

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



48 2019
ЧАСТЬ II

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 48 (286) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Лайнус Полинг (1901–1994)*, американский химик, кристаллограф.

Лайнус Полинг родился в Портленде (штат Орегон). Он был первым ребенком в семье немецких иммигрантов. Его отец был в то время коммивояжером для медицинской компании-поставщика, а со временем открыл свою собственную аптеку. Лайнус хорошо учился в школе, однако, твердо решив стать химиком, не стал доучиваться, чтобы получить сертификат об окончании образования, а поступил в Орегонский сельскохозяйственный колледж в Корваллисе учиться на химического инженера. Правда, мать в итоге заставила его оттуда уйти зарабатывать деньги. Но уже в 18 лет не по годам талантливому юношу пригласили преподавать аналитическую химию в колледже. После, уже в Калифорнийском технологическом институте в Пасадене, где он учился в аспирантуре, Полинг защитил докторскую диссертацию по результатам исследований в области рентгеноструктурного анализа неорганических соединений. Затем, получив государственную стипендию, он отправился в Европу совершенствовать свою научную подготовку. В Мюнхене, Цюрихе, а затем Копенгагене его учителями стали известные физики и химики Арнольд Зоммерфельд, Эрвин Шредингер и Нильс Бор.

Лайнус Полинг посвятил себя изучению атомной физики и квантовой теории. Вскоре он смог вплотную заняться квантовомеханической разработкой проблемы химической связи. В 1939 году была опубликована его книга «Природа химической связи», посвященная современной структурной химии. Эта монография до сих пор является настольной книгой химиков-теоретиков.

Полинг объяснил молекулярное строение вещества с применением вновь разработанных представлений о гибридизации атомных орбиталей и теории резонанса и мезомерии.

Теория резонанса помогла Полингу в исследовании строения молекул белков. Много времени он посвятил

также изучению способности антител обеспечивать иммунитет. За проведение этих исследований, которые наметили основные пути применения новейших достижений физики и химии в биологии и медицине, Полинг был удостоен звания лауреата Нобелевской премии по химии в 1954 году.

Круг интересов выдающегося американского ученого был чрезвычайно широк. Он много занимался проблемами питания и выработки иммунитета. Полинг полагал, что прием витамина С и других антиоксидантов в больших дозах может способствовать излечению от множества различных болезней, включая рак. Ученый ставил опыты на себе и своей семье. Хотя испытания на клеточных культурах животных показали, что при некоторых формах рака витамин С может уничтожить опухолевые клетки, но анализ проведенных двойным слепым методом медицинских исследований с участием сотен тысяч людей показывает, что влияние приема витамина С и других добавок-антиоксидантов на смертность от рака, сердечно-сосудистых и других заболеваний нейтрально или негативно, вопреки воззрениям Полинга. В целом вопрос полезности витамина С при лечении тяжелых заболеваний по-прежнему исследуется.

В признание научных заслуг Полинг был избран почетным членом пятнадцати академий наук. Результаты его исследований необычайно обширны; он автор более 250 выдающихся научных публикаций. Он также приобрел широкую известность как выдающийся педагог и популяризатор науки. Его «Общая химия» стала одним из лучших учебников для высшей школы.

Большое признание получила общественная деятельность Лайнуса Полинга как борца за мир: он был лауреатом Нобелевской премии мира, а также Международной Ленинской премии «За укрепление мира между народами».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЯ

- Чекиров К. Б., Жусупова Б., Илхан Д., Омурзакова Н., Ибрахим И. О.**
Влияние цементного загрязнения на содержание общего хлорофилла у вида *Zea Mays* 93

МЕДИЦИНА

- Борукаев А. Ю., Сокуров И. А.**
Современные иммунобиологические препараты в лечении бронхиальной астмы: эффективность анти-IgE-терапии с помощью моноклональных антител (омализумаб) в лечении атопической бронхиальной астмы..... 97
- Гулиева К. М., Хамзаева Р. Ж., Бактыбаев Ж. К., Амангельдиева Е. С.**
Диагностическая значимость определения костного возраста в обследовании и лечении детей с эндокринной патологией99
- Касимова Р. М., Тимошок А. Д.**
Установление лево-правой висцеральной асимметрии в эмбриогенезе человека..... 101
- Нишонов Ф. Н., Хамидов Ф. Ш., Алибоев М. Р., Пулатов М. Д.**
Качество жизни до и после операции у больных с диффузным токсическим зобом 106

ВЕТЕРИНАРИЯ

- Данкевич Н. И.**
Методика и основные результаты исследования эффективности использования кормовых добавок из морских гидробионтов в мясном птицеводстве Украины..... 111

ПЕДАГОГИКА

- Антипова Ю. А., Митичева Т. И.**
Изучение особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра в процессе игровой деятельности 115
- Асачева М. В.**
Проектная деятельность на уроках русского языка в 7–8-х классах..... 118
- Асачева М. В.**
Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы 120
- Akhmedova A. A.**
Theory of education and personality development in pedagogy 124
- Бахтина И. В.**
Решение задач по теме «Закон сохранения импульса» (разработка урока) 125
- Boboyev A. N.**
Education as a process of purposeful formation and development of personality..... 128
- Болгова И. В., Кузнецова Т. Г., Якубенко Т. М.**
Формирование у дошкольников основ безопасности в тёмное время суток 129
- Володина Т. В.**
Проблема формирования читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном процессе..... 133
- Володина Т. В.**
Формирование читательского интереса младших школьников с помощью реализации программы внеклассной работы кружка «Ключ» 135
- Долженкова И. В., Горбатов О. С.**
План-конспект открытого занятия по хореографии «Танцуй по-новому!»..... 137

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Краханлёва А. А., Быков С. А. Особенности образовательного процесса в условиях загородного лагеря 139 | Сергина Е. С. Особенности обучения персонала торговой сети 158 |
| Крюкова И. А. Изучение особенностей психического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения . 141 | Таршилова Ю. В. Основные подходы к изучению проблемы управления взаимодействием дошкольного образовательного учреждения и семьи 159 |
| Логачева Н. Н., Троценко Т. В. Флешмоб по профилактике детского дорожно- транспортного травматизма «Берегите самого дорогого!» 143 | Тихова Ю. Б. Совершенствование форм профессионального развития педагогических работников 161 |
| Макаренко Т. А. Затруднения младшего школьника в освоении задач на пропорциональные величины 146 | Тяпкина М. В. Школьное оценивание: исторический аспект . 163 |
| Назаренко Т. Г. Подготовка к ОГЭ по обществознанию посредством технологии смешанного обучения 147 | Хасанова Р. Г., Махмудова М. Б. Применение различных способов решения геометрических задач для повышения заинтересованности учеников в самостоятельной работе 165 |
| Павлова К. В. Актуальные формы внеурочной деятельности по иностранному (английскому) языку в условиях ФГОС..... 150 | Числова Н. В. Обучающие игры, упражнения как средство развития и коррекции внимания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью 169 |
| Роунов В. С. Pedagogy as the science of educational relationships 152 | Шевцова Д. В. Развитие профессиональных ценностей педагогов дошкольной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема 171 |
| Сацук Н. В., Чалкина А. А., Кузина Д. В. Профориентационный фестиваль «Цифровое кураторство» как средство развития информационной компетентности старшеклассников 153 | Якубова Д. Р., Самсонова Е. В. Case study как один из инновационных методов преподавания английского языка учащимся старших классов 172 |
| Сергин А. А. Развитие профессиональной компетентности менеджера по продажам 156 | |

БИОЛОГИЯ

Влияние цементного загрязнения на содержание общего хлорофилла у вида *Zea Mays*

Чекиров Кадырбай Бекбалаевич, кандидат биологических наук, доцент;

Жусупова Батма, студент магистратуры

Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (г. Бишкек, Кыргызстан)

Илхан Доган, PhD, доцент

Измирский технологический институт (Турция)

Омурзакова Нуржамал, ассистент;

Ибрахим Илкер Озйигит, Ph. D, профессор

Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (г. Бишкек, Кыргызстан)

*Работа посвящена изучению влияний цементного загрязнения на содержания общего хлорофилла в листьях у вида *Zea Mays*. В результате исследований установлено самые низкие уровни содержания хлорофилла в образцах растений произрастающих в юго-восточном направлении от цементно-шиферного завода, что свидетельствует о негативном влиянии вредных выбросов цементного производства в окружающую среду.*

Ключевые слова: экология, цементное загрязнение, *Zea Mays*, хлорофилл.

Введение

В современном мире загрязнение атмосферы, литосферы и гидросферы являются основными экологическими проблемами. Одним из источников загрязнений окружающей среды обусловлено деятельностью промышленных предприятий и современное индустриальное промышленное производство в глобальном масштабе оказывает негативное влияние на природу. Загрязнение окружающей среды выбросами промышленных предприятий отрицательно влияет на организм человека и на другие живые организмы [1,2].

Сегодня в Кыргызстане интенсивно развивается цементное производство. Один из основных заводов — «Кантский цементно-шиферный завод» расположен в 7 км восточнее окраины г. Кант Ысык-Атинского района Чуйской области, на сегодняшний день работает полноценно и ежегодно производит около 600,0–700,0 тыс. тонн цемента [3,4]. Вокруг данного цементного завода расположены населенные пункты, посевные площади сельскохозяйственных культур и животноводческие фермы объединенного акционерного общества «Кантская МИС» и закрытого акционерного общества «Жээк». На посевных площадях выращиваются различные сельскохозяйственные культуры.

Как известно, производство цемента сопровождается выделением в окружающую среду большого количества пыли. Цементный пыль содержит тяжелые металлы таллия,

ртути и другие вредные вещества. Таллий и его соединения являются более летучими и накапливаются в верхней части подогревателей, где они могут накапливаться и частично выбрасываются с отходящими газами через фильтр. Ртуть и ее соединения являются наиболее летучими металлами и не адсорбируясь, выбрасываются в воздух [1,5]. Эти пыли, загрязняя окружающую среду, атмосферу и покрывая верхний слой почвенного покрова оказывают негативное воздействие на живые организмы [1].

При исследовании воздействий вредных выбросов промышленных предприятий на живые организмы, растения могут быть использованы в качестве индикаторов, так как, они являются высокочувствительными к антропогенным воздействиям. К примеру, пылевые частицы забивают устьичный аппарат растений, приводят к ухудшению их жизненного состояния, что отражается в физиологических процессах, темпах роста и развития растений [6].

Одним из показателей жизнедеятельности растений, чувствительным к изменениям экологической обстановки является содержание пигментов фотосинтеза. Имеются литературные данные свидетельствующие о негативном влиянии загрязнителей на процесс фотосинтеза, которое сопровождается снижением содержания фотосинтетических пигментов в листьях растений [7–12].

До настоящего времени в Кыргызстане не проводились исследования по изучению влияний цементного за-

грязнения на живые организмы и, в частности на растений. Поэтому реализация исследований в этом направлении позволит получить новые научные данные.

Материал и методы исследований

Исследования проводились на базе лаборатории биохимии отделения биологии Кыргызско-Турецкого университета «Манас». В качестве материала для исследований

служили образцы растений вида *Zea mays*, произрастающий в районе расположения Кантского цементного завода. Сбор материалов проводились в период 15–20 августа 2018 года. Координаты месторасположений исследуемых станций определены с помощью GPS оборудования (Garmin, eTrex 12 Channel Handheld). Данные о координатах мест сбора материала представлено на таблице 1.

Таблица 1. Станции сбора образцов растений

| Номер станции | Координаты станций | Количество образцов растений | Повторность измерений содержания хлорофилла |
|---------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------------|
| Контроль | 42°50.026'N 074°34.190'E | 7 | 7×5 |
| 1 | 42°55.585'N 074°52.081'E | 7 | 7×5 |
| 2 | 42°57.173'N 074°52.933'E | 5 | 5×5 |
| 3 | 42°55.087'N 074°52.760'E | 5 | 5×5 |
| 4 | 42°54.343'N 074°52.494'E | 6 | 6×5 |
| 5 | 42°53.611'N 074°52.626'E | 6 | 6×5 |
| 6 | 42°54.612'N 074°53.795'E | 5 | 5×5 |
| 7 | 42°54.777'N 074°53.126'E | 5 | 5×5 |
| 8 | 42°54.239'N 074°53.332'E | 5 | 5×5 |
| 9 | 42°53.957'N 074°53.697'E | 5 | 5×5 |

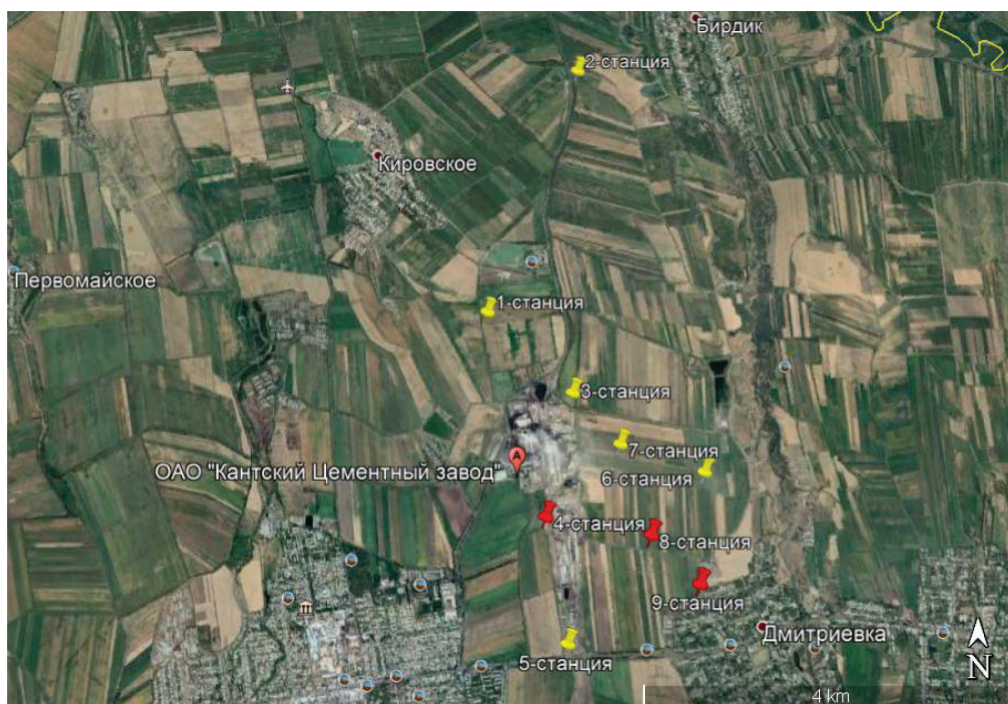


Рис. 1. Станции сбора растений и измерение содержания общего хлорофилла в листьях. (Снимок сделан с помощью программы Google Earth, 2018)

Как показано в таблице 1 и рис. 1, сбор материалов проводился на девяти станциях вокруг цементного завода. В качестве контрольной станции выбрана благополучная с экологической точки зрения территория вдали от цементного завода на расстоянии 30 км в сторону запада. Для статистической достоверности из каждой станции исследовано 5–7 растений с повторностью 5 измерений.

Содержание общего хлорофилла (мг/см²) в листьях растений измерены с помощью прибора флуорометра CCM-200 plus (Opti-Sciences). Полученные количе-

ственные данные по содержанию хлорофилла обработаны методами вариационной статистики.

Результаты исследований и их обсуждение

Среднестатистические показатели содержания общего хлорофилла (мг/см²) в листьях у кукурузы исследуемых станций представлены в табл. 2. Как видно из данных таблицы, содержание хлорофилла в листьях кукурузы на исследуемых станциях изменялось в пределах от 12,09±1,01 мг/см² в 8-станции до 38,98±1,38 мг/см² в 3-станции.

Таблица 2. Среднее содержание общего хлорофилла (мг/см²) в листьях у растений вида *Zea mays*

| Точки сбора растений | Среднее содержание общего хлорофилла, мг/см ² , $\bar{X} \pm m_x$ | б, мг/см ² | C_v , % |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|
| Контроль | 33,74±1,69 | 10,01 | 29,67 |
| 1-станция | 25,91±1,19*** | 7,04 | 27,16 |
| 2-станция | 35,68±1,87 | 9,35 | 26,21 |
| 3-станция | 38,98±1,38* | 6,89 | 17,68 |
| 4-станция | 13,89±0,93*** | 5,10 | 36,71 |
| 5-станция | 28,91±1,59* | 8,70 | 30,10 |
| 6-станция | 29,10±2,16 | 10,80 | 37,12 |
| 7-станция | 30,10±1,54 | 7,70 | 25,57 |
| 8-станция | 12,09±1,01*** | 5,06 | 41,83 |
| 9-станция | 19,58±0,42*** | 2,09 | 10,65 |

Примечание: * — P>0,95; ** — P>0,99; *** — P>0,999

Анализируя данные таблицы 2, необходимо отметить, что практически во всех исследованных станциях, кроме 2- и 3-станций, содержание общего хлорофилла оказалось ниже, чем в контрольном варианте. По сравнению

с контрольной станцией (33,74±1,69 мг/см²), самое высокое содержание общего хлорофилла наблюдается у образцов растений 2- и 3-станции (38,98±1,38 мг/см²; 35,68±1,87 мг/см²). Самые низкие уровни содержания

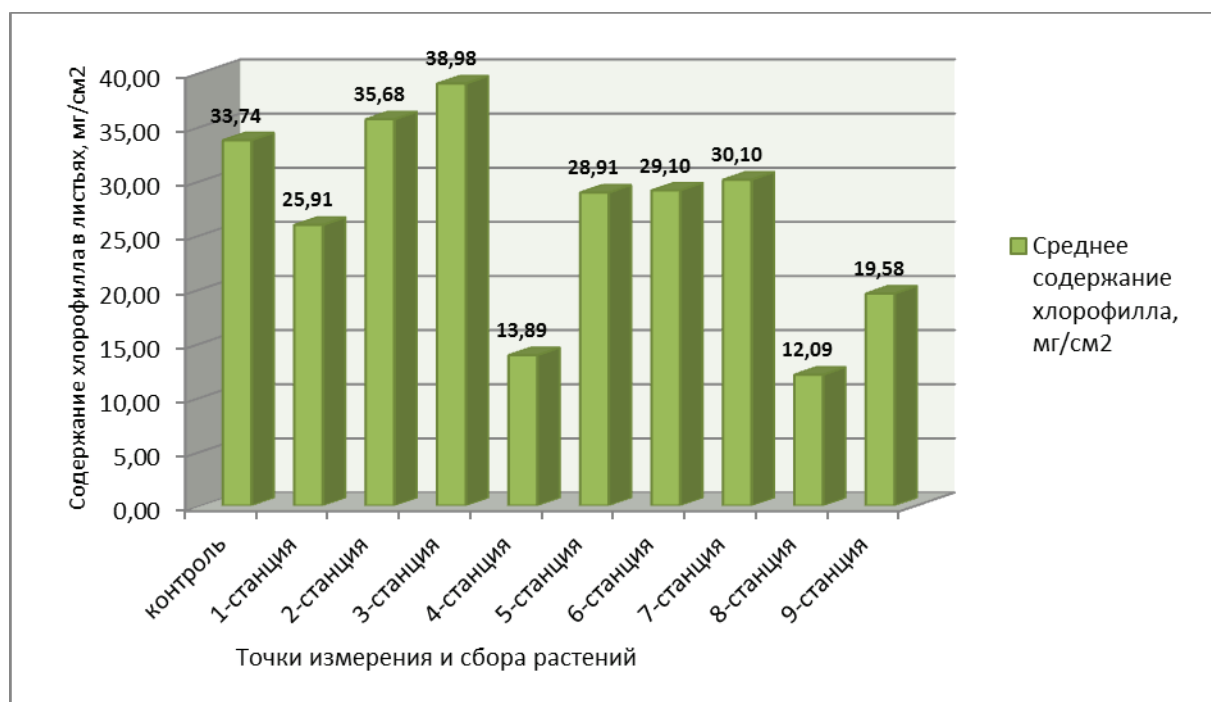


Рис. 2. Содержание общего хлорофилла (мг/см²) в листьях у растений вида *Zea mays*

зеленых пигментов наблюдается у образцов растений 4-й ($13,89 \pm 0,93$ мг/см²), 8-й ($12,09 \pm 1,01$ мг/см²) и 9-й станций ($19,58 \pm 0,42$ мг/см²). Эти показатели отличаются от показателя образцов контрольной станции высокой статистической достоверностью ($P > 0,999$), так как, разница по содержанию хлорофилла в образцах этих станций 2 и более раз ниже, чем показатели контрольной станции ($33,74 \pm 1,69$ мг/см²).

Уменьшение содержания общего хлорофилла в образцах растений этих станций отражает подавление процесса фотосинтеза, обусловленного, влиянием вредных выбросов деятельности цементного завода. Также установлено, что, воздействия вредных выбросов на растения зависит от на-

правления господствующих ветров, и, в данном исследовании наблюдается самые низкие уровни содержания хлорофилла в станциях расположенных юго-восточном направлении от цементно-шиферного завода. Согласно литературным данным, техногенное загрязнение экосистемы тяжелыми металлами негативно влияет на физиолого-биохимические процессы, протекающие в растениях, и, как следствие, ингибируются процессы фотосинтеза, нарушается синтез фотосинтетических ферментов [7–8; 11–12].

Таким образом, полученные результаты исследований позволяют утверждать о наличии определенной связи между уровнем цементного загрязнения и содержанием общего хлорофилла в листьях у кукурузы.

Литература:

1. Малков, А. В. Современные промышленные объекты и их безопасность / А. В. Малков // Экология и промышленность России. — 2001. — № 3. — с. 33–34.
2. Вишаренко, В. С. Экологические проблемы городов и здоровье человека / В. С. Вишаренко, Н. А. Толоконцев. — JL: Знание, 2002. — 32с
3. Промышленность Кыргызской Республики, 2013–2017, годовая публикация / Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. — Бишкек, 2018. — 331 с.;
4. <https://marketing.rbc.gu/research/40473/> Анализ рынка цемента в Кыргызстане в 2013–2017 гг, прогноз на 2018–2022 гг, 201835бет.
5. Исабекова, В. Ш. Влияние производства цемента на окружающую среду / В. Ш. Исабекова, А. К. Бекболотова, Г. А. Мамбетова // Известия КГТУ им. И. Раззакова. — 2014. — № 33. — с. 485–486.
6. Горчакова, А. Ю. О сезонном развитии злаков Республики Мордовия // Бот. журн. 2013. Т. 98. № 5. с. 605–621.
7. Еськова, Е. Н. Влияние свинца на содержание хлорофилла в листьях ярового ячменя / Е. Н. Еськова // Проблемы современной аграрной науки. — 2015. — с. 21–22.
8. Кушнарева, О. П., Перекрестова Е. Н. Влияние различных концентраций солей меди и свинца на содержание хлорофилла и содержание углерода в листьях растений / Е. Н. Перекрестова, О. П. Кушнарева // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2015. — № 10. — с. 294–297.
9. Климачев, Д. А., Кузнецова С. А., Старикова В. Т. Изменение процесса фотосинтеза пшеницы в условиях засоления NaCl и обработки фитогормонами // Вестник МГОУ. Серия «Естественные науки». — 2012. — № 3. — с. 20–24.
10. Тарчевский, И. А., Заботин А. И. Влияние температуры на фотосинтетический метаболизм углерода // Физиология растений. — 1964. — Т. 2 (вып. 2). — с. 232–239.
11. D. Raajasubramanian, P. Sundaramoorthy, L. Baskaran, K. Sankar Ganesh, AL. A. Chidambaram and M. Jeganathan. Cement dust pollution on growth and yield attributes of groundnut (*Arachis hypogaea* L.)/ International Multidisciplinary Research Journal 2011, 1/1: 31–36 ISSN: 2231–6302.
12. Senthil Kumar P., Sobana K., K. K. Kavitha and M. Jegadeesan. A study on the effect of cement dust pollution on certain physical and biological parameters of Sessamum indicum plant / Asian Journal of Plant Science and Research, 2015, 5 (1):1–3.

МЕДИЦИНА

Современные иммунобиологические препараты в лечении бронхиальной астмы: эффективность анти-IgE-терапии с помощью моноклональных антител (омализумаб) в лечении атопической бронхиальной астмы

Борукаев Андемиркан Юриевич, студент;

Сокуров Ислам Асланович, студент

Северо-Осетинская государственная медицинская академия (г. Владикавказ)

Бронхиальная астма — хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, сопровождающееся их гиперреактивностью, которое проявляется повторными эпизодами одышки, затруднения дыхания, чувства сдавления в груди и кашля, возникающими преимущественно ночью или ранним утром.

Бронхиальная астма является серьезной проблемой глобального здравоохранения. От этого хронического расстройства дыхательной системы страдают 5–10% людей всех возрастов. По данным ВОЗ, в мире насчитывается почти 235 миллионов человек с диагнозом бронхиальная астма, а согласно подсчетам «Глобальных отчетов об астме» (за 2014 год) — 334 миллиона.

Цель. Анализ и оценка эффективности препаратов моноклональных антител в терапии атопической бронхиальной астмы.

Материалы и методы. Были использованы данные клинических исследований, материалы отечественных и зарубежных статей.

