, Russia. E-mail: info@minobrnauki.gov.ru

<sup>d</sup> **Makhsudov P.M.**, candidate of technical Sciences, associate Professor, head of the Department of Namangan Institute of engineering and technology, Uzbekistan, Namangan region, Namangan, kasansai street, 7. GPS: 41.0125,71.5911. Author's E-mail: pulat.maxsudov@mail.ru



general educational system and between the preparation of teachers for secondary specialized educational institutions, there are some peculiarities. In the structure of pedagogical knowledge, "The methodology of vocational training" has its own special status. The current state of studying the discipline "Methods of vocational training" in the areas of vocational education of universities of the Republic is analyzed in detail and recommendations are given to improve its effectiveness based on the experience of leading universities in Russia.

**Keywords:** engineer-teacher, vocational school, technical school, teacher of vocational education, methodology of vocational training, vocational education, college, methodical training.

## References

- Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan «O merax po korennomu sovershenstvovaniyu sistemy` obshhego srednego, srednego special`nogo i professional`nogo obrazovaniya» Nacional`naya baza danny`x zakonodatel`stva ([www.lex.uz](http://www.lex.uz)) 25 yanvarya 2018 g.
- Sokolov, B.A. Osnovny`e e`tapy` razvitiya inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya // Mezhevuzovskij sbornik nauchny`x trudov "Istoriya inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya" M., 1990. S.3-10.
- Tenchurina, L.Z. Podgotovka i pov`shenie kvalifikacii professional`no-pedagogicheskix kadrov v Rossii (1920-1990 g.g) – Uch. posobie. M.: «Vy`sshaya shkola», 2000. 228 s.
- Zaplatkin, I.V., Madraximov, X.S. Podgotovka inzhenerno-pedagogicheskix kadrov v Uzbekistane: Mezhevuz. sb. nauch. trudov. «Istoriya inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya». M., 1990, S.10 – 14.
- Kovalenko, E.S. Metodika professional`nogo obucheniya. Uchebnik dlya inzhenerov-pedagogov, prepodavatelej special`ny`x disciplin sistemy` professional`nogo obrazovaniya. Xar`kov: Izd-vo ChP "Shtrix", 2003. 480 s.
- Radchenko, A.K. Proektirovanie texnologii obucheniya texnicheskimi disciplinami. Uchebnoe posobie. Minsk. Izd-vo "Adukacyya i vy`xovanne", 2003. 288 s.
- Bessarab, V.F. Vzaimosvyaz` disciplin pedagogicheskogo. special`nogo ciklov i pov`shenie professional`no-metodicheskoy podgotovki inzhenerov – pedagogov // Vestnik uchebno-metodicheskogo ob`edineniya vy`sshix i srednix professional`ny`x uchebny`x zavedenij Rossijskoj Federacii po professional`no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. Ekaterinburg. Izd-vo Ural`skogo professional`no-pedagogicheskogo universiteta, 1988. Vy`p. 2 (23). S. 25-28.
- Zhukova, N.M. Motivacionno-cennostnoe otnoshenie k izbrannoju special`nosti. // V sb. Formirovanie professional`no-pedagogicheskoy napravlenosti lichnosti inzhenera-pedagoga. Sverdlovsk: Izd-vo Sverdlovskogo inzhenerno-pedagogicheskogo instituta, 1987. S. 41-47.
- Skakun, V.A. Metodika proizvodstvennogo obucheniya. Moskva, 2003.
- Nikiforov, V.I. Osnovy` i sodержaniya podgotovki inzhenera-prepodovatelya k zanyatiyam. Uchebnoe posobie. L.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1987. 141 s.
- Sokolov, B.A. Sistema metodicheskoy podgotovki inzhenera-pedagoga / Psixologo-pedagogicheskie problemy` inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya: Sb. nauchny`x trudov. Sverdlovsk: Izd-vo Sverdlovskogo inzhenernogo instituta. 1986. S. 47-55.
- E`rganova, N.E. Formirovanie predmeta «Metodika professional`nogo obucheniya» // Problemy` metodicheskoy podgotovki inzhenerov-pedagogov: Sb. nauch. trudov / Sverdlovsk: Izd-vo Sverdlovskogo inzhenerno-pedagogicheskogo instituta, 1989. S. 24-36.
- Kosy`rev, V.P. Metodicheskaya podgotovka inzhenerov-pedagogov. Monografiya. M.: Izd-vo ONTI PNCz RAN, 1998. 143 s.



- Kubrushko, P.F. Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Vysshaya shkola, 2001. 236 s.
- Ismoilova, Z.K. Formirovanie professional'no-pedagogicheskix navykov studentov (na primere vysshix uchebnykh zavedenij): dis. ... kand. ped. nauk po special'nosti 13.00.08 – teoriya i metodika po special'ny'm disciplinam i proizvodstvennomu obucheniyu. Tashkent, 2000. 157 s.
- Bezrukova, B.C. Metodologicheskie problemy formirovaniya soderzhaniya podgotovki inzhenera-pedagoga: Sb. nauchn. tr. Sverdlovsk: Izd-vo Sverdl. inzh.-ped. in-ta, 1987. S. 5-17.
- Gluxanyuk, N.S. Psixologiya professionalizacii pedagoga. - 2-izd., dop. Ekaterinburg: Izd-vo Rossijskogo gosudarstvennogo professional'no-pedagogicheskogo universite-ta, 2005. 261s.
- Zeer, E'.F. Osnovy proforientologii: Uch. posobie dlya vuzov. M: Vyssh.shk., 2005. 159 s.
- Karpova, G.A. Metody pedagogicheskoy diagnostiki: Ucheb. posobie. Ekaterinburg: Izd. RGPPU, 2004. 43 s.
- Lednev, B.C. Nauchnoe obrazovanie: razvitie sposobnostej k nauchnomu tvorchestvu. Izd. 2-e, ispr. M.: Izd-vo MGAU, 2002. 120 s.
- Ismoilova Z.K., Maxsudov P.M. Kasb ta'limi metodikasi fani b'jicha y'kuv dasturini universallashtirish masalasi. // Zhurnal «Irrigaciya va melioraciya». Tashkent, 2017. № 1(17). S. 72 – 73 (na uzb. yazy'ke).
- Ismoilova, Z.K., Maxsudov, P.M. Magistrantlarni ilmiy-pedagogik faoliyatga tajyorlashda "Maxsus fanlarni y'kitish metodikasi" fanining y'ri. // Zhurnal «Irrigaciya va melioraciya». Tashkent, 2018, № 2 (12). S. 58-60 (na uzb.yazy'ke).
- Ismoilova, Z.K., Mahsudov, P.M. Actual Issues of Preparing professional Education Teachers professional Education Teachers formethodical Activitie sat Higher Educational Institutions. Journal «Eastern European Scientific Journal» Dusseldorf – Germany. Ausgabe 5. 2018. P. 244-246.