Результаты и обсуждения. Астматические дыхательные пути вызывают дисрегуляцию иммунных реакций как патологический ответ на безвредный в других отношениях аллерген. Нарушения регуляции иммунной системы, наблюдаемые при астме, опосредованы обеими клетками врожденной и адаптивной иммунной системы. На первом этапе дендритные клетки, расположенные ниже эпителия дыхательных путей, при контакте с аллергенами из просвета дыхательных путей, перерабатывают их в более мелкие пептиды, которые затем представляются наивным Т-клеткам в региональных лимфатических узлах. Здесь, в присутствии интерлейкина-4 (IL-4), антигены активируют Т-хелперные клетки и индуцируют их дифференцировку в Т-хелперные клетки типа 2 (Th²), которые мигрируют в слизистую оболочку дыхательных путей, где высвобождают большое количество классических цитокинов, таких как IL-4, IL-9 и IL-13, IL-3, IL-5 и гранулоцитарный макрофагальный колониестимулирующий фактор (GM-CSF). Эти медиаторы

оказывают последующее воздействие на другие иммунные клетки, например, IL-3 дифференцирует тучные клетки слизистой оболочки, которые присутствуют в эпителии бронхов или под ним в месте воспаления, в то время как GM-CSF совместно с IL-3 и IL-5 благоприятствует пополнению, созреванию и выживанию эозинофилов, которые являются преобладающим типом клеток вокруг бронхиальной астмы. Затем эозинофилы высвобождают катионные белки, ответственные за цитотоксическое действие на эпителиальные клетки, наблюдаемые при астме. В В-клетках рекомбинация иммуноглобулинов с переключением на продукции классов IgE. Антитела IgE связываются с высокоаффинным рецептором IgE, экспрессируемым на тучных клетках. После повторного заражения аллергеном, IgE перекрестно связывает IgE-рецептор с высокой аффинностью, связанный с клеточной поверхностью тучных клеток, и активирует последующее высвобождение предварительно образованных бронхоспазматических провоспалительных медиаторов, таких как гистамин, лейкотриены, цитокины или хемокины

В настоящее время терапия астмы включает применение следующих лекарственных препаратов:

— для подавления аллергического воспаления — глюкокортикоиды, антилейкотриеновые препараты и стабилизаторы мембран тучных клеток;

— для предупреждения и снятия бронхоспазма — В2-адреномиметики, М-холиноблокаторы и спазмолитики миотропного действия (метилксантинны).

Несмотря на значительные успехи в лечении бронхиальной астмы, достигнутые благодаря использованию ингаляционных глюкокортикостероидов (ИГКС) и комбинаций ИГКС с длительно действующими В2-агонистами (ДДБА), эпидемиологические и клинические исследования показывают, что контроль болезни остается неудовлетворительным.

Последние терапевтические стратегии были сосредоточены на нейтрализации отдельных эффекторных молекул, таких как IgE (омализумаб) и IL-9 (MEDI-528), или на

блокаде рецепторов, например, мутированной формой IL-4 (питракина), которая связывается с IL-4R цепь и блокирует связывание IL-4 и IL-13.

Омализумаб является в настоящее время единственным иммунобиологическим препаратом, рекомендованным для лечения среднетяжелой и тяжелой атопической бронхиальной астмы у взрослых и детей старше 12 лет, симптомы которой не удается адекватно контролировать ингаляционными глюкокортикостероидами.

Омализумаб представляет собой препарат рекомбинантных гуманизированных моноклональных антител к Fc-фрагменту IgE, который предотвращает связывание IgE с его высокоаффинным рецептором на тучных клетках и базофилах. Таким образом, омализумаб не взаимодействует с уже фиксированными на мембранах тучных клеток иммуноглобулинами (в противном случае это могло бы вызвать развитие анафилактической реакции). Уменьшение количества связанных IgE на мембранах эффекторных клеток снижает высвобождение медиаторов при контакте с аллергеном. Кроме того, омализумаб уменьшает экспрессию FcεR1 на базофилах и тучных клетках, снижая их способность связывать IgE.

Взаимодействие омализумаба со свободно циркулирующими IgE приводит к снижению их уровня в крови на 99%. Через 3 мес. от начала лечения у пациентов высвобождение гистамина базофилами снижается на 90%, доказано снижение экспрессии рецепторов FcR1 на мембранах базофилов, моноцитов и дендритных клеток уже на 7-й день лечения. Анти-IgE-терапия влияет как на раннюю, так и на позднюю фазу аллерген индуцированного иммунного ответа.

Проведено большое количество контролируемых рандомизированных исследований, показавших эффективность омализумаба у больных атопической бронхиальной астмой. Основными показателями эффективности анти-IgE-терапии практически во всех исследованиях были снижение частоты обострений бронхиальной астмы, снижение потребности в экстренной медицинской помощи и госпитализациях, уменьшение дозы системных и ингаляционных глюкокортикостероидов, улучшение качества жизни пациентов. Существенно, что все многочисленные исследования солидарны в своих позитивных оценках этого нового вида базисной терапии бронхиальной астмы. Три больших рандомизированных плацебоконтролируемых исследования, включавшие в общей сложности 1318 пациентов, показали значительное снижение частоты обострений бронхиальной астмы, потребности в госпитализациях и использовании ИГКС у больных на фоне лечения омализумабом. В последующем метаанализе было выявлено особое преимущество анти-IgE-терапии для

пациентов с высоким риском фатальной астмы. Согласно данным, ежегодное количество обострений у больных снижалось на 38% ($p < 0,0001$), а количество визитов за экстренной медицинской помощью — на 47% ($p < 0,0001$), по сравнению с группой, получавшей плацебо. Улучшение качества жизни больных бронхиальной астмой было продемонстрировано во многих исследованиях.

Безопасность омализумаба. Теоретическая возможность тяжелых побочных реакций на фоне лечения омализумабом невелика. Препарат связывается только со свободным IgE в крови и не может взаимодействовать с уже связанными рецепторами эффекторных клеток IgE. В исследования безопасности омализумаба было включено более 5000 пациентов. В этих исследованиях частота развития нежелательных явлений была невысокой, побочные эффекты ограничивались преимущественно локальными реакциями в местах инъекций. Частота нежелательных явлений и их структура не различалась с группой плацебо. Проведенный постмаркетинговый анализ безопасности омализумаба показал, что на протяжении 2 лет омализумаб получали около 40000 пациентов, из них у 35 больных зарегистрирован 41 эпизод анафилаксии, возможно, связанной с омализумабом, за весь период лечения. Эти показатели сопоставимы с зафиксированной ранее частотой анафилаксии, составляющей 0,09%. Летальных исходов в результате этих осложнений лечения не было.

Выводы

— учитывая опыты применения омализумаба, доказано, что омализумаб (Ксолар) является эффективным и безопасным препаратом в терапии тяжелой аллергической (IgE-обусловленной) БА, не контролируемой высокими дозами ИГКС в комбинации с ДДБА или другими препаратами (антилейкотриеновые, теофиллины), у детей (с 6 лет), подростков и взрослых;

— омализумаб значительно снижает частоту обострений БА, редуцирует симптомы, потребность в короткодействующих b²-агонистах (КДБА), системных (оральных) ГКС, улучшает контроль БА и повышает качество жизни больных;

— омализумаб следует рассматривать как терапию второй линии для пациентов с персистирующей аллергической астмой от средней до тяжелой степени, которая не полностью контролируется стандартной терапией;

— в настоящее время нет четких рекомендаций относительно длительности лечения омализумабом. Омализумаб предполагает длительную терапию, но как долго ее следует проводить и как долго сохраняется эффект после ее прекращения, может ли терапия омализумабом изменить тяжелое течение БА — вопросы, которые активно изучаются в настоящее время.

Литература:

1. Lambrecht BN, Hammad H. The immunology of asthma. *Nat Immunol* (2015) 16:45–56. doi:10.1038/ni.3049;
2. Humbert, M., Beasley R., Ayres J. et al. Benefits of omalizumab as add-on therapy in patients with severe persistent asthma who are inadequately controlled despite best available therapy (GINA 2002 step 4 treatment): INNOVATE // *Allergy*. — 2005. — V. 60. — P. 309–316;

3. Schulman, E. S. Development of a monoclonal anti-immunoglobulin E antibody (omalizumab) for the treatment of allergic respiratory disorders // *Am. J. Respir. Crit. Care Med.* — 2001. — V. 164. — S6 — S11;
4. T. V. Kulichenko Omalizumab: expanded opportunities for the atopic diseases treatment, 2009;
5. Effect of omalizumab on patients with chronic urticaria: issues with the determination of autoimmune urticaria // *Ann. Allergy Asthma Immunol.* — 2008. — V. 100 (1). — P. 88;
6. Williams, P. B., Sheppard J. D., Thomas R. Lee. Omalizumab: a future innovation for treatment of severe ocular allergy // *Expert Opin. Biol. Ther.* — 2005. — V. 5 (12). — P. 1603–1609;
7. Cox, L., Platts-Mills T. A., Finegold I. et al. American Academy of Allergy, Asthma and Immunology/American College of Allergy, Asthma and Immunology Joint Task Force report on omalizumab-associated anaphylaxis // *J. Allergy Clin. Immunol.* — 2007. — V. 120. — P. 1373–1377;
8. Deniz, Y. M., Gupta N. Safety and tolerability of omalizumab (Xolair), a recombinant humanized monoclonal anti-IgE antibody // *Clin. Rev. Allergy Immunol.* — 2005. — V. 29. — P. 31–48.

Диагностическая значимость определения костного возраста в обследовании и лечении детей с эндокринной патологией

Гулиева Камиля Марленовна, студент;

Хамзаева Рохсона Жамшидкизи, студент;

Бактыбаев Жигер Кайрланович, студент;

Амангельдиева Ельдана Санжаркызы, студент;

Научный руководитель: Кошербеков Ербол Турарович, кандидат медицинских наук, доцент

Казахский национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова (г. Алматы)

Актуальность проблемы. Появление и развитие центров оссификации скелета происходит у здоровых детей в строго определенной последовательности. В каждом возрасте скелет имеет специфическую рентгенологическую картину, соответствующую определенной стадии созревания. Совокупность имеющихся у ребенка точек окостенения представляет собой важную характеристику уровня его биологического развития и называется костным возрастом. Костный возраст определяет возраст, при котором в среднем имеется данная стадия созревания скелета и специфическая рентгенологическая картина.

Определение костного возраста основано на оценке рентгенограммы левой кисти (у левшей — правой) с лучезапястным суставом. Оценивается число и размеры эпифизарных зон роста; последовательность их появления, размер, плотность и форма костей; степень закрытия эпифизарных зон роста [1]. Выход костного возраста за пределы ± 2 SD от среднего паспортного указывает на патологию и имеет диагностическое значение только в совокупности с другими признаками и симптомами. Основными показаниями для проведения исследования по определению костного возраста ребенка выступают различные нарушения в его физическом развитии, замедленный рост, болезни гипофиза, щитовидной железы и гипоталамуса.

Различают 3 критерия оценки костного возраста по рентгеновскому снимку, когда: 1) Костный возраст соответствует паспортному, такая задержка роста характерна для семейных форм низкорослости и не связана с гормональным сбоем, а также для наследственных синдромов с низкорослостью; 2) Костный возраст опережает па-

спортный, например, при преждевременном половом развитии; 3) Костный возраст отстает от паспортного возраста при нарушении выработки гормонов роста, конституциональной задержке роста. Таким образом, рентгеновские оценки костного возраста помогают направить диагностический поиск причины задержки роста в правильном направлении.

Целью настоящего исследования явилось определение диагностического значения оценки костного возраста у детей с различной патологией.

Материал и методы исследования. Для определения диагностической значимости определения костного возраста проведен ретроспективный анализ 95 историй развития детей в возрасте от 1 года до 14 лет с различной патологией, прошедших рентгенологическое исследование кисти и находившихся на стационарном лечении в соматическом отделении ДГКБ № 2 г. Алматы в период с 2017 по 2019 гг.

По результатам анализа, рентгенологическое исследование кисти проведено 63,15% мальчикам и 36,84% девочкам. В возрастном аспекте чаще были обследованы дети от 7 до 11 лет — в 40% случаях (таблица 1).

Клиническое обследование больных включало в себя тщательный опрос, выяснение анамнеза заболевания и жизни, объективный осмотр и динамическое наблюдение за состоянием в условиях стационара.

Детям в зависимости от вида патологии, проводились клинические (оценка нервно-психического и физического развития), лабораторные (ОАК, гормональный профиль) и инструментальные (МРТ головного мозга, рентгено-

Таблица 1. Распределение обследованных детей по полу и возрасту

| Возраст | Пол | | | | Всего | |
|-----------|----------|-------|---------|-------|-------|-------|
| | Мальчики | | Девочки | | | |
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| 1–3 года | 5 | 5,26 | 9 | 9,48 | 14 | 14,74 |
| 4–6 лет | 15 | 15,79 | 6 | 6,31 | 21 | 22,11 |
| 7–11 лет | 25 | 26,31 | 13 | 13,68 | 38 | 40 |
| 12–14 лет | 15 | 15,79 | 7 | 7,37 | 22 | 23,15 |
| Всего | 60 | 63,15 | 35 | 36,84 | 95 | 100 |

графия левой кисти, УЗИ щитовидной железы и органов брюшной полости, УЗИ малого таза, тестикул и пахового канала) методы исследования.

Для систематизации выявленной патологии была использована Международная классификация болезней ВОЗ (1995 г., Женева) и алгоритм диагностики низкорослости [2].

Результаты исследования. В результате проведения 95 детям рентгенологического исследования кисти была

выявлена различная эндокринная и не эндокринная патологии, среди них соматотропная недостаточность (пангипопитуитаризм, изолированный дефицит гормона роста), гипотиреоз, преждевременное половое развитие (врожденная дисфункция коры надпочечников, изолированное телархе) и эндокринно-независимые формы низкорослости (синдром Шерешевского-Тернера, конституциональные формы низкорослости) (таблица 2).

Таблица 2. Структура и удельный вес видов патологии у детей

| № | Нозологические формы | Абс | % |
|---|--------------------------------------------|-----|-------|
| 1 | Соматотропная недостаточность: | 27 | 28,42 |
| | — пангипопитуитаризм | 14 | 14,74 |
| | — изолированный дефицит гормона роста | 13 | 13,68 |
| 2 | Врожденный гипотиреоз | 11 | 11,59 |
| 3 | Преждевременное половое развитие: | 18 | 18,93 |
| | — врожденная дисфункция коры надпочечников | 6 | 6,31 |
| | — изолированное телархе | 12 | 12,62 |
| 4 | Синдром Шерешевского — Тернера | 2 | 2,11 |
| 5 | Синдром Нунан | 1 | 1,05 |
| 6 | Конституциональные формы задержки роста | 36 | 37,90 |
| | Всего | 95 | 100 |

Отмечено, что наибольшее число патологии среди обследованных детей приходится на конституциональные формы задержки роста — 36 (36,84%) случаев. Обследование детей в т. ч. проведение рентгенографии кисти позволило также диагностировать соматотропную недостаточность, преждевременное половое развитие и врожденный гипотиреоз, что составило 27 (28,42%), 18 (18,93%) и 11 (11,59%) случаев соответственно. Также следует отметить, что у 2 (2,11%) девочек диагностиро-

вана генетически детерминированная форма низкорослости, хромосомное заболевание — синдром Шерешевского — Тернера и у 1 (1,05%) мальчика — синдром Нунан.

Анализ заключений рентгенографии кисти детей выявил соответствие и не соответствие (отставание и опережение) костного возраста паспортному возрасту и определил, при каких патологиях имеются те или иные отклонения (таблица 3).

Таблица 3. Отклонения костного возраста в зависимости от патологии

| Вид патологии | Костный возраст | | |
|---------------------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------|
| | Отстает от паспортного | Соответствует паспортному | Опережает паспортный |
| 1. Соматотропная недостаточность: | 27 (28,42%) | | |
| — пангипопитуитаризм | 14 (14,74%) | | |
| — изолированный дефицит гормона роста | 13 (13,68%) | | |
| 2. Врожденный гипотиреоз | 11 (11,59%) | | |

| | | | |
|---------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| 3. Преждевременное половое развитие: | | | 18 (18,93%) |
| — врожденная дисфункция коры надпочечников | | | 6 (6,31%) |
| — изолированное телархе | | | 12 (12,62%) |
| 4. Синдром Шерешевского — Тернера | 2 (2,11%) | | |
| 5. Синдром Нунан | 1 (1,05%) | | |
| 6. Конституциональные формы задержки роста: | 26 (27,36%) | | |
| — семейная низкорослость | | 10 (10,54%) | |
| Всего | 67 (70,53%) | 10 (10,54%) | 18 (18,93%) |

Из таблицы видно, что у 70,53% детей костный возраст отстает от паспортного, главным образом, за счет конституциональных форм задержек роста. При семейной низкорослости костный возраст соответствовал хронологическому — в 10,54% случаях. При преждевременном половом развитии — костный возраст опережал паспортный в 18,93% случаях.

Следует отметить, что костный возраст отставал от паспортного в среднем на 3–4 года, а при пангипопитуи-

таризме от 5 до 10 лет. Опережение костного возраста в среднем было от 2-х до 3-х лет, достигая разницы 6 лет при преждевременном половом развитии.

Таким образом, определение костного возраста у детей различного возраста позволяет диагностировать различную, главным образом, эндокринную патологию и способствует своевременному началу этиотропной и патогенетической терапии.

Литература:

1. Дедов, И. И., Петеркова В. А. Руководство по детской эндокринологии — М.: Универсум Паблишинг, 2006. — с. 14
2. Базарбекова, Р. Б. Руководство по эндокринологии детского и подросткового возраста — Алматы: Telman Offset & Print TOO, 2014. — с. 96–97; с. 104.

Установление лево-правой висцеральной асимметрии в эмбриогенезе человека

Касимова Регина Мусаевна, студент;
 Тимошок Анастасия Дмитриевна, студент
 Пермский государственный медицинский университет имени академика Е. А. Вагнера

Позвоночные отчетливо проявляют лево-правую асимметрию в строении и положении внутренних органов. Установление лево-правой асимметрии представлено 2-х этапным процессом асимметричного морфогенеза, включающим потерю билатеральной симметрии и запуск каскада генов, ответственных за реализацию асимметрии. Симметрия нарушается подвижными ресничками, генерирующими асимметричный поток жидкости, в результате чего сигнальный Nodal-Pitx² путь устанавливается в мезодермальной ткани только с левой стороны. В последнее время был достигнут прогресс в понимании как нарушений эмбриональной лево-правой симметрии, так и того, как Nodal-Pitx² путь контролирует латерализованную дифференцировку, миграцию и другие аспекты поведения клеток, а также механизмы на тканевом уровне, которые приводят к асимметрии в формировании органов. Правильное выполнение асимметричного органогенеза имеет решающее значение для здоровья, что делает дальнейшее понимание развития асимметрии важной проблемой.

Ключевые слова: лево-правая асимметрия, реснички, Nodal, Pitx², морфогенез органов.

Индивидуальное развитие организма — это непрерывный процесс, начинающийся с момента образования зиготы и продолжающийся до смерти организма. В основе Индивидуального развития лежит реализация наследственной информации, проявляющейся в структурных и функциональных преобразованиях организма.

В ходе индивидуального развития эмбриона позвоночных последовательно устанавливаются передне-задняя, дорсо-вентральная и лево-правая оси тела. Не-

смотря на наличие билатеральной симметрии в общем плане строения тела и в организации опорно-двигательного аппарата, позвоночные обладают висцеральной асимметрией, которая генетически контролируется во время эмбрионального развития и определяется последовательностью биофизических процессов, происходящих в определённые временные промежутки.

Изучение механизмов установления асимметричного расположения и морфогенеза имеет важное значение для

человека, так как отклонения от нормы влияют на здоровье или даже несовместимы с жизнью. Необходимо как молекулярное понимание взаимодействий, существующих между клетками и внутри них, так и понимание роли физических процессов, таких как поток жидкости и механическая деформация. Детальное представление того, как возникает лево-правосторонняя асимметрия, даст возможность использовать стволовые клетки для создания и регенерации органов. Другие связанные с этим феномены, а именно причины необъяснимой латеральности некоторых видов рака, также требуют дальнейшего изучения.

В практической деятельности врача появляются значительные трудности в обследовании пациентов с транспозицией органов, что связано с большей вероятностью анатомической дезориентировки, так как большинство симптомов будут локализоваться на «неправильной» стороне, а это может повлечь постановку неверного диагноза и выбор некорректного метода лечения заболевания. Асимметрия внутренних органов также усложняет операции по трансплантации, поскольку донором с большей вероятностью является человек с обычным расположением внутренних органов (*situs solitus*). Поскольку сердце и печень не симметричны, возникают геометрические проблемы при помещении органа в полость, сформированную в зеркальном отображении.

Основная часть

Латеральность внутренних органов — широко распространенная черта в животном царстве. Определение латеральности требует сложного взаимодействия между большим разнообразием молекулярных, клеточных и биофизических процессов, с точным пространственным и временным контролем во время эмбриогенеза. Несмотря на существование некоторых видоспецифических различий, большинство этих процессов эволюционно сохраняются. Было высказано предположение, что наружная симметрия используется в качестве измерения генетической пригодности потенциального партнера при половом отборе, так как раскрывает лежащие в основе фенотипические и генотипические качества и тем самым измеряет стабильность развития. [2]. Асимметрия, в этом отношении, широко рассматривается как дефект. Однако асимметрия также повсеместно встречается в природе. Это колеблется от хиральности биомолекул, до функциональных асимметрий в симметричных структурах, до явных морфологических асимметрий органов. Сердце в конечном итоге приобретает левостороннее положение в грудной полости, правое и левое легкие состоят из различных количеств долей, желудок и поджелудочная железа расположены слева, а печень справа в брюшной полости. Кишечник развивается асимметрично, в то время как мозг проявляет морфологические и функциональные асимметрии [2].

Изучение установления лево-правой асимметрии имеет и важное прикладное значение, так как среди людей встречаются представители с аномалиями установления лево-правой асимметрии органов, примерно у одного на 8000 [1]. У одного новорожденного из 20000 наблюда-

ется *situs inversus* — аномалия, при которой происходит полная инверсия внутренних органов относительно сагиттальной плоскости, но работа органов в данном случае скоординирована [1].

Наблюдаются другие типы аномалий, которые могут привести к серьезным проблемам со здоровьем, например, изомеризм (потеря асимметрии), гетеротаксия (потеря согласованности органов), инверсия отдельных органов [1].

Гетеротаксисия встречается примерно в 1 из 10000 родов, при этом значительно увеличивается частота врожденных пороков сердца, особенно распространены транспозиции магистральных артерий и дефекты межжелудочковой перегородки [1]. Экстракардиальные пороки развития, включая множественные селезенки, среднюю печень и внепеченочную билиарную атрезию, также могут присутствовать у пациентов с гетеротаксисом [1].

На ранних стадиях развития в латеральной ткани мезодермы устанавливается лево-правосторонний асимметричный путь («Узловой-Pitx² путь»). Этот путь активен только с левой стороны, а в последующем сообщает асимметричный морфогенез органов, используя при этом различные молекулярные, клеточные и тканевые механизмы [3].

Происхождение асимметрии и установление узлового пути Pitx²

Установление лево-правой висцеральной асимметрии происходит в 2 этапа:

1. Потеря билатеральной симметрии и перенос сигнала из области гензеновского узелка в мезодерму левой боковой пластинки.

2. Каскад генов ответственных за реализацию асимметрии и асимметричный морфогенез

Основной регулирующий фактор этапа 2 у млекопитающих — экспрессия гена *Nodal*, продукт которого запускает экспрессию гена *Ptx²* в левой части эмбриона, который определяет развитие морфологических признаков левой стороны [4].

У позвоночных лево-правосторонняя асимметрия возникает в переходных структурах средней линии, называемых лево-правыми организаторами (ЛПО), появляющихся на заднем конце ното хорды на ранних стадиях сомита. Вскоре после образования ЛПО, в клетках вокруг появляются асимметрии в экспрессии генов. Реснички, которые выступают из апикальной поверхности клеток, находятся в пределах ЛПО, где они генерируют лево-правосторонние асимметричные потоки жидкости, которые приводят к асимметрии активности сигнальных молекул по периферии организаторов.

Реснички ЛПО расположены на задней стороне клеток и позиционированы таким образом, что имеют задний наклон, который вследствие вращения ресничек по часовой стрелке приводит к неэффективному правостороннему движению вблизи поверхности клетки и эффективному левостороннему движению, приводящему поток жидкости через узел к левой стороне. А асимметричные потоки, в свою очередь, далее способствуют асимметричной экс-

прессии генов вокруг организаторов; репрессор узлового пути *Dand5* понижается на левой стороне и способствует активации левосторонней узловой сигнализации [4].

Асимметрии, возникающие в ЛПО и вокруг него, затем передаются в латеральную (боковую) пластинку мезодермы (ЛПМ), где экспрессия гена, трансформирующего лиганд суперсемейства фактора роста-бета (TGF β), активируется в задней левой ЛПМ. Процесс передачи сигналов на пластинку может происходить по-разному. Во-первых, преобладающие левосторонние Ca²⁺ сигналы распространяются латерально за пределы узла и достигают ЛПМ, где способны проходить внутрь клетки. Во-вторых, сам активный узловой лиганд, который вырабатывается в больших количествах на левой стороне, может непосредственно перемещаться в ЛПМ и активировать свою собственную экспрессию. Независимо от этого, сульфатированные гликозаминогликаны (сГАГ), расположенные в базальной мембране между эндодермой и мезодермой, также необходимы для передачи сигнала от ЛПО к ЛПМ. А именно, поток Ca²⁺ через клетки приводит к увеличению секреции сГАГ, которые затем способствуют передаче Nodal белка. После инициации узловая активность распространяется по всему левому ЛПМ по механизму аутоактивации, но отсутствует с правой сторон. Узловая сигнализация в левом ЛПМ активирует экспрессию гомеодоменного транскрипционного фактора-кодирующего гена *Pitx2*, экспрессия которого сохраняется в течение многих часов [5].

Таким образом, асимметричная экспрессия *Nodal* и *Pitx2* чрезвычайно консервативна у всех изученных позвоночных, а также у многих беспозвоночных и влияет на асимметричное развитие нескольких органов. Но структуры, сохраняющие симметрию, такие как сомиты и развивающиеся конечности, должны быть активно защищены от воздействия этого асимметричного пути [6].

Асимметричный морфогенез органов

Узловой путь *Pitx2* и другие латерализованные сигналы управляют морфогенезом органов, устанавливают морфологические асимметрии, являются этиологическими факторами врождённых дефектов, эволюционных новшеств, но для большинства органов фаза органогенеза исследована недостаточно. На данный момент изучено развитие кишечника, сердца и мозга.

Кишечник и его производные

Ранняя кишка, разделенная на переднюю, среднюю и заднюю, представляет собой стержневидную трубку эндодермальных клеток. Асимметрии впервые появляются, когда части кишечника смещаются от срединной линии во время петлеобразования кишечника. Эпителиальные клетки ЛПМ, окружающие эндодерму, отталкивают ее влево. Такое асимметричное поведение клеток приводит к перестройке внеклеточного матрикса, что, в дальнейшем, активирует путь *Nodal-Pitx2*. В частности, по пути миграции клеток ЛПМ ламинин разрушается матричными металлопротеиназами, активность которых регулируется транскрипционным фактором *HAND2*. Поэтому у *HAND2*

мутантов петлеобразование не происходит. Таким образом, ламинин и *HAND2* необходимы на ранних стадиях формирования лево-правого паттерна для запуска узлового пути во время петлеобразования.

Асимметрия кишечника изучалась на средней кишке куриных и мышиных эмбрионов. Кишечные петли формируются вследствие более быстрого роста кишечника по сравнению с ростом тела. Паттерны петлеобразования зависят от физических сил, возникающих между кишечной трубкой и связанной с ней дорсальной брыжейкой (ДБ). Первоначальная хиральность петлеобразования зависит от асимметрии клеточной архитектуры внутри самой ДБ, которая состоит из правого эпителия и мезенхимы и левого эпителия и мезенхимы [7].

Первоначально, левый и правый эпителиальные слои являются столбчатыми, в то время как внутренняя мезенхима плотно упакована. *Pitx2* экспрессируется в левосторонних эпителиальных и мезенхимальных клетках ДБ, так как они являются производными левого ЛПМ. Правосторонний эпителий становится кубовидным, а мезенхима деконденсируется. В результате происходит наклон кишечной трубки в левую сторону и нарушение симметрии. Таким образом, первоначальное отклонение кишки в левую сторону координируется дифференциальным ростом кишки и дорсальной брыжейкой.

Сопоставимую роль в кишечном цикле играет также спланхическая мезодермальная пластинка (СМП) — временная структура в спленопанкреатической области развивающейся кишки, являющаяся частью ЛПМ. Левая сторона СМП пролиферирует больше, чем правая сторона, что приводит к асимметричному её разрастанию. Кроме того, клетки левостороннего эпителия сохраняют столбчатый вид, в то время как эквивалентные клетки справа приобретают мезенхимальные характеристики. Это зависит от *Nodal-Pitx2* каскада, а именно от асимметричной экспрессии гена, кодирующего транскрипционный фактор *Nkx3-2*. Одна из моделей предполагает, что транскрипционный фактор *Nkx3-2* индуцирует *Fgf10* (фактор роста фибробластов), который передает сигналы дорсальному зачатку поджелудочной железы, иницируя его миграцию в направлении сигнала *Fgf* с левой стороны, где происходит избыточный рост СМП.

Также представляет интерес формирование морфологической диспропорции между сторонами желудка. Отличительная форма желудка, характеризующаяся более длинной большой кривизной слева и более короткой малой кривизной справа является неотъемлемой частью нормальной функции. Ранее эмбриологи утверждали, что данная диспропорция является результатом эволюционной ротации, в которой якобы увеличенная дорсальная поверхность поворачивается влево, чтобы стать большей кривизной. Однако настоящие исследования утверждают, что кривизна возникает в результате асимметричного роста, при этом *Pitx2* экспрессируется только в левой стенке желудка. Количество клеточных слоев эндодермы в левой и правой стенках желудка различно. До кривизны

разница отсутствует, однако, по мере появления кривизны, в левой стенке наблюдается меньшее количество слоев.

Таким образом, данные примеры демонстрируют важнейшую роль ткани ЛПМ и ее производных в асимметрии кишечника. Конечная топология пищеварительного тракта является результатом двух процессов нарушения симметрии, опосредованных $Pitx^2$: дисторсия брыжейки, которая асимметрично позиционирует кишечную трубку в полости тела; и асимметричный морфогенез кишки, который формирует различное строение в пределах контралатеральных стенок самой кишки [8].

Сердце и сосуды

Сердце является уникальным примером асимметричного органа с точки зрения расположения в грудной полости, соединения с сосудами и внутреннего строения. Дефекты установления лево-правосторонней асимметрии сердца приводят к врожденным порокам сердца.

Сердце является первым органом, нарушающим симметрию в развивающемся эмбрионе, а начало образования сердечной петли является первым признаком этого события. Сердечная петля включает примитивный желудочек, атриовентрикулярный канал и выходной тракт, которые прогрессивно вращаются и перемещаются вдоль дорсовентральной оси.

Сердечная латеральность также обусловлена сложным взаимодействием лево-правого сигнального пути. Процесс нарушения симметрии происходит в несколько этапов. Клетки-предшественники сердца на стадии симметричного кардиального конуса получают сигнал Nodal от передней левой ЛПМ. Этот сигнал приводит к быстрой миграции левосторонних клеток (0,5 мкм/мин) по сравнению с правосторонними клетками (0,3 мкм/мин). Сердечная трубка изгибается при формировании сердечной петли и формирует свёрнутое сердце, в котором структуры приводятся в их приблизительную окончательную конфигурацию. Начальный изгиб в прямой трубе происходит в сторону брюшной стороны, а спиральный поворот приводит к перегибу трубы с выпуклой поверхностью, направленной вправо. Это первое асимметричное событие в цикле и называется «декстральным (D) циклом». Выполнение правильно латерализованного сердечного цикла зависит от координации асимметричной экспрессии генов и механических сил, как внутренних, так и внешних по отношению к сердцу [10].

Сердце является уникальным примером асимметричного органа с точки зрения расположения в грудной полости, соединения с сосудами и внутреннего строения. Сердце должно генерировать кровотоки задолго до образования конечной формы. Хотя сила сокращения и кровотоки не требуются для сердечного петлеобразования, потоки жидкости играют роль в развитии артерий жаберных дуг (АЖД). Эмбрионы млекопитающих демонстрируют пять АЖД, важных структур, через которые кровь оттекает из сердца во время развития. Первоначально, система АЖД симметрична. Однако через пять дней у эмбрионов система ВАА подвергается обширному лево-правосторон-

нему асимметричному ремоделированию. Четвертая и шестая артерии слева образуют аорту и легочный ствол, а эквивалентные структуры на правой стороне регрессируют. У мутантов $Pitx^2$ правая шестая дуговая артерия сохраняется, а не регрессирует. Однако $Pitx^2$ сам по себе не присутствует в асимметричных артериях, оставляя открытым вопрос о том, как он оказывает свое влияние на асимметричную персистенцию/регрессию АЖД. Отчасти ответ заключается в том, что $Pitx^2$ управляет морфогенезом вторичного кардиогенного поля (ВКП), где он присутствует в левом слое миокарда выходного тракта. Обычно выходной тракт вращается по спирали примерно в 180° , а затем подвергается обратному повороту на 90° , приводимому в действие вращение артериального полюса, который расположен у входа правой шестой АЖД, прилегающей к аорте. Эти движения делают правую шестую АЖД более узкой и вместе эти результаты подтверждают модель, в которой $Pitx^2$ управляет хиральными вращениями выходного тракта, что приводит к лево-правостороннему асимметричному распределению кровотока; снижение циркуляции справа вызывает снижение сигнального фактора роста и, как следствие, регрессию правой шестой АЖД. Напротив, на левой стороне, более высокие уровни кровотока приводят к персистенции левой шестой АЖД. Таким образом, асимметрия в динамике кровотока, управляемая вышестоящей лево-правосторонней $Pitx^2$ асимметрией, переводит генетическую асимметрию в морфологическую [11].

Мозг

У человека существуют структурные и функциональные асимметрии между полушариями, что также связано с передачей Nodal сигналов, но механизмы того, как они вызывают асимметрию мозга, изучены недостаточно.

В настоящее время наибольший прогресс в понимании истоков возникновения асимметрии головного мозга получен на моделях рыбок данио-рерио, у которых реверсия сторон узлов активности по большому счету обращало вспять морфологические асимметрии мозга, а также некоторые латерализованные формы поведения [12]. В головном мозге рыбок данио асимметрия наиболее выражена в эпителии, который состоит из левого и правого поводков и шишковидного комплекса, который сам состоит из срединно-расположенного эпифиза и левостороннего парапинеального органа (ППО). ППО достигает своего левостороннего положения, мигрируя из положения средней линии во время развития к левому Нб.

Этот процесс включает в себя сигнализацию узловым фактором, выраженным в левой стороне эпителия, и фактором роста фибробластов (ФРФ), выраженным симметрично в поводке. Состояния с симметричным узлом приводят к рандомизированной миграции ППО влево или вправо, поскольку ФРФ может управлять его миграцией. В условиях, где ППО является нестабильным на средней линии из-за двусторонних источников ФРФ, Nodal как-то образом смещает активность ФРФ, позволяя ППО мигрировать влево. Возможно, что Nodal повышает компетентность левосторонних клеток ППО отве-

чать на сигналы ФРФ. При отсутствии влияния Nodal, небольшие случайные отклонения в асимметрии ФРФ могут нарушить неустойчивое положение средней линии ППО, вызывая его миграцию влево или вправо случайным образом [13].

Заключение

Установление лево-правой асимметрии — сложно организованный биологический морфогенез, в котором тесным образом сочетаются биохимические и морфогенетические процессы. В течение более чем 20 лет, прошедших с момента первого описания асимметричной экспрессии генов в левой латеральной пластинке мезодермы куриного эмбриона, в понимании молекулярных и клеточных механизмов, приводящих к асимметрии органов, остаются большие пробелы. Большинство позвоночных используют реснично-зависимый способ нарушения симметрии; в этих случаях оценка генной экспрессии узловых каскадных паттернов в латеральной пластинке мезодермы может многое рассказать о лежащих в их основе дефектах. Модель установления лево-правой асимметрии у млекопитающих представляется 2-х этапной схемой асимметричного морфогенеза, включающей потерю билатеральной асимметрии и запуск каскада генов, ответственных за реализацию асимметрии. Каскад реакций происходит с участием генов Nodal в левой боковой пластинке, который приводит к активации экспрессии Pitx².

Асимметричный морфогенез пищеварительной системы, сердца и мозга включает множество процессов, где роль механических сил имеет решающее значение, начиная от асимметричных потоков жидкости, создаваемых ресничками и нарушающих симметрию внутри лево-правых организаторов, и заканчивая деформациями тканей в результате процессов роста и миграции. Тканевая деформация лежит в основе петлеобразующего морфогенеза — изгиба и спирального свертывания первоначально прямых трубок в различных органах. Кроме того, направленная миграция, приводящая к асимметрии, может происходить и внутри самого органа, а миграция соседних тканевых структур способна дислоцировать близлежащие или связанные трубчатые структуры, чтобы вызвать их асимметрию.

Таким образом, для более полного понимания механизмов установления лево-правой асимметрии у млекопитающих и, в частности, человека, необходимо объединение усилий не только эмбриологов и генетиков, но и биофизиков, математиков, механиков, реологов, структурных биохимиков, кристаллографов и специалистов по компьютерному моделированию. Изучение данного морфогенеза — яркий пример того, насколько тесно генетика и молекулярная биология могут смыкаться с механикой молекулярных машин, непосредственно участвующих в построении морфологических структур.

Литература:

1. Ермаков, А. С. Правая, левая где сторона? Химия и жизнь — XXI век. № 8. — с. 18–21. 2014.
2. Schweickert, A., Ott T., Kurz S., Tingler M., Maerker M., Fuhl F., Blum M. Vertebrate left-right asymmetry: What can nodal cascade gene expression patterns tell us? *J. Cardiovasc. Devel. Dis.*, 5 (1):1, 2018
3. Capdevila, J., Vogan K.J., Tabin C.J., Izpisua Belmonte J. C. Mechanisms of left-right determination in vertebrates. *Cell*. 2000; 101:9–21. doi: 10.1016/S0092–8674 (00) 80619–4.
4. Shiratori H, Yashiro K, Shen MM, Hamada H. Conserved regulation and role of Pitx2 in situs-specific morphogenesis of visceral organs. *Development (Cambridge, England)* 2006; 133:3015–3025.
5. Shiratori H, Hamada H. TGFbeta signaling in establishing left-right asymmetry. *Seminars in cell & developmental biology*. 2014;32:80–84.
6. Namigai EK, Kenny NJ, Shimeld SM. Right across the tree of life: the evolution of left-right asymmetry in the Bilateria. *Genesis*. 2014;52:458–470.
7. Hochgreb-Hagele T, Yin C, Koo DE, Bronner ME, Stainier DY. Laminin beta1a controls distinct steps during the establishment of digestive organ laterality. *Development (Cambridge, England)* 2013; 140:2734–2745.
8. Welsh IC, Thomsen M, Gludish DW, Alfonso-Parra C, Bai Y, Martin JF, Kurpios NA. Integration of left-right Pitx2 transcription and Wnt signaling drives asymmetric gut morphogenesis via Daam2. *Developmental cell*. 2013;26:629–644.
9. Ramsdell AF. Left-right asymmetry and congenital cardiac defects: getting to the heart of the matter in vertebrate left-right axis determination. *Developmental biology*. 2005;288:1–20.
10. Smith KA, Chocron S, von der Hardt S, de Pater E, Soufan A, Bussmann J, Schulte-Merker S, Hammerschmidt M, Bakkers J. Rotation and asymmetric development of the zebrafish heart requires directed migration of cardiac progenitor cells. *Developmental cell*. 2008;14:287–297.
11. Yashiro K, Shiratori H, Hamada H. Haemodynamics determined by a genetic programme govern asymmetric development of the aortic arch. *Nature*. 2007;450:285–288.
12. Karlebach G, Francks C. Lateralization of gene expression in human language cortex. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*. 2015;67:30–36.
13. Gunturkun O, Ocklenburg S. Ontogenesis of Lateralization. *Neuron*. 2017;94:249–263.

Качество жизни до и после операции у больных с диффузным токсическим зобом

Нишонов Фозил Нишонович, доктор медицинских наук, профессор;
Хамидов Фаёзбек Шаввазович, кандидат медицинских наук, старший преподаватель;
Алибоев Муслимжон Рустамович, ассистент;
Пулатов Маъруфжон Давлатбекович, студент
Андижанский государственный медицинский институт (Узбекистан)

При изучении отдаленных результатов хирургического лечения 363 пациентов на базе III хирургии АГМИ с диффузным токсическим зобом (ДТЗ), у 67 больных из которых выполнена операции по О.В. Николаеву с традиционным методом субтотальной субфасциальной струмэктомии (ТМССС — оставшийся культей до 4 г.). Отдаленные результаты и качество жизни (КЖ) изучали в сроки от 1 месяца до 1 года после операции. Согласно полученным данным, хирургическое лечение ДТЗ приводит к достоверно значимому улучшению КЖ пациентов уже через 6 мес.

Ключевые слова: диффузный токсический зоб, хирургическое лечение, отдаленные результаты, качество жизни, гипотиреоз, рецидив тиреотоксикоза.

Актуальность: Диффузный токсический зоб (ДТЗ) или тиреотоксикоз с диффузным увеличением щитовидной железы — одно из наиболее распространенных заболеваний щитовидной железы, имеющих аутоиммунную природу. Как известно, в настоящее время все существующие методы лечения ДТЗ можно объединить, в три группы: комплексная медикаментозная терапия, радиойодтерапия и хирургическое лечение.

При наличии диффузного зоба с выраженной клинической картиной тиреотоксикоза и при неэффективности консервативной терапии ставится вопрос об оперативном лечении. Необходимыми условиями оперативного лечения диффузного токсического зоба являются снижение рецидива гипертиреоза, отсутствие тяжелого гипотиреоза и послеоперационных осложнений. Однако в настоящее время нет единой точки зрения относительно объема операции при ДТЗ. Одни авторы предлагают выполнять субтотальную резекцию щитовидной железы с дифференцированным подходом к объему удаляемой ткани щитовидной железы в надежде на достижение эутиреоидного состояния у возможно большего числа оперированных больных, так как считают послеоперационный гипотиреоз осложнением хирургического лечения ДТЗ. Другие исследователи предлагают выполнять предельно субтотальную резекцию щитовидной железы с последующей заместительной гормональной терапией, так как считают гипотиреоз не осложнением, но целью операции при ДТЗ. Свой подход они аргументируют тем, что при сохранении тиреоидного остатка остается «мишень» для аутоантител, продуцируемых клетками иммунной системы. Следовательно, высока вероятность рецидива тиреотоксикоза.

Под основными критериями эффективности лечения ДТЗ большинство исследователей подразумевают ликвидацию тиреотоксикоза и достижение иммунологической ремиссии. Однако, по данным отечественной и зарубежной литературы последних лет, многие ученые считают качество жизни (КЖ) наиболее надежным и чувствительным критерием оценки результатов и эффективности терапии.

Под «нарушением жизнедеятельности» понимаются возникающие в результате «повреждения» ограничение или утрата возможности осуществлять повседневную деятельность в пределах, считающихся нормальными для человеческого организма.

Нарушение жизнедеятельности измеряется путем оценки поведения больного при выполнении им отдельных действий в конкретных ситуациях при определенных условиях и является важным показателем, способствующим пониманию взаимоотношений между повреждением, процессом заболевания и его исходом.

В связи с этой концепцией именно оценка нарушений жизнедеятельности (disability) пригодна для потенциального измерения исходов длительно текущих хронических заболеваний.

Под социальными (ролевыми) ограничениями понимают возникающие в результате повреждения и нарушения жизнедеятельности ограничения для выполнения той социальной роли, которая считается нормальной для данного индивидуума в соответствии с его возрастом, полом, социальными и культурными характеристиками.

Безусловно, все вышерассмотренные последствия болезней взаимосвязаны: повреждение обуславливает нарушение жизнедеятельности, которое, в свою очередь, приводит к социальным ограничениям и к изменению качества жизни пациентов [14].

В медицине, и в хирургии в частности, степень изменения социальных ограничений пациента считается одним из решающих факторов для определения действенности врачебных манипуляций и оценки эффективности терапии. Восстановлению социальной роли больного неизбежно предшествует уменьшение нарушений его жизнедеятельности, которое обычно требует первоначального вмешательства, направленного на ликвидацию имеющихся повреждений [16].

Концептуально и теоретически обосновано предположить, что врачебные манипуляции и медикаментозные вмешательства, направленные на удаление механизмов,

лежащих в основе процесса болезни, будут влиять на уровень нарушений жизнедеятельности. И, по крайней мере, теоретически проще определять именно эти изменения, а не социальные ограничения, на которые могут влиять и другие многочисленные ситуации, непосредственно не связанные с повреждением и функциональными нарушениями пациента [4].

В последние годы все чаще применяется понятие «качество жизни (КЖ), связанное со здоровьем», которое рассматривается как целостная характеристика физического, психического, эмоционального и социального состояния больного, основанная на его субъективном восприятии [11].

Цель исследования: изучение отдаленных результатов хирургического лечения ДТЗ с учетом качества жизни.

Материал и методы: В настоящей работе проанализированы результаты хирургического лечения 363 пациентов с ДТЗ на базе третьей отделения хирургии Клиники АГМИ за период с 2011 по 2018 г. Из них 67 пациентам выполнена операция по О. В. Николаеву с традиционным методом субтотальной субфасциальной струмэктомии (ТМССС) — оставлением ткани культей щитовидной железы до 4 г (1-я группа), 38 больным — субтотальная субфасциальная струмэктомия с интраоперационным аутотрансплантацией ткани щитовидной железы (СС-СИОАТЩЖ) — оставлением ткани культей щитовидной железы до 0,5–1 г. и с аутотрансплантацией до 1,5–2 г (2-я группа), 258 больным усовершенствованной субтотальной субфасциальной резекции щитовидной железы по методу клиники (МКССРЩЖ) — оставлением ткани культей щитовидной железы до 2 г (3-я группа).

Первая группа пациентов по возрасту, полу, тяжести тиреотоксикоза, сочетанию ДТЗ с ЭОП, длительности заболевания, продолжительности тиреостатической терапии (ТСТ) перед операцией, объему ЩЖ была аналогична второй и третьей группы пациентов.

Для сравнения показателей КЖ после различных типов операций по поводу ДТЗ, а также для выявления влияния хирургического лечения ДТЗ на уровень качества жизни пациентов была сформирована контрольная группа практически здоровых лиц (n=45) в составе 25 женщин и 20 мужчин. Возрастной диапазон составил от 21 до 41 года (в среднем $31 \pm 7,03$ года).

С целью изучения качества жизни в послеоперационном периоде было проведено исследование по методике, разработанной на базе кафедры III хирургического отделения Клиники АГМИ, с расчетом так называемого индекса качества жизни (ИКЖ) III хирургического отделения Клиники АГМИ, позволяющего изучать как общий уровень КЖ, так и отдельные его компоненты. Для определения только общего уровня КЖ и как экспресс-метод нами была использована линейная аналоговая шкала (ЛАШ).

Вопросник были включены два модуля: универсальный и специфический (28 и 12 вопросов соответственно). Ответы на вопросы универсального модуля давали представ-

ление о функциональной способности пациента и его восприятии. Под функциональной способностью понимают физическую активность, повседневную деятельность, социальные связи, половую и эмоциональную функции, интеллектуальную деятельность, экономическую обеспеченность. Вопросы по восприятию позволяли получить ответы пациентов относительно их состояния здоровья, уровня общего благополучия, удовлетворенности жизнью, влияния на жизнь проведенного лечения. В универсальный модуль входили вопросы, предназначенные для оценки тех компонентов качества жизни, которые являются общими для больных с самой разнообразной патологией.

Специфический модуль включал вопросы, касающиеся влияния на больного основного заболевания и последствий хирургического лечения.

Итоговое количество вопросов, включенных в вопросник, составило 40. Гипотетически возможный диапазон итоговой суммы баллов может колебаться от минимального (0) и до максимального (160). Уровень качества жизни находится в прямой зависимости от суммы баллов.

Удельный вес триады вопросов составил: «функциональная активность» — 25 (62,5%) вопросов, «восприятие» — 3 (7,5%) вопроса, «специфические вопросы» по симптомам болезни — 12 (30%), что отвечает общепринятым стандартам составления вопросников.

Для измерения общего уровня качества жизни была использована ЛАШ, представленная прямой линией длиной 200 мм, на диаметральном участке которой отмечены противоположные из возможных состояний пациента: «самый счастливый», «самый здоровый» (правая часть отрезка) и «самый несчастный», «самый больной» (левая часть отрезка). Считается, что для оценки общего качества жизни нет более важных показателей, чем счастье и здоровье, они взаимосвязаны и неразделимы.

Диапазон оценок — от минимального (0) и до максимального (200) условных единиц (у. е.). Одно вопросная ЛАШ позволяла пациентам точно оценить степень своего благополучия, а результаты такой оценки сопоставимы с многоуровневыми измерениями качества жизни.

Статистическая обработка данных проводилась при помощи программы SPSS for Windows 11,5 (SPSS inc., USA). Рассчитывались критерии Стьюдента. Критический уровень значимости при проверке статистических гипотез принимался равным $p < 0,05$.

Результаты и их обсуждение: При анализе отдаленных последствий хирургического лечения было выявлено, что исходом после операции ТМССС в 85,1% (n=57) случаев является эутиреоз, в 4,5% (n=3) — гипотиреоз и в 10,4% (n=7) — рецидив тиреотоксикоза. После операции СС-СИОАТЩЖ в 86,9% (n=33) случаев является эутиреоз, в 10,5% (n=4) — гипотиреоз и в 2,6% (n=1) — рецидив тиреотоксикоза. А после операции МКССРЩЖ в 86,5% (n=223) случаев является эутиреоз, в 12,4% (n=32) — гипотиреоз и в 1,1% (n=3) — рецидив тиреотоксикоза. У некоторых пациентов, которым была проведена СССИО-

АТЩЖ и МКСРЩЖ достигнут гипотиреоз. Фактором риска наиболее неблагоприятного исхода хирургического лечения ДТЗ — рецидива тиреотоксикоза — является низкий уровень ТТГ (меньше 0,6 ммоль\л) до операции.

У всех пациентов 2-й группы после СССИОАТЩЖ развился первичный гипотиреоз.

Как осложнение хирургического лечения ДТЗ у 3 (2,4%) пациентов после ТМССС и у 1 (0,8%) после СССИОАТЩЖ определялся парез возвратного гортанного нерва (ВГН). При сравнении частоты этого осложнения в исследуемых группах достоверных различий выявлено не было: $p > 0,05$.