## TESTING AND DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL: PRACTICES OF GIFTEDNESS IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT

### Research on the effectiveness of bilingual didactic games in the development of coherent speech children's

Gaifullina Nuria Nurislamova<sup>a</sup>

*Municipal budgetary preschool educational institution (MBDOU) "Bolshehehtsirsky kindergarten" Atninsky municipal district, The Republic of Tatarstan, Russia,*

\*E-mail: [gnuriya1974@mail.ru](mailto:gnuriya1974@mail.ru)

#### Abstract

The article presents the results of the study of coherent speech of preschool children. In Russian-Tatar bilingualism coherent speech degrades for an hour, as a result, children do not speak two languages – Tatar and Russian. The study shows how didactic play can positively influence the development of coherent speech of children in two languages.

**Keywords:** coherent speech, preschool children, Tatar-Russian bilingualism.

#### References

- Gabdulchakov V.F., Bashinova S.N., Yashina O.V., Taraskina I.V. (2018). Integrative Mechanisms for Increasing Efficiency of Educational and Methodological Interaction between Teacher and Student. Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education. 2018. 22(2):248-261. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.248-261
- Valerian F. Gabdulchakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Multicultural Training Of Future Teachers In The Context Of Ethnic Tensions. Future Academy. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. IFTE 2018. 4th International Forum on Teacher Education. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.76>. No: 76. Pages: 651-660.
- Vy`gotskiy, L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka [Elektronny`y resurs]. – Rezhim dostupa: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc\\_razv\\_chel-7-myshlenie\\_i\\_rech.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf) (data obrashheniya: 29.07.2019)
- Ushakova, O.S. Programma razvitiya rechi detej doskol`nogo vozrasta v detskom sadu [Tekst] / O.S. Ushakova. 2-e izd. Moskva: «Sfera», 2014. 396 c.
- Kulagina, I.Yu. Psixologiya razvitiya i vozrastnaya psixologiya [Tekst] / I.Yu.Kulagina. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015. 420 c.
- Sy`tina, O.I. K voprosu o razvitii svyaznoj rechi u starshix doskol`nikov [Tekst] / O.I. Sy`tina // Molodoj ucheny`j. 2017. № 51. S. 296-297.
- Tekuchev, A.V. Teoriya i metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka v srednej shcole. Prakticheskie zanyatiya [Tekst] / A.V.Tekuchev. Moskva: MGPI, 2006. 199 s.
- Bondarenko, A.K. Teoriya didakticheskix igr i praktika ix ispol`zovaniya v detskom sadu

<sup>a</sup> **Gaifullina Nuria Nurislamova**, teacher, Municipal budgetary preschool educational institution (MBEED) "Bolshehehtsirsky kindergarten" Atninsky municipal district of the Republic of Tatarstan, Russia. Author's E-mail: [gnuriya1974@mail.ru](mailto:gnuriya1974@mail.ru)



- [Tekst] / A.K.Bondarenko. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 2015. 96 s.
- Alabuzheva, S.V. Ritorika dlya starshix doshkol'nikov i mladshix shkol'nikov [Tekst] / S.V.Alabuzheva. Izhevsk: «Udmurt, universitet», 2013. 445 s.
- Lady`zhevskaya, T.A. Zhivoe slovo: Ustnaya rech` kak sredstvo i predmet obucheniya [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://itexts.net/avtor-taisa-alekseevna-ladyzhenskaya/190740-zhivoe-slovo-taisa-ladyzhenskaya/read/page-1.html> (data obrashheniya: 25.01.2019).
- Miklyaeva, N.V. Doshkol'naya pedagogika [Tekst] / N.V.Miklyaeva, Yu.V.Miklyaeva, N.A.Vinogradova. Lyubercy: «Yurajt», 2016. 411 s.
- Avanesova, V.N. Didakticheskie igry` [Tekst] / V.N. Avanesova // Sensorное воспитание в детском саду. Moskva: Nauka, 2015. 212 s.

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ**

Научный педагогический и психологический журнал

№ 3 (13) 2019.

Подписано в печать 10.07.2019 г.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60X84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 3,1.

Усл.-изд. л. 3. Тираж 1000 экз. Заказ 279/195



КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт психологии и образования



**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ**  
Научный педагогический и психологический журнал

**№ 3(13) 2019. Подписано в печать 10.07.2019**

Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Формат 60X84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 3,1.  
Усл.-изд. л. 3. Тираж 1000 экз. Заказ 279/195

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии Издательства Казанского университета  
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37