Послеоперационный гипопаратиреоз определялся у 3 (2,4%) пациентов после ТМССС и у 1 (0,8%) пациента после СССИОАТЩЖ. Достоверных различий между исследуемыми группами нами вновь обнаружено не было $p > 0,05$.

Учитывая стоящую перед нами задачу поиска факторов, определяющих прогноз исхода ТМССС при ДТЗ, мы проанализировали связь между возрастом, полом пациентов, продолжительностью заболевания, рядом гормональных (Св. Т3, Св. Т4, ТТГ) и иммунологических (антитела к рецепторам ТТГ, антитела к тиреоидной пероксидазе) показателей, объемом щитовидной железы до операции и функцией ЩЖ в сроки от 3 до 11 лет после операции. В результате исследования было установлено, что единственным достоверным фактором риска рецидива ДТЗ

после ТМССС является высокий уровень антител к рецептору ТТГ (АТ к рТТГ) до операции.

С целью изучения влияния хирургического лечения ДТЗ на КЖ нами были опрошены пациенты на дооперационном этапе. При этом выявлено, что заболевание оказывало негативное влияние на многие аспекты КЖ (табл. 1). В среднем ИКЖ пациентов до операции составлял лишь $104,8 \pm 11,6$ балла. Самые низкие значения среди всех компонентов КЖ (менее 60% от максимально возможной величины) зарегистрированы при оценке пациентом проведенного консервативного лечения (45%) и своего здоровья (52,5%), а также экономического состояния (58,7%). Практически столь же низким КЖ было по следующим показателям: физическое состояние (60,3%), эмоциональная функция (63,4%), интеллектуальная функция (66,8%), поддержание социальных контактов (67,5%), половая функция (68%). Менее выраженные изменения (74,5%) были обнаружены в проявлении симптомов заболевания. Величина таких показателей КЖ, как физическое состояние, эмоциональная функция, интеллектуальная функция, социальная функция, экономическое состояние и восприятие своего здоровья и благополучия у пациентов до операции статистически достоверно различалась с величиной соответствующих компонентов КЖ у здоровых лиц ($p < 0,001$).

Выявлена умеренная обратная корреляционная связь между уровнем ИКЖ и длительностью заболевания ($p < 0,001$).

Таблица 1. Динамика качества жизни до и после операции у больных с диффузным токсическим зобом

| Показатель | До операции | После операции | | |
|----------------------------------|------------------|-------------------|-----------------|------------------|
| | | Через 1 мес | Через 6 мес | Через 1 год |
| ИКЖ | $104,8 \pm 11,6$ | $125,3 \pm 15,07$ | $130,1 \pm 9,8$ | $132,27 \pm 7,7$ |
| Интеллектуальная функция | $10,7 \pm 1,5$ | $13,5 \pm 1,9$ | $14,2 \pm 1,4$ | $14,3 \pm 1,37$ |
| Эмоциональная функция | $20,3 \pm 2,9$ | $23,2 \pm 3,8$ | $23,9 \pm 3,3$ | $24,6 \pm 3,06$ |
| Физическая деятельность | $16,9 \pm 3,3$ | $20,2 \pm 3,9$ | $21,27 \pm 3,1$ | $21,85 \pm 2,4$ |
| Восприятие здоровья | $4,2 \pm 0,7$ | $5,8 \pm 1,2$ | $5,9 \pm 1,09$ | $5,9 \pm 1,09$ |
| Отсутствие симптомов заболевания | $35,8 \pm 4,7$ | $40,8 \pm 4,2$ | $41,8 \pm 3,2$ | $42,6 \pm 2,05$ |
| Половая функция | $2,7 \pm 0,5$ | $3 \pm 0,7$ | $3,1 \pm 0,4$ | $3,1 \pm 0,4$ |
| Социальная функция | $8,1 \pm 1,3$ | $10 \pm 1,6$ | $10,4 \pm 1,3$ | $10,4 \pm 1,3$ |
| Экономическое состояние | $4,7 \pm 0,6$ | $5,9 \pm 1,4$ | $6,3 \pm 1,1$ | $6,4 \pm 1,2$ |
| Влияние лечения | $1,8 \pm 0,4$ | $2,9 \pm 0,8$ | $3,1 \pm 0,5$ | $3,1 \pm 0,5$ |

Таблица 2. Параметры качества жизни до и после операции у больных с диффузным токсическим зобом

| Показатель | До операции | После операции | | |
|------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | | Через 1 мес | Через 6 мес | Через 1 год |
| ИКЖ | $123,6 \pm 15,5$ | $127,1 \pm 14,3$ | $129,6 \pm 13,05$ | $131,05 \pm 13,06$ |
| ЛАШ | $130,95 \pm 14,59$ | $156,42 \pm 18,80$ | $162,70 \pm 12,31$ | $165,32 \pm 9,72$ |

При повторном анкетировании пациентов через 6 месяцев после операции было отмечено достоверно значимое улучшение показателей качества жизни. По мере увеличения послеоперационного срока отмечается тенденция к дальнейшему росту ИКЖ (см. табл. 2).

Результаты, полученные при ответе пациентов на вопросы анкеты ИКЖ и ЛАШ, коррелируют и позволяют сделать вывод о высокой достоверности и чувствительности этих методов в изучении качества жизни пациентов с ДТЗ (табл. 2). Корреляция (r) опросника ИКЖ и ЛАШ составила $0,85$ ($p = 0,001$).

При изучении отдаленных результатов хирургического лечения ДТЗ на основе качества жизни было определено, что достоверно значимых различий в группе пациентов, перенесших ТМССС (1-я группа), и в группе пациентов, перенесших СССИОАТЩЖ (2-я

группа), нет: суммарное количество баллов в 1-й группе составляло в среднем $119,41 \pm 18,73$, во 2-й группе — $121,52 \pm 19,17$ ($p > 0,05$) (табл. 3). Также не выявлено существенных различий при рассмотрении отдельных показателей КЖ.

Таблица 3. Качества жизни при операциях у больных с диффузным токсическим зобом

| Показатель | Виды операции | | |
|----------------------------------|---------------|--------------|------------|
| | ТМССС | СССИОАТЩЖ | МКССРЩЖ |
| ИКЖ | 119,41±18,73 | 121,52±19,17 | 133,49±6,9 |
| Интеллектуальная функция | 12,8±1,3 | 13,0±1,7 | 14,9±1,0 |
| Эмоциональная функция | 20,3±3,7 | 20,7±3,5 | 23,1±1,9 |
| Физическая деятельность | 18,7±4,1 | 19,4±3,1 | 22,2±0,8 |
| Восприятие здоровья | 6,1±1,1 | 6,4±1,4 | 7,2±1,1 |
| Отсутствие симптомов заболевания | 41,5±3,9 | 41,8±3,5 | 42,7±1,5 |
| Половая функция | 3,0±1,0 | 3,1±1,1 | 3,9±0,6 |
| Социальная функция | 9,0±1,6 | 9,4±1,6 | 10,3±0,3 |
| Экономическое состояние | 6,4±1,2 | 6,0±1,3 | 6,4±0,5 |
| Влияние лечения | 2,3±0,9 | 2,5±0,9 | 3,0±0,3 |

Для определения влияния хирургического лечения ДТЗ на параметры КЖ нами была сформирована контрольная группа численностью 40 человек, считавших себя здоровыми. По возрасту и полу контрольная группа была аналогична 1-й и 2-й группам пациентов. Для контрольной группы использован универсальный модуль опросника, за исключением вопроса восприятия процесса лечения и его последствий.

По результатам исследования у пациентов 1-й группы в сравнении с контрольной группой зарегистрировано снижение следующих показателей качества жизни: физическое состояние, социальная функция, эмоциональная функция, экономическое состояние, восприятие своего здоровья. Различия средних значений с показателями здоровых лиц по этим критериям статистически достоверны ($p < 0,01$). В изменениях интеллектуальной и половой функций достоверных различий по сравнению со здоровыми лицами мы не получили ($p > 0,05$).

У 2-й группы пациентов отмечаются достоверные различия с контрольной группой по следующим компонентам качества жизни: физическое состояние, эмоциональная функция, экономическое состояние, восприятие своего здоровья ($p < 0,01$). В то же время статистически достоверных различий в социальной, половой, интеллектуальной функциях нами выявлено не было ($p > 0,05$).

У 105 (84 %) из обследуемых пациентов вследствие лечения ДТЗ достигнут первичный гипотиреоз. Для определения возможного влияния заместительной гормональной терапии на уровень КЖ было проведено сравнение показателей ИКЖ больных, принимающих препараты L-тироксина, и ИКЖ пациентов, которые не получают заместительной терапии. При этом достоверных различий в полученных результатах выявлено не было: ИКЖ составил $120,46 \pm 17,90$ у. е. и $114,44 \pm 24,31$ у. е. соответственно ($p > 0,05$).

Таким образом, хирургическое лечение ДТЗ приводит к существенному улучшению КЖ пациентов с ДТЗ. Достоверно значимое улучшение КЖ определяется уже через 6 мес. после операции. По мере увеличения послеоперационного срока отмечается отчетливая тенденция к дальнейшему росту КЖ. При сравнении показателей КЖ пациентов после ТМССС и СССИОАТЩЖ достоверных различий нами не выявлено. Тем не менее при анализе отдаленных результатов хирургического лечения ДТЗ было установлено, что у 7 пациентов 1-й группы после ТМССС развился рецидив тиреотоксикоза (один из самых неблагоприятных исходов при лечении ДТЗ в целом), для ликвидации которого трем больным была проведена — повторная операция. И можно предположить, что, если бы опрос этих пациентов нами проводился в ранние сроки после операции, показатели КЖ были бы значительно ниже. У одного больного после ТМССС наблюдалось постоперационный трахеомалация. Больному сразу поставлено временная трахеостомия. После улучшения состояние дыхание 3 сутки удаляли трубку. Постоянной гипопаратиреоз у всех больных не наблюдался.

В связи с этим можно заключить, что, несмотря на отсутствие достоверных различий в показателях КЖ в 1-й и 2-й группах пациентов, ТМССС по поводу ДТЗ приводит к разным результатам (рецидиву тиреотоксикоза, часто — послеоперационному гипотиреозу и очень редко — к сохранению стойкого эутиреоза) и одинаковому с СССИОАТЩЖ риску послеоперационных осложнений. Вместе с тем послеоперационный гипотиреоз является единственным предсказуемым по клиническому течению исходом хирургического лечения ДТЗ, который достаточно легко компенсируется препаратами L-тироксина и не приводит к снижению качества жизни пациентов. Необходимо также учитывать патогенетические особенности возникновения заболевания: при ТМССС в организме, по сути

дела, остается «мишень» для антитиреоидных антител, продуцируемых клетками иммунной системы. Поэтому оптимальным объемом оперативного вмешательства при ДТЗ, вероятно, следует признать МКССРЦЖ.

Выводы:

1. Прогнозируемым благоприятным результатом хирургического лечения ДТЗ следует считать стойкий гипотиреоз, который достигается практически полным удалением щитовидной железы.
2. Качество жизни больных с ДТЗ через 6 мес. после хирургического лечения по многим показателям достоверно не отличается от качества жизни здоровых людей.

3. Послеоперационный гипотиреоз, при условии адекватной заместительной гормональной терапии, не приводит к ухудшению качества жизни пациентов.

4. Объем операции (ТМССС или СССИОАТЩЖ) при ДТЗ не оказывает достоверно значимого влияния на качество жизни пациентов. Однако, учитывая то, что МКССРЦЖ является наиболее патогенетический обоснованной сравнимой малотравматичные операцией, исключающей рецидив тиреотоксикоза и не приводящей к увеличению частоты послеоперационных осложнений, это вмешательство следует считать операцией выбора при ДТЗ.

Литература:

1. Амиджанова, В. Н., Горячев Д. В., Коршунов Н. И. и др. Популяционные показатели качества жизни по опроснику SF-36 (результаты многоцентрового исследования качества жизни «МИРАЖ»)// Науч.-практ. ревматол. – 2008. - № 1. - С. 36–48.
2. Амиджанова, В. Н., Койлубаева Г. М., Горячев Д. В. с соавт. Валидация русско-язычной версии HAQ. Науч.-практ. ревматол., 2004, 2, 59–65.
3. Ванушко, В. Э. Современные аспекты хирургического лечения наиболее распространенных заболеваний щитовидной железы: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. - М., 2006. – 48 с.
4. Ветшев, П. С., Новик А. А., Знаменский А. А. и др. Значение интегрального показателя качества жизни пациентов в оценке эффективности хирургического лечения доброкачественных заболеваний щитовидной железы// Всероссийский конгресс «Современные технологии в эндокринологии»: Сборник тезисов 23–26 ноября 2009. - с. 14.
5. Инструкция по обработке данных, полученных с помощью опросника SF-36. - [http:// webmed. irkutsk. ru/doc/pdf/sf36. pdf](http://webmed.irkutsk.ru/doc/pdf/sf36.pdf). — 30.04.2010.
6. Мамаева, С. К. Хирургическое лечение диффузно-токсического зоба и прогноз его результатов: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. - М., 2008. – 23 с.
7. Симонова, Г. И., Богатырев С. Н., Горбунова О. Г., Щербакова Л. В. Качество жизни населения Сибири (популяционное исследование)// Бюл. СО РАМН. – 2006. - № 4. - с. 52–55.
8. Суаришвили, Н. З. Дисфункция щитовидной железы после оперативного лечения диффузно-токсического зоба: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. - СПб., 2008. – 23 с.
9. Цуркан, А. Ю., Ванушко В. Э., Бельцевич Д. Г. Спорные вопросы хирургического лечения болезни Грейвса. (Обзор литературы)// Клини. и эксперим. тиреодология. – 2009. - № 4. - с. 15–23.
10. Ширманова, Е. В. Клинико-функциональная характеристика и иммунологические особенности поражения нервной системы при диффузно-токсическом зобе: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. - Иваново, 2006. – 23 с.
11. Abraham-Nordling, M., Torring O., Hamberger B. et al. Graves» disease: a long-term quality-of-life follow up of patients randomized to treatment with antithyroid drugs, radioiodine, or surgery// Thyroid. – 2005. - Vol. 15, № 11. - P. 1279–1286.
12. Bruse, B., Fries J. F., The HAQ. Clin. Exper. Rheum., 2005, 23 (suppl. 39), s14–18.
13. Bruse, B., J. F. Fries. The Stanford Health Assessment Questionnaire: a review of its history, issues, progress, and documentation. J. Rheumatol., 2003, 30, 167–178.
14. Fries, J. F., Pincus T., Wolfe F. Usefulness of the HAQ in the clinic. Ann. Rheum. Dis., 2001, 60, 811.
15. Ware, J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. Sf-36 Health Survey. Manuel and Interpretation Guide. - Lincoln, RI: Quality Metric Incorporated, 2000. - P. 150.
16. [https://cyberleninka. ru/article/n/otdalennye-rezultaty-i-kachestvo-zhizni-posle-hirurgicheskogo-lecheniya-diffuznogo-toksicheskogo-zoba](https://cyberleninka.ru/article/n/otdalennye-rezultaty-i-kachestvo-zhizni-posle-hirurgicheskogo-lecheniya-diffuznogo-toksicheskogo-zoba)

ВЕТЕРИНАРИЯ

Методика и основные результаты исследования эффективности использования кормовых добавок из морских гидробионтов в мясном птицеводстве Украины

Данкевич Нина Ивановна, соискатель;

Научный руководитель: Ковбасенко Владимир Моисеевич, доктор ветеринарных наук, профессор
Одесский государственный аграрный университет (Украина)

В статье представлены методика и основные результаты исследования возможности и целесообразности использования кормовых добавок из морских гидробионтов: белково-минеральной и минеральной, при выращивании цыплят бройлеров; при этом кормовыми добавками обогащались основные рационы птицы по двум методикам: заменой доли основного кормового рациона добавками и увеличением основного рациона за счет добавок.

Ключевые слова: морские гидробионты, «Йодка», минеральная добавка, белково-минеральная добавка, прирост.

Среди продукции животноводства значительное место занимает продукция птицеводства, при этом его удельный вес в мясном балансе страны должен составлять более 15%. Решение этой проблемы возможно только при укреплении кормовой базы птицеводства, изучение новых кормов и кормовых добавок. Поэтому включение в кормосмеси для птицы новых нетрадиционных полноценных добавок, которыми являются корма из морских гидробионтов, будет способствовать увеличению продуктивности птицы. В современных условиях особенно актуальным, а также имеющим научную и практическую ценность, представляется вопрос использования в птицеводстве кормов из морских гидробионтов, как источников полноценных белков, минеральных веществ, витаминов группы «В» и других биологически активных веществ [1, с. 50–57].

Первые научные работы по переработке мидий на корма были проведены в 30-х годах XX века (корм для свиней, КРС и птицы), в результате которых была установлена их высокая кормовая ценность. Богатство минерального состава способствовало увеличению яйценоскости кур, прироста массы тела и повышению качества продукции птицеводства. Расчетами, проведенным институтом экономики Национальной Академии Украины, установлено, что наибольшую эффективность в птицеводстве дает использование кормов из морских гидробионтов, особенно мидий [2, с. 35–43].

При изучении влияния кормов из мидий на продуктивность цыплят-бройлеров установлено, что корма активно влияют на минеральный обмен веществ в организме, при-

дают прочность костям конечностей птицы, особенно при их клеточном содержании.

В соответствии с применяемой на тот момент методикой, основной кормовой рацион цыплят-бройлеров обогащали при откорме мидийной пастой, при этом на протяжении всего периода откорма вели разнообразные статистические наблюдения. Было установлено, что цыплята подопытных групп по сравнению с аналогами контрольной группы быстрее росли, повысилась сохранность цыплят, живая масса в конце опыта была значительно выше по сравнению с цыплятами из контрольной группы. После забоя не наблюдалось каких-либо патологоанатомических изменений в органах и тканях. Убойный выход мяса и сортность тушек были более высокими.

В последние годы использование кормов из морских гидробионтов в Украине значительно возросло в кормлении сельскохозяйственных животных и птицы, особенно в хозяйствах южных областей Украины: Николаевской, Херсонской и Одесской, где выловом гидробионтов, особенно мидий, занимаются рыболовецкие хозяйства.

Но при всех положительных результатах кормления животных и птицы кормами из морских гидробионтов необходимо признать, что это ценное кормовое сырье используется не полностью, а иногда и нерационально. Поэтому промышленное использование морских гидробионтов Черного моря, с применением в производство новых технологий, в современных условиях имеет определяющее значение в укреплении кормовой базы страны.

При проведении рассматриваемых исследований изучалось влияние нетрадиционных кормовых добавок: белко-

во-минеральной и минеральной на продуктивность, относительную скорость роста и сохранность птицы [4, с. 4; 5, с. 4].

Для изучения влияния кормовых добавок на мясную продуктивность птицы нами были проведены научно-производственные опыты на цыплятах-бройлерах кросса КОББ-500 в хозяйствах Одесской области. Птицу подбирала по методике аналогов.

Исследованию подвергалась динамика общего развития птицы по возрасту, происхождению, полу, живой массе. Отобранную птицу распределяли по аналогичным группами. В научно-производственных опытах количество птицы в группе было не менее 80 голов. Гигиенические показатели содержания птицы, отвечали действующим научным требованиям. В каждом научно-хозяйственном опыте условия содержания птицы в соответствии с их содержание в группах, были однообразными.

Вся птица в течение 8 суток (с 12 до 20 дневного возраста) получала основной рацион (ОР), принятый в хозяйстве и сбалансированный по основным питательным веществам в соответствии с действующими нормами. В течение проведения опытов вся птица содержалась в одинаковых условиях. В основной период (с 12 до 42 день) птица контрольных групп продолжала получать ОР, а птицам подопытных групп вскармливали основной рацион, обогащенный кормовыми добавками из морских гидробионтов: белково-минеральной и минеральной. Кормовой рацион для цыплят обогащали 7% добавок к ОР и заменили в ОР такое же количество кормовыми добавками (табл. 1).

За исследуемой категорией птицы на протяжении всего опыта велось наблюдение, больная и негодная птица выбраковывалась.

Таблица 1. Схема проведения опытов на птице

| Кормовые добавки | N группы | Группы | Периоды опыта (суток) и рацион | |
|-----------------------------|----------|-------------|--------------------------------|------------------|
| | | | Сравнительный (12–20) | Основной (21–42) |
| Цыплята | | | | |
| Белково-минеральная добавка | 1 | Контрольная | ОР | ОР |
| | 2 | Подопытная | ОР | 93%ОР+7%БМД |
| | 3 | Подопытная | ОР | ОР + 7% БМД |
| Минеральная добавка | 1 | Контрольная | ОР | ОР |
| | 2 | Подопытная | ОР | 93%ОР+7% МД |
| | 3 | Подопытная | ОР | ОР + 7% МД |

В начале и в конце опыта птицу взвешивали, и на основании полученных данных учитывали продуктивность птицы путем расчетов абсолютного и относительного приростов живой массы, используя общепринятые классические формулы:

Абсолютный прирост живой массы:

$$A_n = M - M_0, \text{ где}$$

A_n — абсолютный прирост, г;

M — живая масса в конце опыта, г;

M_0 — живая масса в начале опыта, г.

Кроме абсолютного прироста рассчитывали абсолютный среднесуточный прирост:

$$A_{\text{ср. п.}} = \frac{A_n}{T}, \text{ где}$$

$A_{\text{ср. п.}}$ — абсолютный среднесуточный прирост, г;

A_n — абсолютный прирост, г;

T — количество суток, дней.

Расчет относительного прироста проводили по формуле:

$$B_{\text{пр.}} = \frac{M - M_0}{M_0} \times 100\%, \text{ где}$$

$B_{\text{пр.}}$ — относительный прирост, %;

M — живая масса в конце опыта, г;

M_0 — живая масса в начале опыта, г.

Анализ проведенных исследований влияния кормовых добавок на продуктивность цыплят-бройлеров позволяет привести их результаты и сделать нижеследующие выводы.

Для проведения опытных исследований было отобрано 3 группы цыплят-аналогов по 80 голов в каждой. Первая группа (контрольная) получала в течение всего периода опыта только основной рацион, цыплятам второй группы 7% основного рациона было заменено белково-минеральной добавкой, третьей группе ОР дополняли аналогичным количеством белково-минеральной добавки. По такой же схеме были проведены исследования по изучению влияния на цыплят минеральной добавки, то есть, в первой серии исследований было изучено влияние белково-минеральной добавки, а во второй — минеральной.

В результате проведенных исследований было установлено, что белково-минеральная добавка (БМД) независимо от способа обогащения основного рациона способствует увеличению общего прироста живой массы цыплят на 3,5–5,1% относительно скорости и сохранению поголовья. Более эффективно влияет на продуктивность птицы обогащение ОР белково-минеральной добавкой (табл. 2).

Аналогичные исследования нами были проведены по изучению действия минеральной добавки на продуктивность цыплят.

Установлено, что использование минеральной добавки в кормовых рационах способствует повышению живой массы на 1,3–2,3%, продуктивность цыплят подопытных групп практически идентична цыплятам контрольной группы, и влияет на их сохранность (табл. 3).

Таблица 2. Влияние белково-минеральной добавки (БМД) из отходов морских гидробионтов на продуктивность цыплят-бройлеров, $M \pm m$, $n=80$

| № н/п | Показатели | Группы | | |
|-------|--------------------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | | контрольная | I подопытная | II подопытная |
| 1 | Живая масса в начале опыта, г | 323±2,0 | 322±2,3 | 323±2,2 |
| 2 | Живая масса в конце опыта, г % | 2723±4,2 100,0 | 2812±3,6 103,2 | 2863±3,9 105,1 |
| 3 | Общий прирост живой массы, г % | 2400±5,6 100,0 | 2490±6,4 103,7 | 2540±4,2 105,8 |
| 4 | Среднесуточный прирост живой массы, г % | 114,2±1,2 100,0 | 118,5±1,2* 105,6 | 120,9±0,8 106,4 |
| 5 | Относительная скорость роста | 132,6 | 138,4 | 140,1 |
| 6 | Сохранность поголовья % | 90 | 92 | 96 |

Примечания: * — $p < 0,05$; *** — $p < 0,001$ — по сравнению с контрольной группой.

Таблица 3. Влияние минеральной добавки (МД) из отходов морских гидробионтов на продуктивность цыплят-бройлеров, $M \pm m$, $n=80$

| № н/п | Показатели | Группы | | |
|-------|--------------------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| | | контрольная | I подопытная | II подопытная |
| 1 | Живая масса в начале опыта, г | 334±4,1 | 330±2,6 | 335±1,8 |
| 2 | Живая масса в конце опыта, г % | 2762±6,4 100,0 | 2790±4,6 101,1 | 2820±7,2 102,1 |
| 3 | Общий прирост живой массы, г % | 2428±2,6 100,0 | 2460±6,3 100,4 | 2485±4,6 102,3 |
| 4 | Среднесуточный прирост живой массы, г % | 110,3±1,2 100,0 | 117,1±2,1** 106,1 | 118,3±1,2 107,2 |
| 5 | Относительная скорость роста | 132,1 | 134,2 | 135,3 |
| 6 | Сохранность поголовья % | 92 | 94 | 96 |

Примечания: ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$ — по сравнению с контрольной группой.

Из результатов исследований приведенных в таблице видно, что минеральная добавка из морских гидробионтов стимулирует рост и развитие цыплят-бройлеров, повышает прирост живой массы, их относительную скорость роста и сохранность цыплят. Основным результатом использования кормовых добавок при выращивании цыплят-бройлеров является признание их положительного влияния на организм птицы, повышение качества откорма. птицы [6, с. 61–65].

Обобщая результаты исследований, приведенные в таблицах 2 и 3 необходимо отметить, что обе кормовые добавки из морских гидробионтов (БМД и МД) положительно влияют на продуктивность цыплят-бройлеров, их скорость роста и сохранность. Но белково-минеральная добавка более эффективная по сравнению с минеральной, что научно обосновывает приоритет и целесообразность ее ис-

пользования при выращивании цыплят-бройлеров. Последующие опыты по применению кормовых добавок из морских гидробионтов (БМД и МД) в отношении утят также подтвердили положительное влияние вышеуказанных добавок на продуктивность птицы. птицы [7, с. 16–25].

Таким образом, проведенные исследования позволяют заключить, что:

Обогащение основного кормового рациона (ОР) добавками путем замены 7% корма или дополнения ОР таким же количеством добавок в кормосмеси цыплят и утят способствовало повышению прироста живой массы цыплят на 2,8–4,3%, утят 6,0–8,6%.

Кормовые добавки из морских гидробионтов (БМД и МД) положительно влияют на продуктивность цыплят и утят бройлеров, на их скорость роста и сохранность, что позволит значительно повысить эффективность птицеводства в целом.

Литература:

1. Шарвадзе, Р.Л. Влияние морепродуктов на рост и развитие цыплят родительского стада / Р.Л. Шарвадзе, Н.В. Литвиненко // Проблемы зоотехнии, ветеринарии и биологии сельскохозяйственных животных на Дальнем Востоке: сборник научных трудов. — Благовещенск, 2007. — с. 50–57.

2. Водопьянов, П.А. Роль морепродуктов в укреплении кормовой базы животноводства / П.А. Водопьянов, Т.М. Бабий // Использование морских ресурсов в народном хозяйстве: сб. научн. тр. — К., 1981. — с. 35–43.
3. Бабухадия, К.Р. Эффективность использования морепродуктов в комбикормах для птиц / К.Р. Бабухадия, Р.Л. Шарвадзе // Дальневосточный аграрный вестник: Благовещенск. — 2008. — № 3. — с. 38.
4. Люмінісцентний матеріал: пат. 34634 Україна: МПК51 А23К 1/175. № 200808275; заявл. 19.06.08; опубл. 11.08.08, Бюл. № 15. 4 с.
5. Люмінісцентний матеріал: пат. 42687 Україна: МПК51 А23К 1/10, А23К 1/175. № 200903402; заявл. 09.04.09; опубл. 10.07.09, Бюл. № 13. 4 с.
6. Dankevych, N. I. Non-waste hydrobionts management // Journal of Istanbul veterinary Sciences. — 2018. — Vol. 2, № 2. — P. 61–65. DOI 10.30704 http-www-jivs-net. xxxx.
7. Данкевич, Н. І. Технологія отримання кормових добавок з морських гідробіонтів для птиці, їх кормова цінність та санітарна оцінка // Ветеринарна біотехнологія. — 2018. — № 33. с. 16–25.

ПЕДАГОГИКА

Изучение особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра в процессе игровой деятельности

Антипова Юлия Андреевна, студент;

Митичева Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

Данная статья посвящена изучению особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра (РАС). В качестве основных способов формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС авторами статьи выделяется игровая деятельность. Главный акцент в статье делается на том, что в процессе игровой деятельности у ребенка с РАС происходит развитие речи, социальных и коммуникативных навыков. Кроме того, в статье дается обобщенная характеристика особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС в условиях современного дошкольного образования, рассматриваются ключевые научные подходы в изучаемой проблеме.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, социально-коммуникативные навыки, игровая деятельность, дошкольники.

Studying the features of the formation and development of social and communication skills in preschool children with ASD in the process of playing activity

The following article presents a research on the characteristics of development of social and communication skills in preschoolers with ASD.

An article describes play activities being one of the main instruments to develop said skills, emphasizing the process of development of speech, social and communication skills. An author characterizes features of aforementioned process among preschoolers under modern preschool environment, and scientific approaches to it.

Keywords: autism, social and communication skills, play activity, pre-schoolers with ASD.

Проблема расстройства аутистического спектра (далее РАС) остро стоит и обсуждается в мире уже более нескольких десятков лет, но особенно заметно она обозначилась в последние годы, когда наблюдается рост количества детей с проявлением РАС. По данным Минздрава РФ, распространенность РАС в России (как и в мире) составляет около 1% детской популяции. Аутизм, или расстройство аутистического спектра (РАС) — это нарушение развития, неврологическое по своей природе, которое проявляется в течение первых трех лет жизни. Основные симптомы аутизма относятся к нарушениям в трех сферах: в области социального взаимодействия, нарушения в области коммуникации, в области поведения (повторяющееся пове-

дение, ограниченность интересов и стереотипные действия).

Практически все отечественные исследователи РАС (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская и др.) считают недостаточное развитие социально-коммуникативных навыков одним из основных нарушений, которое препятствует успешному развитию, адаптации и социализации ребёнка с РАС. Отсутствие потребности, мотивации и способности к общению является барьером для развития этих навыков. С точки зрения вышеперечисленных ученых, формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через «развитие аффективного отно-

шения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении» [4].

Изучение особенностей формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС необходимо рассмотреть с точки зрения различных подходов. В качестве значимых подходов нами выделены поведенческий и психолингвистический подходы. Поведенческий подход предполагает формирование оптимальных коммуникативных моделей у детей с РАС с помощью создания внешних поддерживающих условий поведения, посредством специально организованного материального и социального окружения (Taylor, McDonough, 1996; Carr, 1985;).

В психолингвистическом подходе особое внимание уделяется «формированию взаимосвязи между речевым, когнитивным и социальным развитием, формированию структуры речевого высказывания, его семантического значения, а также, возможности использовать коммуникативную речь в различных социальных контекстах в соответствии с ее значением (Tager-Flusberg, 1985)» [6]. Зарубежные авторы в своих исследованиях уделяют большое внимание диагностированию и оценке социально-коммуникативных навыков у детей с аутизмом. В настоящее время проблемой изучения социально-коммуникативных навыков детей с РАС в России занимается А. В. Хаустов, который разработал диагностическое и учебно-методическое пособие с практическими рекомендациями по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Также, можно отметить ряд исследований С. А. Морозова, О. С. Никольской, Ю. Эрц, посвященных развитию речи, навыков самообслуживания, игровой деятельности у детей с РАС.

Внедрение в практику инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС дошкольного образования позволили выделить цели образования, акцентирующие внимание на детях с особыми образовательными потребностями. Согласно положениям ФГОС содержание дошкольной образовательной программы включает в себя всестороннее развитие личности ребенка, в том числе и развитие социально-коммуникативных навыков: «Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [5]. Выполнить данную задачу по формированию и развитию социально-коммуникативных навыков у детей с РАС непросто, для этого не-

обходимо не только изучить особенности обучения этой категории детей, но и создать все необходимые условия для их успешной адаптации в условиях дошкольного образования.

Какие же особенности формирования и развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС необходимо выделить в условиях современного дошкольного образования?

Социально-коммуникативные навыки дошкольников с РАС имеют свои особенности формирования:

— Речевая особенность формирования социально-коммуникативных навыков дошкольников с РАС. Задержка развития речи — одно из оснований для жалоб родителей детей с подозрением на расстройство аутистического спектра. В первые годы жизни ребенка задержка развития речи бывает очень значимой: первые слова ребенок произносит в возрасте 38 месяцев, тогда как при нормотипичном развитии это происходит в возрасте 8–12 месяцев. По статистическим данным, от 25% до 50% людей с РАС вообще не овладевают функциональными речевыми навыками. У детей с РАС данные нарушения, если даже принципы употребления слов, формальные правила языка соблюдены, сказываются в дальнейшем на социальном взаимодействии ребенка. «Некоторые дети с аутизмом начинают говорить рано, но их речь не всегда является функциональной; некоторые дети совсем не пользуются вербальной речью» [1].

— Особенность восприятия действительности и особенности целевого общения у дошкольников с РАС. Ребенок с РАС испытывает специфические трудности в понимании самой ситуации общения и умении адекватно использовать имеющиеся у него коммуникативные навыки. Ребенок с РАС преследует в общении с другими детьми свои конкретные цели, не принимая во внимание социальные нормы, сигналы, намеки и т. п. Данное нарушение приводит к появлению стереотипных, ограниченных моделей поведения, которые становятся все более неадекватными по мере взросления, когда повышаются требования к ребенку и к сложным социальным правилам поведения;

— Недостаточность коммуникации детей с РАС (вербальной и невербальной) имеет разные проявления в зависимости от многих факторов, таких как возраст, уровень интеллекта, окружение ребенка, поведенческое (к примеру, АВА-терапия) и медицинское вмешательство. К данной особенности можно отнести и избегание социального контакта с другими детьми и взрослыми. С. Добня и Т. Морозова в своих научных изысканиях отмечают, что «дефицит невербального коммуникативного поведения, используемого для социального взаимодействия, проявляется в отсутствии, уменьшении или нетипичном использовании зрительного контакта (в сравнении с культурными нормами), жестов, выражений лица, положения тела или интонаций речи» [1];

— Нарушение совместного внимания, проявляющееся в том, что ребенок реже пользуется указательным же-

стом, показывает, приносит предметы, чтобы поделиться интересом с другими, или в том, что он не прослеживает взглядом за указательным жестом или взглядом другого человека;

Большинство навыков ребенок получает через общение: учится говорить, понимать обращенную речь, играть, организовывать свое время, контролировать свои эмоции, дружить и многое другое. При аутизме способность эффективно обучаться этим навыкам снижается. Подрастая, ребенок с РАС часто испытывает сложности в общении со сверстниками или в играх.

Как помочь ребенку с РАС развить коммуникативные навыки, какие средства, формы и методы работы с ним необходимо использовать?

В современной психолого-педагогической литературе в качестве основной формы работы с данной категорией детей дошкольного возраста выделяют игровую деятельность, которая способствует формированию социального поведения и навыков диалогической речи [7].

В отечественной литературе совместной игре с ребенком с РАС как способу формирования социально-коммуникативных навыков, уделено недостаточное внимание, в основном, в трудах известных ученых по данной проблематике вопроса даются конкретные практические и методические рекомендации (Ю. Эрц, А. В. Хаустов). В работах Е. Янушко, М. М. Либлинг делается акцент на значимости совместной игры, игровой терапии, как на одной из неотъемлемых компонентов в коррекционной работе с детьми с РАС. По мнению М. М. Либлинг игровая деятельность обладает следующими свойствами в формировании социально-коммуникативных навыков у ребенка с РАС:

1. в игре развивается возможность эмоционального взаимодействия с другими людьми;
2. осмысливается и принимает культурные формы сенсорный и эмоциональный опыт ребенка;
3. развивается способность к подражанию другим людям. Имитируя поведение других людей, ребенок усваивает новые формы социального поведения;
4. благодаря игровому подражанию и осмыслению сюжета игры прогрессирует речь [3].

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности, у дошкольников ею выступает игра. Игра — это уникальное средство познания ребенком окружающей его действительности. Игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми, и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые

ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Дети с аутизмом редко умеют функционально играть с игрушками, многие не понимают смысла сюжетно-ролевой игры, предпочитая оставаться в одиночестве и манипулировать с предметами. Тем самым они лишаются возможности развить навыки коммуникации и социального взаимодействия. Дети с аутизмом очень редко иницируют социальное взаимодействие, обращаются с просьбой или комментарием, адекватным ситуации. Поэтому вовлекая ребенка с РАС в процесс игры, можно создать условия для развития у него спонтанной речи и коммуникативного поведения. В ходе игры можно обучать ребенка навыкам имитации, просьбы, получения помощи, отказа, задавания вопросов и комментирования. Также использование игровой терапии влияет на развитие инициативы в коммуникации. К примеру, выдувая вместе с ребенком мыльные пузыри или заводя юлу, можно научить его просить «еще», выражать требование доступа к желаемому предмету одним или двумя словами, в зависимости от его вербальных навыков.

Играя с ребенком с РАС необходимо ставить перед собой определенные цели, связанные с восполнением индивидуальных социальных и коммуникативных дефицитов этого ребенка, т. е. вначале необходимо провести оценку коммуникативных навыков ребенка, сделать это можно по методике А. В. Хаустова [7]. Но для того, чтобы игра выступала как катализатор спонтанной речи, нужно уметь подхватить идею игры ребенка, «последовать за ним», увеличивая вовлеченность ребенка в игру, которая будет насыщена коммуникацией.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что совместная игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер ребенка с РАС. Для детей с РАС, так же как и для нейротипично развивающихся детей, совместная игра позволяет раскрыть коммуникативный потенциал ребенка с РАС, развить эмпатию, которая, в свою очередь, положительно влияет на развитие спонтанной и диалоговой речи. Игровая деятельность как натуралистический подход к обучению детей с особенностями развития имеет под собой научно-доказательную базу, и во многих странах зарекомендовала себя как методика с доказанной эффективностью, в связи с этим можно сделать вывод о том, что игра способствует развитию совместного внимания, самовосприятия, саморегуляции, физической имитации, имитации речи, развития речи ребенка, познавательного интереса и интереса к общению с другими людьми.

Литература:

1. Довбня, С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — 202 с.
2. Либлинг, М. М. Игра в коррекции детского аутизма. — ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». — Москва, Альманах Института коррекционной педагогики, выпуск 20/2014 г.
3. Миллер, С. Психология игры. — СПб., 1999 г.

4. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. — М.: МГППУ, 2008. — с. 97
5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) [Электронный ресурс]. — Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». — (дата обращения: 01.02.2019).
6. Хаустов, А.В. «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра». — М.: ЦПМССДиП. — 87 с.
7. Хаустов, А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: Учебно-метод. пособие. //Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. — М.: РУДН, 2007. — 35 с.

Проектная деятельность на уроках русского языка в 7–8-х классах

Асачева Марина Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 80 г. Краснодара

Образованный человек в современном обществе — это не столько человек, обладающий знаниями, но умеющий целенаправленно добывать знания по мере возникновения у него потребности при решении стоящих перед ним проблем, умеющий применить имеющиеся знания в любой ситуации.

Отсюда выявляются для образования проблемы: формирование у учащихся информационной и коммуникативной компетенций. Осуществляя поиск новых средств, педагоги приходят к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие формы и методы обучения.

Сегодня учащийся должен уметь [1]:

- работать самостоятельно;
- работать с большим количеством информации;
- отбирать нужную информацию;
- анализировать информацию;
- самостоятельно делать выводы;
- самостоятельно искать решение в той или иной ситуации;
- творчески подходить к решению проблем;
- расширять свой кругозор.

Для того, чтобы учащемуся развить вышеперечисленные навыки, современные системы образования взяли за основу метод учебных проектов, который в последние годы приобретает все большую популярность среди педагогов.

На сегодняшний день метод проектов является одним из самых актуальных, так как позволяет совмещать теоретические знания и практические применения в решении той или иной проблемы. В связи с этим, данный проект стали часто использовать в обучении русского языка.

Проект — это процесс, главной задачей которого является достигнуть нового результата в определенные временные рамки, с учетом использования определенных ресурсов. В проекте должна быть описана конкретная ситуация, и конкретные методы для ее улучшения [2].

Метод проектов — это комплекс дидактических приемов, которые предназначены для решения проблем, как с теоретической точки зрения, так и с практической, и в результате представлять собой практический результат (решение проблем), оформленный тем или иным образом [3].

Проект — это пять «П»:

- проблема;
- проектирование;
- поиск информации;
- продукт;
- презентация.

История метода проектов берет свое начало с XX в. Данный метод был разработан на основе прагматической педагогики Дж. Дьюи (американский философ, педагог). В России о данном проекте заговорили еще в 1905 году, когда С.Т. Шацкий (советский педагог-экспериментатор) хотел ввести данный проект в образовательную практику. После революции данный проект запрещают и не используют до 1980 года.

В связи с разработкой ФГОС общего образования (стандарт второго поколения), данный проект возобновляется в процессе обучения. Цель данного метода акцентировать внимание на самостоятельную работу учащихся, которая выполняется по определенной теме, правилам и заданному промежутку времени [4].

Основные задачи проектной деятельности:

- формирование навыков и умений в разных речевых деятельности;
- формирование самостоятельной работы учащихся;
- формирование коммуникативной компетенции у учащихся;
- формирование активной атмосферы во время занятий;
- формирование мотивации у учащихся;
- научить мыслить, рассуждать, анализировать, делать выводы;
- развивать творческую активность;

- расширить образовательные рамки;
 - расширить общий кругозор и знания языка.
- Преимущества при использовании метода проектов:
- формирование личности, обладающей информационной культурой;
 - использование системно-деятельностного подхода, который приводит к развитию творческих способностей;
 - позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс;
 - работа в группах влияет на развитие личности, помогает осуществлять коллективное общение.

Плюсы метода проектов:

- навыки самообразования;
- навыки групповой деятельности;
- индивидуальный подход.

Минусы метода проектов:

- психологические коммуникативные проблемы;
- технические накладки;
- проблема самооценки.

Метод проектов используется во всем мире, а с недавнего времени данный метод рассматривается, как способ достижения дидактической цели, через разработку технологий, как совокупность приемов, действий учащихся в их установленной последовательности для решения значимой проблемы, оформленной в виде конечного продукта [4].

Активное включение учащихся в создание проекта дает возможность освоить новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Исходя из этого, у учащихся формируются личностные качества, которые могут быть получены в деятельности, а не вербальным путем.

Немало важно отметить, что в процессе проектной деятельности формируются следующие компетенции [5]:

- рефлексивные умения;
- поисковые (исследовательские) умения;
- умения и навыки работы в сотрудничестве;
- коммуникативные навыки/умения;
- презентационные умения.

Русский язык как учебный предмет — замечательная, плодородная почва для проектной деятельности.

Проекты, включенные в традиционный учебный курс русского языка и литературы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы учеников. При этом важно, чтобы проекты не только были ориентированы на внешний (наглядный) результат, но и реализовывали основные принципы метода проектов и органично решали задачи обучающего и творческого характера.

Образовательные проекты по русскому языку и литературе помогают решать следующие педагогические задачи:

- органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении творческой задачи;
- использовать групповые формы обучения, основанные на взаимопонимании и взаимодействии;

— предоставлять учащимся возможность самим выбирать способы реализации целей;

— осуществлять самоконтроль и самооценку своей деятельности;

— организовывать учебно-воспитательный процесс в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями учащихся;

— способствовать возрастанию интереса в ходе работы над проектом с целью интеллектуального и духовного становления личности учащихся, обогащения их внутреннего мира.

Надо заметить, что возрастные интересы и потребности подростков часто влияют на выбор вида проекта. Так, учащиеся 5–6-х классов с их огромной потребностью в межличностном общении проявляют большую склонность к ролевым и игровым проектам. 7–8 классы любят работать над практико-ориентированными проектами — их уже значительный школьный опыт гарантирует успех в такой работе.

Примерные темы образовательных проектов по русскому языку в 7–8 классах:

Карта Вселенной русского языка;

«Что в имени тебе моём?»;

«Фразеологизмы в нашей жизни»;

«Фразеологизмы с названиями животных»;

«Частицы НЕ и НИ. Что общее и в чём различие?»;

Что для нас частица в русском языке?

«Этимология названий месяцев в календаре разных народов»;

«Слово наших предков»;

«Языки каких народов оставили свой след на карте нашего края»;

«Путешествие слова шпаргалка из одного языка в другой».

Тем не менее в 7–8 классах нельзя отказываться от краткосрочных исследований, но необходимо предлагать темы проектов, требующие большего времени для их реализации. В 7–8 классах работы более серьёзные, исследовательского характера, в малых группах по 2–3 человека. Например, обобщающий проект по русскому языку «В мире частицы» (готовится постепенно, к концу изучения темы «Частицы»). Учитель корректирует эту работу, направляет, создаёт условия, при которых ученики сами с интересом приобретают знания из разных источников, учатся пользоваться этими знаниями для решения различных познавательных и практических задач.

Опыт работы показывает, что при такой организации учебного процесса учитель русского языка из привычного носителя знаний и информации превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добытию необходимых знаний.

Таким образом, цель современной российской системы образования — научить ребёнка добывать знания самому, именно проектная деятельность на уроках русского языка — один из лучших способов для совмещения лич-

ностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы учащихся.

На уроках русского языка метод проектов целесообразно использовать не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент системы

образования. Проектирование оказывает обучающимся практическую помощь в осознании роли знаний в жизни и обучении, когда они перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладеть культурой мышления.

Литература:

1. Абрамова, С. В. «Жизнь слова в другом языке» [Текст]: о предварительном этапе работы над проектом; статья 2 / С. В. Абрамова // Русский язык. — 2013. — № 3. — с. 34–41.
2. Беднарская, Л. Д. Проектная деятельность на каждом уроке [Текст] / Л. Д. Беднарская // Русский язык в школе. — 2015. — № 5. — с. 3–4.
3. Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Изд-во «Бук», 2016. 266 с.
4. Курбанова, Н. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы как фактор социализации старшеклассников [Текст] / Н. Курбанова // Сельская школа. — 2014. — № 1. — с. 93–97.
5. Мулярчик, М. М. Организация проектной деятельности на уроках русского языка [Текст] / М. М. Мулярчик // Начальная школа. — 2013. — № 2. — с. 28–31.
6. Титаренко, Е. Я. (отв. ред.) Русский язык в поликультурном мире. 2017. Том 2. I Международный симпозиум (8–12 июня 2017 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко: Сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. — Симферополь: Ариал, 2017. — 416 с.
7. Чельшева, И. Л. Социальные и лингвокультурологические проекты по русскому языку в условиях открытости образования [Текст] / И. Л. Чельшева // Мастер-класс. Прилож. к журналу «Методист». — 2014. — № 7. — с. 31–33.
8. Ядровская, Е. Р. (ред.). Открытая методика: поиск — исследования — творчество. Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы. — СПб.: Свое издательство, 2015. — 350 с.

Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы

Асачева Марина Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 80 г. Краснодара

Раскрыто значение технологии развития критического мышления, определены методические условия его формирования, предложены наиболее эффективные методы развития критического мышления на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: критическое мышление, технологии развития критического мышления, структура критического мышления, метод «Шести шляп мышления».

ХXI век — век широкого внедрения новых информационных технологий в учебном процессе, это время стремительного роста значимости науки и образования в жизни общества, в жизни каждого человека. Ведь образование — это мощный фактор эффективного решения важных жизненных задач. Таким образом, новое отношение к жизни требует от учителя нового подхода в обучении учащихся. Учитель в современной школе должен быть профессионалом, творческой личностью, способной зажечь в ученике искорку желания получить новые знания, научиться самостоятельно критически мыслить.

Технология критического мышления, по моему мнению, будет всегда актуальна и современна. Ведь критиче-

ское мышление — один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Технология развития критического мышления — это особая методика обучения, которая отвечает на вопрос: как учить мыслить. Эта методика помогает формированию нового стиля мышления, развитию таких качеств личности, как коммуникативность, креативность, мобильность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности, что очень необходимо в нашей действительности.

Современного ученика трудно мотивировать к познавательной деятельности, к самостоятельному поиску информации. Многих учителей волнуют вопросы: «Как сделать урок интересным, увлекательным? Какие методы и приёмы будут эффективными на уроке? Какие формы организации деятельности учеников стоит применять?» Ответить на эти вопросы помогает применение приёмов технологии американских педагогов Ч. Темпла, К. Меридит, Д. Стилл, С. Уолтера «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Использование данной технологии позволяет так организовать урок, что процесс обучения принесёт радость в познании нового, не оставит ни одного ребёнка равнодушным.

Сегодня главной задачей образования является не столько овладение суммой знаний, сколько развитие умения мыслить критически, то есть проявлять любознательность, исследовать материал, вырабатывать свою точку зрения, ставить перед собой проблемные вопросы и учиться отвечать на них.

На уроках, где используются формы данной технологии, ученики не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Они думают, делятся своими мыслями друг с другом, читают и пишут, обсуждают прочитанное.

Методика развития критического мышления включает три стадии: вызов — реализация смысла (осмысление) — рефлексия (размышление).

Первый этап — вызов — обязателен на каждом уроке. На этой стадии активизируются и обобщаются имеющиеся у учащихся знания по данной теме, формулируются вопросы, на которые хотелось бы получить ответы.

Методический приём «шесть шляп» — эффективное средство формирования ключевых компетенций: 1) учебно-познавательных: направленных на готовность к разрешению проблемы, когда ребенок анализирует поставленную перед ним задачу (на нее указывает цвет шляпы) и разрабатывает алгоритм ее решения; 2) технологических: когда успех школьника во многом зависит от четкого соблюдения инструкции (например, в «черной» шляпе акцентируем внимание только на минусах, никаких плюсов; в «белой» шляпе мыслим фактами, цифрами, без эмоций и субъективных оценок и т. п.); 3) ценностно-смысловых: направленных на готовность к самообразованию, когда ученик сам осуществляет информационный поиск нужного материала (предварительное домашнее задание по самостоятельному ознакомлению с методикой «шести шляп»); 4) информационных: направленных на формирование и развитие способов работы с информацией: способность осознавать потребность в информации, способность разрабатывать стратегии поиска информации, способность систематизировать, обрабатывать и воспроизводить информацию, способность синтезировать существующую информацию, создавая на ее основе новое знание; 5) коммуникативных: направленных на готовность к соци-

альному взаимодействию, когда школьники взаимодействуют друг с другом в группе и цивилизованно отстаивают свою точку зрения [2].

Помимо формирования основных компетенций, использование данного метода способствует формированию позитивной внутренней мотивации, заинтересованности в решении «проблемной задачи», развитию навыков упорядоченного, структурированного мышления, воспитанию культуры обмена мнениями.

Например, при изучении поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри», можно урок начать с таких вопросов:

1. Почему поэма называется «Мцыри»? (В переводе с грузинского языка слово «мцыри» имеет два значения: «послушник» и «пришелец».)

2. Почему русский генерал оставил пленного ребёнка в мужском монастыре? (Ребёнок был болен.)

3. Почему Мцыри убежал из монастыря? (Хотел быть независимым, свободным, вернуться домой.)

4. Какие события произошли за три дня? (Он наслаждается прекрасной кавказской природой, видит девушку-грузинку у реки, мужественно сражается с могучим барсом.)

На фазе вызова важно путём «Мозговой атаки» заинтересовать учащихся. На этой стадии можно использовать такие методические приёмы:

5. групповой мозговой штурм;

6. свободное письменное задание;

7. создание кластеров.

При изучении пьесы А. П. Чехова «Вишнёвый сад» в 11 классе был составлен такой кластер (Рис. 1).

А знакомясь с биографией А. С. Грибоедова, девятиклассники создали такой кластер (Рис. 2).

На стадии реализации смысла (или стадии осмысления содержания) учащиеся занимаются новым материалом, которому посвящён урок. Они активно конструируют новую информацию и сами отслеживают этот процесс, устанавливая связи между новым и ранее усвоенным материалом. Именно на стадии реализации смысла идёт работа непосредственно с текстом — индивидуально, в парах, в малых группах или всем классом.

Многие приёмы логически переходят в стадию «Размышление». Работа в парах, в группе, создание кластера, синквейна, эссе, сочинения-миниатюры — всё это даёт возможность учащимся реализоваться в рамках изученной темы.

Так, при изучении темы «Сложноподчинённое предложение» учащимся было предложено написать сочинение-миниатюру «Хотите знать, кто?», используя 2–3 сложноподчинённых предложения с придаточной определительной и изъяснительной, а семиклассники при знакомстве с условным наклонением глагола с удовольствием создают сочинение «Если бы я был волшебником»...

На уроках русского языка можно проводить игры-тренинги. Например, такую игру: представь, что ты редактор и отвечаешь за выпуск очередного номера газеты, а в текст вкрались ошибки, — найди их исправь.



Рис. 1.

Или: представь, что ты — росток, пробившийся сквозь асфальт. Опиши, используя качественные прилагательные, своё появление на свет и дальнейшую жизнь.



Рис. 2.

Очень интересные синквейны на уроках русского языка сочиняют пятиклассники.

При изучении мировой литературы одиннадцатиклассники сочиняют акrostихи, показывая своё отношение к поэтам.

| | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| Л — лирический поэт, | Р — романтик-поэт, |
| О — окрылённый мечтой, | И — избранный Богом, |
| Р — рассказал об Испании | Л — любил Россию, |
| К — красиво и искренне. | ь |
| А — автор удивительных | К — красотой удивил. |
| стихотворений | Е — его стихи контрастны. |

Рис. 3

Составление кластера, синквейна, акrostиха позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какого-либо образа, предмета или темы. Ученик открывает для себя новые стороны изображаемого явления, учится отделять информацию, усвоенную от имеющихся знаний, лучше понимает себя и то, что изучает. Видя свою успешность, заинтересовывается в познании нового. Составляя схемы, кластеры, ученики проявляют своё творчество, ведь каждый кластер индивидуален.

При изучении в 5 классе сказки Г. Х. Андерсена «Снежная королева» предлагается учащимся нарисовать карту «Путешествие Герды». Дети работают творчески, с увлечением, создают настоящие шедевры.

Изучая повесть Н. В. Гоголя «Тарас Бульба», можно использовать приём «За что мы любим». Предлагается выбрать героя, который нравится больше всего. Указать 5 качеств, которые особенно нравятся. Прочитать из текста характеристику героя, не называя имени. Все остальные пытаются угадать, о каком герое идёт речь.

Ш. Монтескье писал: «Никогда не следует исчерпывать предмет до того, что уже ничего не остаётся на долю

читателя; дело не в том, чтобы заставить его читать, а в том, чтобы заставить его думать».

Помогает думать приём «Предположение» или «Прогноз». После прочтения и изучения произведения учащимся предлагается написать сочинение, в котором они описывают, что произойдёт с героями дальше. Например, при изучении повести А. С. Пушкина «Дубровский» можно предложить сочинение «Что произойдёт дальше с Машей и Владимиром». В 11 классе учащиеся, изучив драму Г. Ибсена «Кукольный дом», пишут сочинение «Как дальше сложится судьба Норы». Составление прогноза развивает психологическую зоркость, погружает во внутренний мир другого человека.

Современный урок требует больших умственных и физических затрат от учителя и ученика, но только добытое трудом и желанием особенно цениться и усваивается на всю жизнь. Учит думать креативно, увлекает в активную творческую деятельность такой вид, как написание письма любимому (или нелюбимому) герою произведения, автору.

«Фантастическая добавка» также делает урок интересным, ярким, незабываемым. Учебную ситуацию можно

перенести на фантастическую планету. Например, изучая в 5 классе тему «Лексика», можно отправиться с героем Петей Двойкиным на планету Лексику и встретиться там с инопланетянами-омонимами, синонимами и антонимами.

Такие уроки предоставляют учащимся возможность свободно говорить и писать о том, что их интересует, волнует, поддержать стремление детей к самовыражению через слово. На стадии рефлексии учащимся предлагается проанализировать только что изученный материал. Можно применить приём обратной связи «Резюме».

Типовые вопросы:

1. Что понравилось, заинтересовало на уроке?
2. Что показалось неинтересным?
3. Что помешало усвоить новый материал?
4. Поставь оценку себе. Обоснуй её.
5. Поставь оценку учителю. Обоснуй её.

Также результативен интерактивный приём «Микрофон». Например, на уроке в 9 классе, изучая тему «Столкновение Чацкого с реакционным фамусовским обществом», учащиеся работали в группах (класс был разделён на 4 группы). Каждая группа рассматривала определённые вопросы, работала с критической литературой, проявляла творческие способности. Это были и кластеры, и презентации, и ролевая игра. Когда в конце урока были заданы вопросы: «Что понравилось на уроке? Нужны ли такие уроки?», взяв воображаемый микрофон, учащиеся высказывали своё мнение, говорили, что на таких уроках некоторые почувствовали себя лидерами, сумели проявить своё творчество, талант. Работа в группе помогла стать инициатором какой-то идеи и помощником друг другу одновременно.

Очень эффективна художественная форма письменной рефлексии — эссе. Это свободное письмо на заданную тему, художественная форма размышления, которая побуждает ученика обратиться к собственному опыту.

Например, при изучении повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» можно использовать метод

написания эссе, предложив такую тему «Был ли Минский злым человеком?». При изучении повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» ученики пишут эссе на тему «Можно ли оправдать Тараса, убившего своего сына?»

Устанавливается время написания эссе — 10 минут.

Возможный алгоритм написания эссе.

- Обсуждаемая проблема.
- Собственная позиция.
- Краткое обоснование.
- Заключение.

Выводы. Используя внедрение технологии критического мышления, можно ожидать следующие результаты: учащиеся умеют выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других; умеют использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

научились использовать исследовательские методы; работа в паре и в малой группе увеличивает интеллектуальный потенциал участников, значительно расширяет их словарный запас;

совместная работа способствует лучшему пониманию сложного материала, в процессе обсуждения возникает новая, ещё более интересная мысль;

учащимся предоставляется возможность «блеснуть» в глазах одноклассников и учителя, повысить самооценку; процесс познания обретает индивидуальность и становится продуктивным.

Таким образом, использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы помогает учителю развить в учащихся самостоятельность, ответственность, умение адаптироваться в сложившейся ситуации, умение работать со справочной литературой, а также с новыми технологиями. Самое главное — дети учатся самостоятельно добывать знания и самореализоваться в современном мире.

Литература:

1. Бутенко, А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика, М., 2002
2. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996.
3. Гузеев, В. В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления (Текст) / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. — 2006. — № 2.
4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1989. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 6)
5. Павлова, А. И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 2007. — № 8.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления (Текст)/Халперн Д.; пер. с англ. Н.Мальгина и др. — 4-е международ.изд. — СПб.: Питер, 2000.
7. Шакирова, Д. М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов (Текст) / Д. М. Шакирова // Педагогика. — 2006 — № 9.
8. <http://solncesvet.ru/razvitie-kriticheskodo-myishleniya-na-ur>

Theory of education and personality development in pedagogy

Akhmedova Aziza Akmalovna, teacher
Tashkent Chemical Technological Institute (Uzbekistan)

The education of a growing person as the formation of a developed personality is one of the main tasks of modern society.

Overcoming the alienation of man from his true essence, the formation of a spiritually developed personality in the process of historical development of society does not occur automatically. It requires efforts on the part of people, and these efforts are directed both at creating material opportunities, objective social conditions, and at realizing new opportunities at each historical stage for spiritual and moral improvement of a person. In this dual process, the real possibility of the development of a person as a person is ensured by the totality of the material and spiritual resources of society.

The purpose of the educational process is to make every growing person a fighter for humanity, which requires not only the mental development of children, not only the development of their creative potentials, the ability to think, update and expand their knowledge, but also the development of a way of thinking and the development of relationships, views, feelings, readiness to participate in economic, social, cultural and political life, personal and social formation, development of diverse abilities, the central place in which meet ability to be a subject of public relations, the ability and willingness to engage in socially desirable activities.

The child is constantly included in some form of social practice; and if its special organization is absent, then the cash, traditionally formed forms of it, the result of which may be in conflict with the goals of upbringing, have an educational effect on the child. The historically formed system of upbringing ensures the assignment by children of a certain range of abilities, moral standards and spiritual guidelines that meet the requirements of a particular society, but gradually the means and methods of organization become unproductive.

The essence of a truly humanistic attitude to raising a child is expressed in the thesis of his activity as a full-fledged subject, and not an object of the upbringing process. The child's own activity is a necessary condition for the educational process, but this activity itself, the forms of its manifestation and, most importantly, the level of implementation that determines its effectiveness, must be formed, created in the child on the basis of historically established patterns, but not blindly reproducing them, but creative use.

Pedagogy as a science of education currently has four paradigms in its arsenal, according to which the educational process is carried out — pedagogical, andrological, acmeological and communicative.

Each of them finds its application in certain conditions. The concept of the pedagogical paradigm is to educate a person using an external system of coercion, a carrot and a stick. At

the same time, it is believed that the educated person cannot understand the meaning of upbringing, evaluate its necessity in the upbringing process, therefore coercion is the only way to achieve this goal. The advantages of the pedagogical paradigm are extensions of its shortcomings. There is no need to deeply take into account the individual characteristics of the foster, a formal template approach is possible, enshrined in the relevant regulatory documents. The meaning of such education can be different — from the formation of narrow specialists, incapable of creative thinking, to support the existing social system. It does not contribute to the formation of a free creative personality.

The advantages of the pedagogical paradigm are that the teacher has no need to take into account the individual characteristics of his pupils. In such conditions, any person who can affirm his superiority in one way or another can become a teacher.

What will we get as a result of such education? Most likely — a limited personality, incapable of creative thinking, unable to defend his point of view and his views.

The concept of the andrological paradigm is that the educated person is aware of the whole process of his upbringing and is able to achieve certain goals in life.

In this situation, the teacher performs only the role of an assistant or mentor, who should be able to support, push the person along the way.

The advantages of this upbringing paradigm are that the educator and the educated are in equal positions.

Proponents of this approach are convinced that every child is kind and talented from birth, and you just need to delicately help him develop these valuable qualities, in no case raping his nature. In the process of personality formation, the roles of educator and pupil are equal, and their relations are dialogue and interaction.

The main contradiction of the andrological paradigm is that for the formation of any goal, it is necessary at least to form the educated space for choosing the goal. In addition, in order to make a choice, it is necessary to present everything that you must choose from. However, this can only be imagined either in the process or after the end of the upbringing process. Of course, the requirements for the teacher in this case are increasing, because it will be necessary to take into account the individual characteristics of students, understanding that each of them will use (or not use) the taught knowledge and skills in their own way. In addition, not every educator is capable of being a teacher in this capacity.

The concept of the acmeological paradigm is that in the process of upbringing a person could be provided with maximum assistance in revealing his individual and creative capabilities.

The advantages of this approach are that it has a pronounced creative orientation, finds application in the humanitarian fields, various art and other schools and studios.

In relation to the educated, maximum individuality is manifested, and the teacher, in this case, is required to be a Person with a capital letter. It is necessary to have not only special, but also psychological training, good knowledge of people.

The concept of a communicative paradigm provides for communication and mutual improvement of all educated in one group, in the same subject area, about the same level of development.

As a result of their close communication, information, knowledge and skills are exchanged, people are improved. For example, a communicative paradigm lies at the heart of various group psychological trainings.

It is very important that the teacher, in addition to general knowledge, is also sociable, flexible and correct in communication. To achieve the goal of this educational paradigm, it is necessary that all participants in such an educational process be interested in it. As an alternative, humanistic pedagogy is being proclaimed today. She considers the formation of personality in the context of the creative interaction of genera-

tions. Her motto is full respect between the teacher and the student, all kinds of promotion of naturalness, individuality with a minimum of leadership and pressure.

This theory is not new, but is being implemented relatively recently. However, some results of this experiment are already quite obvious and allow, speaking in scientific terms, to evaluate the reliability of the hypothesis.

So, if these results are not so deplorable, at least they force one to abandon emotion. It turned out that the exclusion from the teaching practice of such concepts as «authority», «discipline», «obedience» — led to an easily predictable result — erosion of all kinds of authorities, loss of discipline and total disobedience. It turned out that the concepts of «spontaneity» and «responsibility» are so poorly compatible that the priority of one leads to the loss of the other.

Perhaps, instead of abandoning some paradigms in favor of others, it is necessary to conduct a search on the way to combining the basic paradigms of education and rejecting the flaws that are in any approach. For a rational kernel is contained in each paradigm, and perversions begin where the positive aspects of one approach or another are overestimated. Alternative approaches should not be underestimated or completely ignored.

References:

1. Andreev V. I. Pedagogy of creative self-development. — Kazan 1996. — S. 24–35.
2. Babansky Y. K. Selected pedagogical works. — M., 1989. — S. 325–327

Решение задач по теме «Закон сохранения импульса» (разработка урока)

Бахтина Ирина Владимировна, учитель физики
МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол (Белгородская обл.)

Тема урока: Решение задач по теме «Закон сохранения импульса»

Цели: в ходе урока обучить ребят поэтапному решению задач по теме «Закон сохранения импульса» с использованием плана и отработать умение пользоваться им при решении задач различного уровня сложности, в том числе и нестандартных.

Развивать умение мыслить логически, выражать неизвестную физическую величину из полученной формулы, совершенствовать счетные навыки ребят.

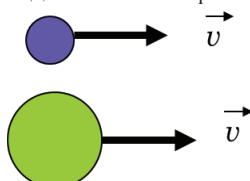
Оборудование: авторская презентация «Решение задач по теме «Закон сохранения импульса», сборник задач (автор Л. А. Кирик)

Ход урока:

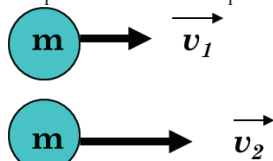
Оргмомент.

Фронтальный опрос, проверка усвоения основных понятий предыдущего урока:

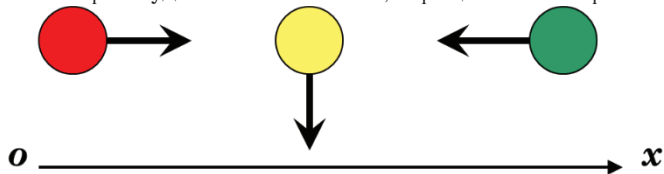
- Дайте определение импульса тела, укажите, как он обозначается;
- Назовите единицу импульса в СИ;
- Из двух шаров различной массы, имеющих одинаковые скорости, больший импульс будет у шара



— Из двух шаров равной массы, движущихся с различными скоростями, больший импульс имеет...



— Укажите, проекция какого из шаров будет положительной, отрицательной и равной нулю. Поясните свой ответ;



— Дайте определение замкнутой системы тел;

— Сформулируйте закон сохранения импульса, запишите формулу;

— Рыбак сидит в лодке, покоящейся на поверхности воды. Что произойдёт с лодкой, если он начнёт переходить с носа лодки на корму?

— Две тележки равной массы движутся навстречу друг другу с равными по модулю скоростями. Чему равен импульс системы тел?

3. Сообщение темы урока. Изложение нового материала.

Ребята, сегодня на уроке мы познакомимся с особенностями решения расчетных задач по теме «Закон сохранения импульса», но, самое главное, научимся преодолевать сложности, которые могут возникнуть у вас в процессе работы над задачей. Как показывает многолетняя практика, основная проблема возникает из-за того, что отсутствует универсальная формула, которая будто «по мановению волшебной палочки» сразу могла бы вас привести к правильному решению задачи! В каждом конкретном случае формулы будут различными, и именно для того, чтобы вам было проще, я хочу предложить воспользоваться планом.

Поверьте, с его использованием решение задач превращается в настоящее удовольствие! Это совсем не сложно, ведь его НЕ нужно заучивать, им просто нужно руководствоваться (*учащиеся записывают план в тетрадь*).

План решения задач на закон сохранения импульса

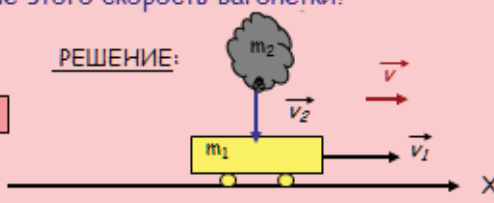
- 1) Сделать рисунок, на котором обозначить направления: оси координат, векторов скорости тел до и после взаимодействия;
- 2) Глядя на рисунок, записать в векторном виде закон сохранения импульса;
- 3) Записать закон сохранения импульса в проекции на ось координат;
- 4) Из полученного уравнения выразить неизвестную величину и найти её значение.

Особенно хочу обратить ваше внимание на важность рисунка!

Именно рисунок — ваш основной помощник для того, чтобы правильно записать формулу закона сохранения импульса **для конкретной** задачи, которую вы решаете в данный момент, он же поможет вам правильно расставить знаки проекций импульсов тел на ось координат, допустив минимум ошибок!

4. Знакомство с решением задачи по плану (работа с презентацией):

• На вагонетку массой 800 кг, катящуюся по горизонтальному пути со скоростью 0,2 м/с, насыпали сверху 200 кг щебня. Какой стала после этого скорость вагонетки?

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ДАНО:</p> <p>$m_1 = 800 \text{ кг}$ $m_2 = 200 \text{ кг}$ $V_1 = 0,2 \text{ м/с}$</p> <hr/> <p>$V = ?$</p> | <p>РЕШЕНИЕ:</p> <p>1. </p> <p>2. $m_1 \vec{v}_1 + m_2 \vec{v}_2 = (m_1 + m_2) \vec{v}$</p> <p>3. В проекции на ось OX: $m_1 v_1 + 0 = (m_1 + m_2) v$</p> <p>4. $V = \frac{m_1 v_1}{m_1 + m_2} = \frac{800 \text{ кг} \cdot 0,2 \text{ м/с}}{800 \text{ кг} + 200 \text{ кг}} = 0,16 \text{ м/с}$</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ответ: 0,16 м/с

5. Решение обучающимися задач у доски с подробными комментариями.

Дети выходят по очереди к доске и с опорой на предложенный план, записанный у каждого в тетради, решают предложенные учителем задачи.

— Вагон массой 20 т, движущийся со скоростью 0,3 м/с, нагоняет вагон массой 30 т, движущийся со скоростью 0,2 м/с. Какова скорость вагонов после того, как сработает сцепка?

— Какую скорость приобретёт лежащее на льду чугунное ядро, если пуля, летящая горизонтально со скоростью 500 м/с, отскочит от него и будет двигаться в противоположном направлении со скоростью 400 м/с? Масса пули 10 г, масса ядра 25 кг.

— Человек, массой 80 кг переходит с носа на корму в покоящейся лодке длиной $s = 5$ м. Какова масса лодки, если она за время этого перехода переместилась в стоячей воде на $L = 2$ м? Сопротивление воды не учитывать.

(В случае возникновения каких-либо сложностей при решении задачи, можно в любой момент обратиться к нужному слайду презентации, и, без сомнения, настроенная анимация позволит акцентировать внимание обучающихся именно на тех местах, которые чаще всего вызывают затруднения у учеников).

6. Самостоятельное решение задачи в тетради с последующей проверкой.

— Два человека массой 60 кг и 90 кг стоят на носу и на корме в лодке, покоящейся на поверхности озера. Они решают поменяться местами. На какое расстояние сместится при этом лодка, если ее длина 5 м, а масса 150 кг?

1.

Дано:

$m = 150$ кг
 $m_1 = 60$ кг
 $m_2 = 90$ кг
 $L = 5$ м
 $s = ?$

2. $0 = m_1 v_1 + m_2 v_2 + (m_1 + m_2 + m) v$

3. $0 = m_1 v_1 - m_2 v_2 + (m_1 + m_2 + m) v$ $V = s/t$

Пути, пройденные людьми, одинаковы и равны L , путь лодки s , поэтому:

4. $s = \frac{(m_2 - m_1) L}{m_1 + m_2 + m} = 0,5$ м

7. Домашнее задание.

1. Начинаящий ковбой, накинув лasso на бегущего быка, от рывка полетел вперед со скоростью 5 м/с, а скорость быка уменьшилась с 9 м/с до 8 м/с. Какова масса быка, если масса ковбоя 70 кг?

8. Подведение итогов урока.

Литература:

1. Л. А. Кирик Самостоятельные и контрольные работы по физике 9 класс. Москва, Илекса, 2005.
2. Презентация «Решение задач по теме «Закон сохранения импульса»» [Электронный ресурс]; Персональный сайт учителя физики Бахтиной Ирины Владимировны. URL: https://bakhtinairina.ucoz.ru/load/prezentacii_9_klass/reshenie_zadach_po teme_quot_zakon_sokhraneniya_impulsa_quot/13-1-0-12 (дата обращения: 29.11.2019).

Education as a process of purposeful formation and development of personality

Boboyev Abror Hotamovich

Tashkent Chemical Technological Institute (Uzbekistan)

The art of upbringing has the peculiarity that to almost everyone it seems a matter familiar and understandable, to others it is even easy, and the more understandable and easier it seems, the less a person knows him, theoretically or practically.

A person's personality is formed and developed as a result of the influence of numerous factors, objective and subjective, natural and social, internal and external, independent and dependent on the will and consciousness of people acting spontaneously or according to certain goals. At the same time, man himself is not conceived as a passive creature that photographically reflects external influence. He acts as the subject of his own formation and development.

The purposeful formation and development of personality provides scientifically organized education.

Modern scientific ideas about education as a process of purposeful formation and development of personality have developed as a result of a long confrontation of a number of pedagogical ideas.

Describing upbringing only as an impact, P. P. Blonsky and A. P. Pinkevich did not yet consider it as a two-way process in which educators and foster children actively interact, as the organization of life and activities of pupils, their accumulation of social experience. The child in their concepts acted primarily as an object of education.

Modern pedagogy proceeds from the fact that the concept of the educational process does not reflect a direct impact, but the social interaction of the teacher and the educated person, their developing relations. The goals that the teacher sets himself appear as a certain product of the student's activity; The process of achieving these goals is also implemented through the organization of student activity; the assessment of the success of the teacher's actions is again based on what are the qualitative changes in the consciousness and behavior of the student.

Every process is a combination of regular and sequential actions aimed at achieving a specific result. The main result of the educational process is the formation of a harmoniously developed, socially active person.

First, it should be noted that the concept of «upbringing» is used in various meanings: preparation of the younger generation for life, organized educational activities, etc. It is clear that in different cases the concept of «upbringing» will have different meanings. When it comes to specially organized educational activities, then usually this activity is associated with a certain impact, influence on the formed personality. That is why in some manuals on pedagogy, upbringing is traditionally defined as a specially organized pedagogical impact on a developing personality with the aim of forming social properties and qualities determined by society. In other

works, the word «impact» as discordant and supposedly associated with the word «compulsion» is omitted and education is treated as a guide or management of personality development.

It is quite understandable that only under the condition that the educational impact causes the individual to have an internal positive reaction (attitude) and excites her own activity in working on herself, does she have an effective developing and formative influence on her. However, just about this in the above definitions of the essence of education is silent. It does not clarify the question of what this pedagogical impact should be, what character it should have, which often allows us to reduce it to various forms of external compulsion. Various elaborations and moralization.

Since this experience was generated by the labor and creative efforts of many generations of people, this means that in knowledge, practical skills, as well as in methods of scientific and artistic creation, social and spiritual relations, the results of their diverse labor, cognitive, and spiritual activities are «determined» living together. All this is very important for education. In order for the younger generations to «appropriate» this experience and make it their property, they must «distribute» it, that is, in essence, repeat it in one form or another, reproduce the activity contained in it and, making creative efforts, enrich it and already in more developed form to pass on to their descendants. Only through the mechanisms of one's own activity, one's own creative efforts and relationships does a person master social experience and its various structural components. It is easy to show this with an example: for students to learn the law of Archimedes, which is studied in the course of physics, they must in one form or another «distribute» the cognitive actions that the great scientist once performed, that is, reproduce, repeat, even under the guidance of a teacher, the way he went to the discovery of this law. In the same way, the mastery of public experience (knowledge, practical skills, methods of creative activity, etc.) takes place in other spheres of human life. It follows that the main purpose of upbringing is to, including a growing person in the activity of «distributing» various aspects of social experience, help him to reproduce this experience and thus develop social properties and qualities in himself, to develop himself as a person.

On this basis, education in philosophy is defined as the reproduction of social experience in an individual, as the translation of human culture into an individual form of existence. This definition is also useful for pedagogy. Bearing in mind the activity-oriented nature of upbringing. For pedagogy, however, it is very important that the measure of a person's personal development depends not only on the very fact of his participation in the activity, but mainly on the degree of

activity that he shows in this activity, as well as on its nature and orientation, which collectively called the attitude to activity. Let's look at some examples.

In the same class or student group, students learn math. Naturally, the conditions in which they work are approximately the same. However, the quality of their performance is often very different. Of course, this is affected by differences in their abilities, the level of previous training, but their attitude to the study of this subject plays an almost decisive role. Even with average abilities, a schoolchild or student can study very successfully if they show high cognitive activity and perseverance in mastering the material studied. Conversely, the lack of this activity, a passive attitude towards academic work, as a rule, lead to a lag.

No less essential for the development of personality is also the nature and orientation of the activity that the person manifests in the organized activity. You can, for example, be active and mutually supportive in work, striving to achieve the overall success of the class and school, or you can be active in order to only show yourself, earn praise and derive personal benefit for yourself. In the first case, a collectivist will be formed, in the second — an individualist or even a careerist. All this poses the challenge for each teacher — to constantly

stimulate the activity of students in organized activities and to form a positive and healthy attitude towards it. It follows that it is the activity and attitude towards it that act as the determining factors in the education and personal development of the student.

These judgments, in my opinion, quite clearly reveal the essence of education and provide an opportunity to approach its definition. Education should be understood as a purposeful and consciously carried out pedagogical process of organizing and stimulating the diverse activities of the formed person to master public experience: knowledge, practical skills, ways of creative activity, social and spiritual relations.

The indicated approach to the interpretation of personality development was called the activity-related concept of education. The essence of this concept, as shown above, lies in the fact that only by including a growing person in various types of activities to master public experience and skillfully stimulating his activity (attitude) in this activity, he can be effectively educated. Without the organization of this activity and the formation of a positive attitude towards it, education is impossible. This is precisely the deep essence of this complex process.

References:

1. Pidkasisty P. I. Pedagogical theories, systems, technologies. — M., 1995.
2. Kharlamov I. F. «Pedagogy» Textbook for pedagogical institutes edited by Bobnyansky.

Формирование у дошкольников основ безопасности в тёмное время суток

Болгова Ирина Викторовна, воспитатель;

Кузнецова Татьяна Григорьевна, воспитатель;

Якубенко Татьяна Маметовна, музыкальный руководитель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

Только то в человеке прочно и надёжно, что всосалось в природу его, в его первую пору жизни.

Ян Коменский

Ни для кого ни секрет, что сложившаяся социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу мы испытываем за самых незащищённых граждан — маленьких детей.

Перед педагогами дошкольного учреждения стоит задача — донести информацию не только до детей, но и их родителей таким образом, чтобы у них выработалась жизненно важная привычка соблюдать правила дорожного движения и научить поступать так же своих детей. Решить эту задачу не просто, но необходимо. [1, с. 3]

Работа по обучению дошкольников правилам дорожного движения осуществляется в нашем дошкольном учреждении в соответствии с Федеральным государ-

ственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Основными целями изучения правил дорожного движения, и поведения на улице являются:

— снижение дорожно-транспортного травматизма среди детей посредством повышения уровня знаний ими правил дорожного движения;

— развитие психофизиологических качеств ребенка;

— формирование культуры общественного поведения в процессе общения с дорогой.

Познакомить детей с типичными нормами поведения в различных социальных сферах — одна из задач дошкольной организации. [2, с. 3]

21 ноября 2019 года с 10.00ч. по 11.00ч. в ДОУ прошла акция по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Стань заметнее в темноте!».

Участниками акции были дети разновозрастной группы общеразвивающей направленности 5–7 лет.

Воспитателями группы Кузнецовой Т. Г. и Болговой И. В. совместно с муз.руководителем Якубенко Т. М. была составлена программа акции.

К этой акции мы готовились очень тщательно: проводились беседы с детьми о светоотражающих элементах (фликерах), об их видах, способах и местах крепления на одежду и транспорт, проводились опыты с фонариком «Свет в темноте; дети принесли много светоотражающих значков, наклеек, полосок, браслетов для создания коллекции «Фликеры», дети разучили стихотворения, речевки, частушки, песни про светоотражающие элементы, вместе с родителями дети изготовили плакаты по теме акции, в дидактических, сюжетно-ролевых и подвижных играх ребята учились самостоятельно принимать решения, соблюдать правила дорожного движения.

Необходимым условием успешности данной акции является сотрудничество детского сада с ОГИБДД. Для участия в акции был приглашен начальник ОГИБДД ОМВД России по Ивнянскому району Прокопенко А. М.

Акция стартовала в автогородке на участке в ДОУ, около стенда по ПДД, который был оформлен по теме акции. Сначала представитель ОГИБДД рассказал, какая опасность грозит пешеходам в темное время суток, затем дети ответили на его вопросы:

- Что такое фликеры?
- Зачем и кому они нужны?
- Где нужно крепить фликеры?

Затем акция продолжилась на дороге около детского сада: дети обращались к прохожим в стихотворной форме с призывом носить светоотражающие элементы и крепить их не только на одежду, но и на сумки, коляски.

Далее участники акции проследовали к перекрестку в центре села, где Прокопенко А. М. останавливал машины и приглашал водителей принять участие в акции. Все присутствовавшие с интересом слушали агитационную программу детей: речевки, частушки, песня «Что такое фликер?» переделанную на мотив песни «Что такое доброта» группы «Барбарики», стихотворения-советы для водителей.

По окончании выступления дети вручили гостям акции листовки, буклеты, шары. Большое внимание привлекали к акции и изготовленные детьми совместно с родителями плакаты по теме акции. Надо отметить, что родители с детьми проявили большую активность, творчество в их изготовлении. Это является важным аспектом в успехе проведенной акции.

Затем дети в сопровождении полицейского учились переходить дорогу по пешеходному переходу, рассмотрели знак «Пешеходный переход».

Прокопенко А. М. отметил высокий уровень подготовки акции педагогами ДОУ и детьми. Выразил благо-

дарность и родителям. Он отметил, что очень интересный, познавательный материал отобран для акции, что дети поразили его богатым запасом знаний по ПДД, выразительным чтением стихотворений.

В награду и память о встрече, дети получили от представителя ОГИБДД подарки — светоотражающие наклейки, что, несомненно, вызвало у детей восторг. В завершение акции состоялась фотосессия детей и родителей с полицейским возле полицейской машины.

Мы считаем, что поставленная цель была достигнута на 100 %. Мы надеемся, что наша акция помогла многим родителям воспитанников и прохожим понять всю важность и необходимость наличия светоотражающих элементов на одежде детей и взрослых.

Мы все являемся участниками движения и обязаны соблюдать правила дорожного движения. Быть максимально внимательными у проезжей части дороги всегда, особенно в темное время суток! Мы убеждены, что наше грамотное поведение и уважительное отношение ко всем участникам движения на дороге поможет сохранить нашу безопасность.

Сценарий проведения акции «Стань заметней на дороге!» по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма

Цель: активизация деятельности детского сада по привлечению внимания участников дорожного движения к поведению детей на пешеходных переходах, проблеме детского дорожно-транспортного травматизма (далее — ДДТТ), а также пропаганде ношения на одежде световозвращающих элементов детьми дошкольного возраста.

Задачи акции:

1. Формирование у воспитанников навыков безопасного перехода улиц и дорог; сокращение детского дорожно-транспортного травматизма.
2. Воспитание культуры поведения детей в дорожной среде.
3. Организация массовых мероприятий с воспитанниками детского сада по безопасности дорожного движения.
4. Развитие форм сотрудничества и взаимодействия педагогического коллектива ДОУ с родителями (законными представителями), ОГИБДД ОМВД России по Ивнянскому району, общественными организациями по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма.

Участники акции: дети разновозрастной группы общеразвивающей направленности 5–7 лет, родители, сотрудники ОГИБДД.

Предварительная работа: беседы с детьми о правилах поведения в темное время суток, рассматривание картин по ПДД, заучивание стихотворений, речевки о ПДД, изготовление плакатов по теме акции.

Ход акции:

Начало акции в Автогородке детского сада.

Ведущий (сотрудник полиции).

Здравствуйте, ребята! Мы с вами встретились, чтобы поговорить на очень важную тему — о правилах пове-

дения на дороге. Ваш детский сад находится рядом с проезжей дорогой. На такой дороге оживлённое движение. Чтобы не попасть в беду, необходимо знать правила дорожного движения

Сейчас мы проведем Акцию «**Стань заметней на дороге!**», которая проводится в целях предотвращения случаев травмирования детей в вечернее время суток на дорогах, формирования знаний, умений и практических навыков безопасного поведения пешеходов.

Мы ходим по улицам не только в светлое время суток, но и в темное, вечером. Вы, наверное, ходили с родителями вечером по улицам села и видели, что дорожные знаки светятся и очень хорошо видны в темноте. Как вы думаете, для чего и для кого это нужно? (ответы детей).

В темноте пешеходы, идущие по улице, становятся невидимыми для водителей. Чаще всего наезд на пешехода приходится в темное время суток или в условиях плохой видимости (дождь, слякоть, туман), когда водитель замечает пешехода в самый последний момент и не успевает что-либо предпринять.

— А вы знаете, что помогает быть пешеходам заметнее на дороге в тёмное время суток? (ответы детей).

Сегодня мы узнаем с вами о помощниках, которые могут спасти нас от беды в тёмное время суток. Многие из вас могли видеть светоотражатели на одежде у дорожных рабочих и сотрудников ГИБДД (показ картинок на экране). Ведь эти люди много времени проводят на дороге и должны себя обезопасить.

Но ведь вы тоже являетесь участниками дорожного движения — поэтому вы тоже не должны подвергать себя опасности.

Уникальный способ обезопасить себя от неприятностей на темных улицах и дорогах — использовать световозвращающие элементы или фликеры (показывает на стенд с разными видами светоотражающих элементов). Это нужный и полезный для пешехода элемент. Водитель замечает ребенка со световозвращателем на одежде со значительно большего расстояния, чем без него. А значит, выше шансы, что трагедии не случится.

Светоотражатели — это такая волшебная полоска, когда на неё падает свет, она светится и участников движения видно издалека в тёмное время суток.

Фликеры — это маленькие значки или наклейки, которые можно разместить на рюкзаке, куртке, а также на руках в качестве браслета или на джинсах, а также на обуви. Они отражают свет в темноте и помогают увидеть пешехода в ночное время быстрее.

Формы светоотражающих элементов различны (показ на стенде).

Существуют правила ношения фликеров: фликеры должны быть видны из любого направления. Нельзя носить светоотражающие элементы только с одной стороны или на груди. Проезжая с другой стороны, водитель их просто не заметит. На пешеходе должно находиться не меньше 4 фликеров: на левой и правой руках, на поясе. А вообще, чем больше фликеров, тем лучше. Особенно

это касается маленьких детей. Из-за своего маленького роста дети почти незаметны для автомобилиста. Фликеры должны прикрепляться к детским коляскам, санкам, скейтбордам, велосипедам и обязательно со всех сторон.

Давайте проведём опыт (с шапочкой) и проверим, так ли это на самом деле — светятся ли светоотражатели в темноте при попадании на них света. Для этого возьмём 2 шапки и узнаем, есть ли на них светоотражатели. Что для этого нужно? Вместо фар автомобиля мы используем фонарик. Направим луч света на шапки. На какой из шапок есть светоотражатели? А обычная ткань светится в темноте?

Запомните и взрослые, и дети! Светоотражатели для пешеходов, водителей, велосипедистов — это средство обеспечения безопасности на дороге в темное время суток. Кроме того они являются красивым аксессуаром, который может надеть как ребенок, так и взрослый.

Инспектор. Ребята, сейчас мы с вами выйдем на улицу, расскажем всем прохожим о фликерах и еще всем раздадим буклеты и подарим воздушные шарики со светоотражающими смайликами.

В парке.

1 ребенок. (обращается к маме с ребенком в коляске).

Ваш малыш лежит в коляске, мы привяжем к ней завязки

Иль светящийся значок, чтоб водитель видеть мог,

Сможет он затормозить, жизнь младенцу сохранить!
(прикрепляет фликер на коляску)

2 ребенок. (обращается к прохожим).

Фликер на руку и на карман, фликер на сумку!

И так каждый день!

Чтоб жизнь сохранить,

Ты про них не забудь!

И сразу надень, коль готовишься в путь! (прикрепляет фликер на сумку)

3 ребенок. Вам мы сегодня хотим сказать

Светоотражатель незаменим

Взять этот смайлик обязаны вы

Он вас на дороге спасет от беды (прикрепляет смайлик на рукав прохожему)

4 ребенок. Берегите жизнь свою!

Правил вы не нарушайте, постоянно выполняйте,

К светоотражателям будьте вы внимательны

И из дома не ходите, пока их не прикрепите.

Дети (все вместе):

Мы-молодое поколение — Мы-за безопасное движение!

На перекрестке. Около пешеходного перехода.

5 ребенок. Здравствуйте!

Мы дети группы «Почемучки

ПДД мы изучаем и прохожим объясняем

Кто смело доверится им

Будет цел и невредим.

6 ребенок. Фликеры разные у нас,

Светят ярко, **просто класс!**

На дороге виден ты,

Не услышишь смех Беды!

7 ребенок. Фликер — это классно,

8 ребенок. Фликер — безопасно,

9 ребенок. Фликер — это видно,

10 ребенок. Фликер — это стильно!

11 ребенок: Послушайте взрослые мудрый совет!

12 ребенок: Фликер на куртке — трагедии нет!

13 ребенок: «Стань заметным на дороге,

14 ребенок: И целее будут ноги!»

15ребенок: Помнить все должны вокруг,

Кто в дороге добрый друг.

16 ребенок: Фликер, без сомнения, —

ВСЕ: ЗНАК ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ!

17 ребенок. С собою фликер ты возьми

И в беду не попади!

Частушки.

1. Ставьте ушки на макушке

Мы сегодня вас зовем

Мы про фликер-огонечки

Вам частушки пропоем

2. Есть у нас значок такой

Фликер называется

Но значок он не простой

Светом отражается.

3. Фликер — это без сомненья

Знак дорожного движенья

Он на месте не стоит

А везде с тобой спешит.

4. Быть ребенком нелегко

Нас не видно далеко

А вот с фликером друзья,

Видно нас издалека!

В свете фар горит значок

Для шофёра — маячок.

Он увидит и поймёт,

Ребёнок маленький идёт.

Стихотворения-советы.

18 ребенок. Если на ребёнке нет отражателя,

Станет судьбы он своей испытателем —

Начнется игра с водителем в прятки.

Дорога — не двор, там другие порядки.

19 ребенок. Если над городом сильный туман,

Для водителя это — почти как капкан.

Сумеет его он легко избежать,

Если ты будешь ярко сиять.

20 ребенок. В темноте наезд возможен

Будь ребенок осторожен

Фликер на руке блестит

«Стоп» машине говорит

21 ребенок. Идешь ли ты в садик, идешь ли домой,

Светоотражатель быть должен с тобой.

Никогда не играй с водителем в прятки,

И будет тогда у тебя все в порядке.

22 ребенок. Пешеходы на дороге были бы в опасности,

Но у них есть на одежде фликер безопасности.

Ярко в темноте он горит, всем машинам говорит:

«Ты, шофер, не торопись, видишь знак — остановись.

Прежде, чем продолжить путь, про пешехода не забудь!»

23 ребенок. Чем больше будет внимания к детям

Тем меньше прольется слез на планете

Водители, будьте внимательнее при движении

Родители, используйте фликеры с лентами без промедления

Песня «Что такое фликер?»

(Поют на мотив песни «Что такое доброта?» — Барбарики)

Что такое фликеры?

Что такое стикеры?

Их потрогать нельзя,

а увидеть можно

Фликеры — это когда

Фликеры — это тогда,

На дороге друзья

В темноте заметны

Припев.

Девочки и мальчики,

Светлые как бабочки

В темноте всегда видны —

Наши светлячки



Легкие как мотыльки
А в глазах фонарики
На руках блестят они
Светоотражатели

Проходим и водителям дошкольники вручают памятки, буклеты.

Заключительная часть.

Воспитатель:

Ребята, вам понравилось наше мероприятие? Что вам понравилось больше всего? Кто приходил к нам в гости?

Литература:

1. Барина, Е. В. Безопасность малышей: улица, транспорт, дорога: пособие для детских садов и школ раннего развития/Е. В. Баранова. — Изд. 2-е, пераб. — Ростов и/Д: Феникс, 2014. — 91, [1] с. — (Сердце отдаю детям)
2. Старцева, О. Ю. Школа дорожных наук: Дошкольникам о правилах дорожного движения. 3-е изд., дополн. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 64 с. (Модули Программы ДОУ).
3. Т. Ф. Саулина. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения: Для занятий с детьми 3–7 лет. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — 112 с.: цв. вкл.

Что сегодня нового вы узнали? Что такое светоотражатель или фликеры? Кто должен носить светоотражатель? Какие виды отражателей вы знаете? Итак, почему светоотражатели являются важными помощниками для безопасности пешеходов?

Вот с какими интересными помощниками дорожного движения мы с вами познакомились. Пусть у каждого из вас и у ваших близких будет светоотражатель, чтобы обеспечить вам безопасность на дороге в тёмное время суток.

Проблема формирования читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном процессе

Володина Тамара Валерьевна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования читательского интереса младших школьников; раскрывается сущность понятия «читательский интерес»; определяются критерии сформированности читательского интереса младших школьников.

Основные положения:

- читательский интерес;
- уровень читательского интереса;
- формирование читательского интереса;
- критерии сформированности читательского интереса.

Формирование читательского интереса младших школьников — сложный, многогранный процесс, требующий оказания помощи в осуществлении самостоятельного выбора книг, организацию работы над знанием элементов книги, расширение широты и глубины читательского кругозора. Участие в формировании читательского интереса необходимо как со стороны учителя, так и родителей.

Сегодня вопрос о формировании читательского интереса стоит особенно актуально. Актуальность обусловлена тем, что чтение играет важную роль в формировании личности и её нравственном воспитании, способствует развитию смыслового восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ребенка. Читательский интерес является одним из факторов развития познавательной ак-

тивности, а значит, имеет большое значение в формировании грамотного человека.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что в психологии и педагогике созданы теоретические предпосылки для успешного решения этой проблемы. В работах исследователей (А. Н. Леонтьев, Н. Н. Светловская, Л. Д. Столяренко, В. А. Сухомлинский, И. И. Тихомирова, Б. Г. Умнова, К. Д. Ушинский, О. А. Яшнова) раскрыта сущность понятия «читательский интерес»; представлены характеристики читательского интереса; выделены функции читательского интереса; факторы, которые влияют на читательский интерес.

Проблема формирования читательского интереса младших школьников требует научного обоснования в силу ее недостаточной изученности, теоретической и практической значимости.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость позволили сформулировать тему исследования: «Формирование читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном процессе».

Цель исследования: на основе изучения теоретических источников по формированию читательского интереса младших школьников разработать и научно обосновать программу кружка «КЛюЧ» и опытно-экспериментальным путем проверить ее результативность.

Объект: формирование читательского интереса младших школьников

Предмет: процесс формирования читательского интереса посредством программы кружка «КЛюЧ».

Задачи исследования:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы по формированию читательского интереса у младших школьников в научно-педагогической литературе;

2. Подобрать методики для выявления сформированности читательского интереса младших школьников на констатирующем этапе исследования.

3. Осуществить анализ данных сформированности читательского интереса младших школьников.

Вслед за Н. Н. Светловской в исследовании мы опирались на определение: «Читательский интерес — образительно-положительное отношение социального объекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру их соответствия его духовным потребностям, его читательской психологии» [2].

Василий Александрович Сухомлинский утверждал, что «если в начальной школе дети мало читали, у них складывалась структура малодетельного мозга». По этой причине основной задачей учителя является формирование устойчивого интереса к чтению.

К качественным характеристикам читательского интереса И. И. Тихомирова относит: устойчивость, глубину, избирательность, содержание.

Устойчивость определяется в зависимости от того, чем вызван интерес. Если она вызвана внешними стимулами (ситуативный интерес), то он способен затухать с изменением ситуации. Если же он является следствием духовной или познавательной потребности человека (личностный интерес), то устойчивость его значительно выше. Глубина и устойчивость сочетаются с активностью мысли в процессе чтения. В избирательности различают художественную и научно-познавательную направленность. В художественной устойчивости выделяют любителей фантастики, приключений, детектива, сказок. В последнее время появились любители мистики, «про вампиров», жанра фэнтези. В содержательном аспекте художественных интересов специалисты различают истинные и ложные интересы. Первые соответствуют внутренним потребностям читателей, когда читательский интерес диктуется жизненным интересом. Вторые имитируют интересы: читатель не осознает свой подлинный интерес, или, сознавая, не соотносит его с чтением [3].

Классификация социальных функций чтения как процесса коммуникации была предложена А. А. Леонтьевым. Автор подразделяет социальные функции коммуникации на два типа «собственно социальные, ориентированные на

удовлетворение потребностей общества в целом, и социально-психологические, связанные с потребностями отдельных личностей — членов общества». К функциям печати можно отнести: организационные, образовательные, ценностно ориентирующие, моделирующие, гедонистические, коммуникативные, кумулятивные и социализирующие.

Основными факторами, влияющими на развитие личности ребенка, в частности на формирование интереса к чтению являются: общество через поднятие престижа чтения, средства массовой информации (телевидение, Интернет), семья как социокультурная среда воспитания и развития личности, школа и система внешкольного образования, сверстники, друзья, товарищи.

В соответствии с гипотезой и задачами исследования был проведен констатирующий срез, целью которого явилось изучение первоначального уровня сформированности читательского интереса учащихся 3 «А» класса.

Изучение уровня сформированности читательского интереса младших школьников осуществлялось по следующим критериям:

- 1) стремление к чтению книг;
- 2) осуществление самостоятельного выбора книг для чтения;
- 3) знание элементов книги;
- 4) широта и глубина читательского кругозора [5].

Для выявления уровня сформированности читательского интереса учащихся по названным критериям использовался комплекс диагностических методик: методика незаконченных предложений для определения мотивов чтения и анкета по выявлению читательских предпочтений М.П. Воюшиной; анкета для выявления читательского кругозора; тестовые задания Л.А. Ефросининой для изучения знаний учащихся об элементах книги, необходимых для ориентировки в ее содержании.

На основе указанных выше показателей были определены уровни сформированности читательского интереса младших школьников.

Высоким уровнем сформированности читательского интереса характеризуются ученики, которые проявляют устойчивый интерес к чтению (познавательные и эстетические мотивы); осуществляют самостоятельный выбор книг; демонстрируют хорошие знания элементов книги; могут назвать не менее 7 книг, как правило, верно называют авторов книг, героев, могут рассказать о сюжете прочитанного произведения, т. е. имеют достаточно глубокий и широкий читательский кругозор.

К высокому уровню сформированности читательского интереса были отнесены 4 ученика, что составляет 13 процентов от общего количества испытуемых.

Средний — у учеников, находящихся на данном уровне нет предпочтений при выборе книг (процессуальные мотивы чтения); при выборе книг прибегают к помощи взрослых; демонстрируют средний уровень знания элементов книг; читательский кругозор недостаточно глубокий и широкий: могут назвать 4–6 книг, называя книги, допускают ошибки в названии, не всегда указы-

вают авторов, но помнят героев произведения, основную сюжетную линию. К среднему уровню сформированности читательского интереса были отнесены 8 учеников (34,78%).

Низким уровнем читательской самостоятельности характеризуются ученики, у которых нет интереса к чтению книг, читают случайные книги (внешние мотивы чтения), читают только по подсказке родителей, обладают низким уровнем знания элементов книг, демонстрируют ограниченный читательский кругозор, не помнят названий книг, авторов, не могут передать сюжет книги. Низким читательским уровнем обладают 11 учеников, что составляет 47,83% от общего количества испытуемых.

Результаты теоретического анализа и показатели сформированности читательского интереса младших школьников в экспериментальной группе явились основанием для разработки и реализации программы работы кружка «Ключ».

В целом можно сказать, что проблема формирования читательского интереса младших школьников является актуальной.

В теории были выделены качественные характеристики читательского интереса: устойчивость, глубина, избирательность, содержание.

К функциям печати отнесены: организационные, образовательные, ценностно-ориентирующие, моделирующие, гедонистические, коммуникативные, кумулятивные и социализирующие.

Литература:

1. Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. М.: Академия, 2010
2. Светловская, Н. Н. Методика внеклассного чтения [Текст] / Н. Н. Светловская. — М.: «Просвещение», 2006. — 199 с.
3. Тихомирова, И. И., Иванова Г. А. Психология чтения школьников. — ООО «ИДЛУЧ», 2016
4. Ефросинина, Л. А., Оморокова М. И. Литературное чтение: 1–4: Программа // Начальная школа XXI века: Программы / Руковод. проекта — чл.-корр. РАО проф. Н. Ф. Виноградова. — М.: Вентана-Граф, 2005.
5. Изучение уровня читательской самостоятельности младших школьников Дождикова Н. М. Филологическое образование в период детства. Издательство: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) 2015.

Формирование читательского интереса младших школьников с помощью реализации программы внеклассной работы кружка «Ключ»

Володина Тамара Валерьевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Падение интереса к чтению в России — тревожное явление для страны, в которой чтение всегда было занятием исключительно интеллектуальным, личностно значимым и неизменно возглавляло перечень любимых занятий образованных людей. Особенности современной ситуации актуализируют необходимость решения про-

блемы приобщения к чтению современных школьников путем открытого социально-педагогического взаимодействия всех заинтересованных сторон.

Исследователями выявлены факторы, влияющие на формирование интереса к чтению: общество через поднятие престижа чтения; средства массовой информации (телевидение, Интернет); семья как социокультурная среда воспитания и развития личности; школа и система внешнего образования; сверстники, друзья, товарищи.

В качестве критериев изучения уровня сформированности читательского интереса младших школьников целесообразно рассматривать: стремление к чтению книг; осуществление самостоятельного выбора книг для чтения; знание элементов книги; широта и глубина читательского кругозора.

С целью изучения сформированности читательского интереса можно использовать комплекс диагностических методик: методика незаконченных предложений для определения мотивов чтения и анкета по выявлению читательских предпочтений М. П. Воюшиной [1]; анкета для выявления читательского кругозора; тестовые задания Л. А. Ефросининой для изучения знаний учащихся об элементах книги, необходимых для ориентировки в ее содержании [4].

На наш взгляд, данные методики позволяют всесторонне изучить читательский интерес младших школьников.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что около половины класса учеников нуждаются в целенаправленной систематической работе по формированию у школьников библиографических знаний, расширению и углублению их читательского кругозора, развитию у них интереса к чтению.

Исходя из данных теоретического анализа литературы по проблеме формирования читательского интереса младших школьников в учебно-воспитательном про-

цессе и результатов констатирующего среза, проведенного в 3 «А» и 3 «Б» классах МБОУ «Большеулуйская СОШ», была разработана программа кружка «Ключ» (кружок любителей чтения), направленная на формирование читательского интереса учащихся, занятия по которой планировалось провести во внеурочное время.

Данная программа представляет собой организацию внеурочной деятельности учащихся, осуществляющей взаимосвязь предмета «литературное чтение» и самостоятельного чтения младшего школьника. При этом учащиеся не просто читают тексты, но и преобразуют их. Это преобразование происходит путем инсценирования отрывка или всего произведения, диалогового чтения, иллюстраций, т. е. с использованием творческого и интеллектуального потенциала школьников.

Кружковые занятия помогут решать задачи эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития ребёнка, а также проблемы нравственно-этического воспитания, так как чтение для ребёнка — и труд, и творчество, и новые открытия, и удовольствие, и самовоспитание.

Цель программы «Ключ» — создание образовательной среды, способствующей формированию у учащегося навыка самостоятельного чтения, развитию творческих и интеллектуальных способностей учащегося формируя интерес к чтению.

Продолжительность внеурочного занятия — 40–45 минут.

Задачи программы:

— развитие устойчивого и осознанного интереса к чтению литературы,

— развитие воображения, литературно-творческих способностей и речи учащихся,

— формирование умений самостоятельно находить информацию в библиотечном пространстве,

— формирование уважительного отношения к книге.

По данной программе с учениками 3 «А» экспериментального класса было проведено 34 занятия с сентября 2018 года по май 2019 года.

Наиболее интересными для школьников стали такие занятия как: создание иллюстраций: «Кадр за кадром» по произведению Дж. Лондона «Бурый волк», круглый стол по рассказу А. Г. Алексина «Самый счастливый день», фотоконкурс и урок-рассуждение на тему: «Я читаю!», драматизация по сказке «По щучьему велению», конкурс кроссвордов «Литературный бум» по произведению М. Зощенко «Путешественники».

С целью проверки результативности программы кружка «Ключ» по формированию интереса к чтению у младших школьников, был проведен итоговый срез по тем же критериям, которые использовались для изучения первоначального уровня сформированности читательского интереса младших школьников (стремление к чтению книг, осуществление самостоятельного выбора книг для чтения, знание элементов книги, широта и глубина читательского кругозора).

Повторная диагностика выявления мотивов побуждающих школьников 3 «А» экспериментального и 3 «Б» контрольного классов к чтению книг представлена в таблице № 1.

Таблица 1. Результаты контрольного среза по методике незаконченного предложения в экспериментальном и контрольном классах

| Класс | Ко-во человек | Эстетический мотив | | Познавательный мотив | | Процессуальный мотив | | Внешний мотив | |
|----------------|---------------|--------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|---------------|------|
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| 3» А» экспер.) | 23 | 7 | 30,43 | 9 | 39,13 | 6 | 26,07 | 1 | 4,35 |
| 3» Б» (контр.) | 24 | 9 | 37,5 | 8 | 33,33 | 6 | 25 | 1 | 4,17 |

В экспериментальном классе количество учеников, имеющих эстетические мотивы, не изменилось, в контрольном классе с эстетическими мотивами на 1 ученика стало больше. В экспериментальном классе на 17,39 % стало больше учеников, которые имеют познавательные мотивы, в контрольном классе изменений не наблюдается. В обоих классах учеников с процессуальным мотивом снизилось на 1. В экспериментальном классе учеников с внешним мотивом уменьшилось на 8,69 %, в контрольном классе изменений по данному мотиву нет.

Результаты анкетирования школьников по выяснению читательских предпочтений и интересов показали, высоким уровнем характеризуются 6 учеников 3 «А» класса, что на 8,7 % больше первоначального результата и 5 учеников 3 «Б» класса, что на 4,16 % больше исходного результата. На среднем уровне 11 учеников 3 «А» класса,

что на 8,53 % больше первоначального результата и 14 учеников 3 «Б» класса увеличение составило 4,16 %. На низком уровне находятся 6 учеников 3 «А» класса, данный результат уменьшился на 19,41 % и 5 учеников 3 «Б» класса уменьшение произошло на 8,34 %.

По тестовой методике Л. А. Ефросининой мы получили следующие результаты диагностики знания элементов книги. В экспериментальном классе с высоким уровнем знания элементов книги учащихся увеличилось на 8,69 % и составило 8 учеников, в контрольном классе увеличение произошло на 4,17 % и составило 7 учеников. На среднем уровне находятся 10 учеников 3 «А» класса, что на 8,7 % больше исходного показателя и 10 учеников 3 «Б» класса, изменений на данном уровне не наблюдается. На низком уровне знания элементов книги находятся 5 школьников экспериментального класса, что на 17,39 % меньше первоначального зна-

чения и 7 учеников 3 «Б» класса, уменьшение по сравнению с первоначальным показателем составило 4,16 %.

Сравнивая результаты знания элементов книги экспериментального и контрольного классов, полученные на контрольном срезе, можно сделать вывод о том, что показатели 3 «А» класса стали выше, чем у контрольного 3 «Б» класса.

Результаты контрольного среза изучения широты и глубины читательского кругозора показали, что на высоком уровне читательского кругозора находятся 5 учеников экспериментального класса, что на 8,7 % больше начального результата и 6 учеников контрольного класса обладают широким уровнем читательского кругозора, что больше первоначального показателя на 4,17 %. 12 учеников 3 «А» класса имеют средний уровень читательского кругозора, на 8,67 % больше начального показателя и 11 учеников 3 «Б» класса обладают шириной читательского кругозора на среднем уровне, что на 4,18 больше первоначального показателя. Узкий читательский кругозор имеют 6 учеников 3 «А» класса, что на 17,41 % меньше первоначального показателя и 7 учеников «3» Б класса, данный показатель уменьшился на 8,33 % в сравнении с исходным. Учащиеся экспериментального класса стали по-

казывать хорошие результаты при ответах на вопросы по данной методике. Также ученики 3 «А» класса стали чаще обращаться к книгам научно-популярной тематики. Круг чтения книг разных жанров расширился, также знания о отечественных писателях стали выше.

К высокому уровню сформированности читательского интереса по результатам контрольного среза были отнесены 7 учеников (30,43 %) 3 «А» экспериментального класса и 7 (29,17 %) учеников контрольного 3 «Б» класса.

К среднему уровню сформированности читательского интереса были отнесены 10 учеников (43,48 %) 3 «А» класса и 11 учеников 3 «Б» класса (45,83 %).

Низким уровнем сформированности читательского интереса обладают 6 учеников (26,07 %) 3 А класса и 6 учеников (25 %) 3 Б класса.

К концу завершения реализации внеклассных занятий ученики экспериментального класса стали чаще обращаться в библиотеку, читать литературу на разные темы, активно участвовать в жизни класса и школы, стали более успешны в учёбе. Читающие дети лучше понимают мысли и чувства других людей, поэтому с ними хотят дружить. Они могут рассказать много интересного, поэтому с ним интересно общаться.

Литература:

1. Воюшина, М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. М.: Академия, 2010
2. Ефросинина, Л. А., Оморокова М. И. Литературное чтение: 1–4: Программа // Начальная школа XXI века: Программы / Руковод. проекта — чл.-корр. РАО проф. Н. Ф. Виноградова. — М.: Вентана-Граф, 2005.

План-конспект открытого занятия по хореографии «Танцуй по-новому!»

Долженкова Ирина Владимировна, педагог дополнительного образования;

Горбатовых Оксана Сергеевна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.

Тема: «Танцуй по-новому!»

Наименование творческого объединения: объединение «Ритмы планеты»

Состав учебной группы: 15 человек, 11–14 лет

Дата проведения: 15 ноября 2019 г.

Место проведения: МБУДО «Центр развития творчества», зал хореографии.

Форма занятия: практическое занятие.

Форма организации работы: групповая, индивидуальная.

Материально-техническое обеспечение: зал, интерактивная доска, холст, пастель, компьютер, музыкальный центр, музыкальная подборка, гимнастические коврики.

Цель: Развитие творческого воображения, способности к художественному взаимодействию с танцем по-

средством изобразительного творчества, танцевального движения.

Основные задачи:

1. Обучающие:

- разучить основные движения Хип–хоп;
- обучить основной технике работы мышц в данном направлении.

2. Развивающие:

- способствовать развитию пластичности, координации, выносливости, мышечного тонуса, чувства ритма;
- способствовать развитию творческих способностей.
- развивать эмоциональную отзывчивость при исполнении танца.

3. Воспитывающие:

- способствовать формированию хорошего настроения, положительных эмоций в ходе занятия.

Ход занятия**1. Организационный момент**

Входит в зал педагог, приглашает детей в зал. Учащиеся строятся полукругом.

Педагог: Здравствуйте, я рада видеть вас, давайте поприветствуем друг друга поклоном.

Поклон

Сегодня у нас будет не обычное занятие, мы с вами попробуем нарисовать танец.

Танец — это вид искусства, который рождает в душе человека много эмоций, различные чувства. Скажите, вам бы хотелось заглянуть в душу другому человеку, узнать его мир, чувства, переживания?

Но мы не можем этого сделать.

Сегодня я подскажу вам, как это можно сделать.

На помощь к нам придёт ИЗО творчество. С помощью кистей, палитры, красок, на бумаге можно изобразить внутренний мир, чувства. А рисовать мы будем танцы, а именно хип-хоп!

Мы будем работать по группам:

1 группа — художники

2 группа — танцоры

А на следующем занятии мы поменяем местами группы.

Прежде чем приступить к нашему творчеству, давайте сделаем разминку.

2. Разминка

Раскачивание корпусом в темп музыки, ноги вместе («кач» вперед и назад)

— «Кач» из стороны в сторону, ноги вместе;

— «Кач» по сторонам в широкой постановке ног;

— Шаги в такт музыки с высоко поднятыми коленями вправо, влево;

— Работа поочередно правой и левой рукой в стороны в такт музыки.

3. Основная часть

Педагог: А теперь разделимся на две группы: художники и танцоры.

Педагог делит детей на группы

Педагог: Художники, ваша задача — внимательно наблюдать за танцевальными движениями, прочувствовать и попытаться изобразить танец на этом холсте. В этом нам помогут краски, палитра, кисти, губки, рисуйте что видите.

А вы танцоры постарайтесь максимально передать всю суть танца Хип-хоп, все его моменты, взрывы, пластику и красоту.

Займите свои места. Прошу каждую из групп приступить к выполнению задания!

Разучивание элементов танца Хип-хоп

1. Базовый элемент «Step»

— пружинистые выпады вперед из стойки ноги вместе;

— пружинистые выпады вправо из стойки ноги вместе;

— пружинистые выпады влево;

— мах (выкидывание) руками вперед и в стороны;

— выполнение хип-хоп шага из стороны в сторону с движениями рук;

— выполнение хип-хоп шага вперед с движениями рук;

— выполнение хип-хоп шага вперед, соблюдая четкие правила;

— контрольное выполнение хип-хоп шага.

2. Базовый элемент Toprock

— на 1 шаг правой ноги в право, на 2 левая нога крест накрест с правой ногой становится на пятку;

— на 3 правая нога шагает в лево, на 4 левая нога крест накрест с правой становится на пятку;

— руки на 1 делают крест перед корпусом, на 2 резко раздвигаются в стороны;

— корпус на 1 наклоняется назад (продолжение ноги), на 2 становится ровно по центру.

Педагог:

А сейчас мы с вами изучим элементы Хип-хопа: «Крокодилчик» и «Подсечка».

Трюки выполняются на гимнастических коврах

Элемент «Крокодилчик»:

— правая рука упирается в пресс локтям, а ладонью в пол, переносим вес тела на правую руку;

— левая рука сгибается в локте и отводится в лево, ладонь упирается в пол;

— плечо правое упирается в пол, правую ногу отрываем от пола, ровно поднимая вверх, левую ногу кладем на левый локоть.

Дети выполняют элемент.

Элемент «Подсечка»:

— весь вес на правой ноге, присаживаемся на нее, левую ногу отводим ровно в бок;

— руки по центру на полу;

— левая нога постепенно подсекает руки и опорную ногу и делает круг.

Дети выполняют элемент.

А сейчас мы устроим танцевальный батл на основе ранее изученных элементов Хип-хопа.

Танцевальный батл

Импровизация под музыку.

4. Подведение итогов

Педагог: А теперь, давайте посмотрим, что получилось у художников изобразить на холсте.

Скажите, какими словами вы можете описать получившуюся картину?

Смогли ли художники передать красками характер музыки, энергичного танца?

Ответы детей.

Педагог: Танцоры, аплодисменты художникам, художники, аплодисменты танцорам. Все отлично справились с заданием. У нас получилось совместное творчество, когда сплелись воедино два искусства, правда это здорово?

Педагог: Спасибо за занятие. Я хочу вам сказать, занимайтесь творчеством, танцуйте, рисуйте, пойте, это делает вашу жизнь еще ярче, интересней и удивительней.

Занятие окончено. Давайте поблагодарим друг друга поклоном.

Поклон

Литература:

1. Барышникова, Т. Азбука хореографии. Методические указания в помощь учащимся и педагогам детских хореографических коллективов, балетных школ и студий. — СПб.: «Люкси» «Респекс».
2. Пуртурова, Т. В., Беликова А. Н., Кветная О. В. Учите детей танцевать: Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. — М.: Владос. — 2003.
3. Пуртова, Т., Беликова А. Учите детей танцевать. — М., «Владос», 2004

Особенности образовательного процесса в условиях загородного лагеря

Крахалёва Анна Алексеевна, студент магистратуры;
Быков Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Каждый современный школьник большую часть своего дня тратит на обучение в государственных образовательных учреждениях: посещает обязательные уроки, дополнительные факультативы, консультации и выполняет самостоятельную учебную работу. Форма времяпрепровождения ребенка в школе имеет четкие очертания: большую часть времени занимают уроки в школе, подготовка домашнего задания, остальное же время подросток может потратить на любые виды деятельности. Школа, являясь основным образовательным учреждением системы образования, осуществляет обучение и воспитание в интересах личности, общества, государства, обеспечивает охрану здоровья и создание благоприятных условий для разностороннего развития личности, в том числе возможности удовлетворения потребности обучающегося в самообразовании и получении дополнительного образования. Важную роль в организации внеучебного времени школьника занимают дополнительные структуры, к которым относят оздоровительно-образовательные центры, организуемые молодежный досуг.

Обучение в рамках пребывания в загородном лагере представляет собой неразрывную связь образования, развития и воспитания, которые, в свою очередь, протекают одновременно и реализуют основные функции обучения учащихся: образовательную, развивающую и воспитательную. Рассматривая обучение в контексте теории целостного педагогического процесса, можно отметить, что первые две функции связаны с расширением объема и усложнением структуры знаний, умений и навыков, а воспитательная функция связана с формированием отношений и зачастую упускается учителем при планировании и оказывается неуправляемой при проведении уроков.

Детский загородный центр ставит перед собой приоритетную задачу — организацию детского досуга, что требует осуществления воспитательной работы педагогов-организаторов и вожатых лагеря. Участниками смен с обучением, как правило, являются конкретные сформированные классы школ и их классные руководители. Руководители обеспечивают финансирование смен за счет при-

обретения путевок своим детям. На базе центра учителя реализуют свои педагогические функции согласно существующему распорядку дня, организацией внеучебной работы занимаются педагоги детского центра. Как правило, процесс обучения разделен на две смены (как и в школах): первая и вторая. За каждым классом закреплен собственный классный руководитель, который организует для него образовательный процесс на протяжении всей смены. В соответствии со временем обучения выстраивается план отрядной и общелагерной работы. Внеурочную деятельность организует вожатый детского центра, прошедший специальную профессиональную подготовку в школе подготовки вожатых. Лагерь предоставляет учителям транспорт, жилье, а также дополнительно оплачивает работу.

Практика показывает, что учителя, готовясь к урокам в условиях пребывания в загородном лагере, наибольшие затруднения испытывают при формулировании воспитательных целей и задач, планировании путей их осуществления. При анализе уроков внимание, как правило, акцентируется на образовательных и развивающих задачах и способах их решения. Учителя перекладывают воспитательные функции на сотрудников детского центра. Подобное пренебрежение воспитательной функцией обучения ведет к возникновению ряда проблем: учитель не стремится максимально использовать воспитательные возможности, не требует постановки и решения на уроке воспитательных задач. Это приводит к тому, что осуществление процесса воспитания на уроке фактически становится необязательным.

Под воспитательным процессом почти всегда подразумевается внеурочная воспитательная работа. В школах функция воспитания в основном возложена на классных руководителей и завучей. В детских лагерях работают педагоги-организаторы, прямой обязанностью которых является организация детского досуга и воспитание. Обучение обязательно воспитывает, формирует у школьников определенные взгляды, убеждения, качества личности. Воспитательный процесс необходимо организовывать не

только вне урока, но в процессе учебного занятия, и направлять, исходя из целей и задач воспитания; только в этом случае результат воспитания будет соответствовать его цели.

Любой урок как звено системы обучения обладает определённым воспитательным потенциалом — совокупностью имеющихся возможностей для воспитания учащихся. Воспитательный потенциал урока включает следующие группы возможностей:

- 1) воспитательные возможности организации урока;
- 2) воспитательные возможности, обусловленные спецификой учебного предмета;
- 3) воспитательные возможности содержания образования на уроке, которые зависят от темы данного урока, его образовательных и развивающих целей и задач.

Классно-урочная система призвана упорядочить процесс обучения и дисциплинировать учащихся независимо от содержания образования и вида учебной деятельности. Перед учителями остро встает проблема создания дисциплины и содействия быстрой адаптации ребенка к уроку, ведь зачастую ребенку сложно переключиться с только что проведенного общелагерного мероприятия на серьезный вид деятельности — урок. В воспитании сознательной дисциплины на уроке решающую роль играет умение учи-

теля показать значение учебно-познавательной деятельности, учебной и трудовой дисциплины, преимущества четкого выполнения необходимых действий перед недисциплинированностью, тактично и наглядно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся продемонстрировать зависимость успехов класса и отдельных учеников от уровня их дисциплинированности.

Таким образом, привычная классно-урочная система в условиях загородного лагеря осуществляется особым образом: так, воспитательная функция, в рамках основного образовательного учреждения реализуемая классным руководителем и заведующим, в лагере осуществляется педагогами-организаторами посредством организации досуговой деятельности учеников — такая ситуация способствует улучшению воспитательного потенциала урока, для гармоничного построения которого необходимо осуществление воспитательной деятельности. Помимо этого, перед в условиях загородного лагеря перед педагогами остро встает проблема создания дисциплины на уроках, так как существует ряд факторов, отвлекающих учеников от учебного процесса (отрядные и общелагерные мероприятия), поэтому учителям необходимо приложить большое количество усилий для повышения мотивации учеников к активному участию в учебной деятельности.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] / Образовательный портал «Академик» — режим доступа: <http://dic.academic.ru/>.
2. Анисимов, О.С., Акмеология мышления [Электронный ресурс] / Электронная библиотека — режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/index.htm>
3. Бабанский, Ю.К., Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989.
4. Бим-Бад, Б.М., Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Образовательный портал «Академик» — режим доступа: <http://dic.academic.ru/>.
5. Борытко, Н.М., Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова; Под ред. Н. М. Борытко — Волгоград: ВГИПК РО, 2006.
6. Дейч, Б.А., Дополнительное образование детей. [Электронный ресурс] / Электронный учебник — режим доступа: <http://impisr.edunsk.ru/files/uchebnik/>.
7. Донцов, А. И. Личность в группе: проблема сплочённости Текст. / А. И. Донцов // Социальная психология. Хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / Сост. е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М.:44. Аспект Пресс, 2003.
8. Ефимова, Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя. Автореф. канд. дисс. / Е. Е. Ефимова. Волгоград, 2001.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1999.
10. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. [Текст].: кн. Для учителя / В. А. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1987.

Изучение особенностей психического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения

Крюкова Ирина Александровна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Ключева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В настоящее время, в период пересмотра и реформирования современной российской системы образования, особое внимание привлечено к проблеме гармоничного развития ребенка. Этот интерес далеко не случаен, ведь именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное нравственное развитие, закладываются основы физического, психического и социального здоровья. От того, в каких условиях будет протекать дошкольное детство, зависит будущее ребенка, его психическое и физическое благополучие. Об этом говорит нам и ФГОС ДО, который «направлен на решение следующих задач: охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия...» [1].

Проблемой изучения психического здоровья детей дошкольного возраста занимались следующие зарубежные и отечественные педагоги, психологи: В. Г. Алямовская, Г. Аммон, Э. Берн, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, Я. Л. Коломинский, З. П. Красношлык, М. И. Лисина, Г. С. Никифоров, С. Б. Семичев, Е. А. Харитоновна и др.

На данный момент в науке не существует единого определения «психического здоровья». Оно неоднозначно, и как бы связывает две науки и две области знания — психологическую и медицинскую.

Так, например, известный психиатр Г. Аммон писал: «Психическое здоровье надо понимать не просто как статически хорошее самочувствие, а как динамически развивающееся событие. Быть психически здоровым — значит быть способным к развитию» [12, с. 2].

Психическое здоровье, по определению О. В. Хухлаевой, являясь составным элементом здоровья в целом, «включает в себя совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие человека со средой и возможность выполнения им социальных функций» [11, с. 12].

В науке виден широкий разброс среди определений критерий психического здоровья, выявление сути и показателей здоровой психики старшего дошкольника.

Так, например, В. Г. Алямовская в своих трудах называет следующие признаки нарушения психического здоровья: «беспричинную злость; враждебность; повышенную тревожность; снижение когнитивной активности; пассивность, утрата веры в себя, свои возможности» [2, с. 16].

Таким образом, на основе теоретического анализа научной литературы нами были определены следующие критерии психического здоровья детей старшего дошкольного возраста: познавательная активность; степень проявления агрессивного поведения; наличие или отсутствие тревожности; уровень самооценки дошкольника.

Следует обратить особое внимание на то, что критерий «познавательная активность», в свою очередь многокомпонентный и сложный по своей структуре. Однако, О. Н. Истратовой и Е. А. Волошеной, были выделены следующие критерии познавательной активности в старшем дошкольном возрасте: любознательность, познавательный интерес, познавательная потребность [5].

Для выявления особенностей психического здоровья детей старшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование среди воспитанников старшей группы МБДОУ детский сад № 35 с. Ломовка г. о.г. Кулебаки. В исследовании приняли участие 20 детей, из них 11 мальчиков и 9 девочек. Нами были использованы следующие диагностические методики:

1. Тест «Лесенка» (Т. Д. Марцинковская);
2. Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки);
3. Анкета «Признаки агрессивности» (К. К. Лютова, Г. Б. Моница);
4. Методика «Сказка» (Н. И. Ганошенко, В. С. Юркевич);
5. Стандартизированная анкета (В. С. Юркевич, Э. А. Баранова);
6. Методика «Волшебный цветок» (Е. Э. Кригер).

Для изучения уровня самооценки старших дошкольников нами был применен тест «Лесенка» в адаптации Т. Д. Марцинковской [9, с. 54]. Результаты исследования показали, что у 75 % дошкольников (15 детей) выявлен завышенный уровень самооценки. Для данных дошкольников характерна быстрая переключаемость деятельности, неспособность осознать собственную неудачу, у них присутствует склонность к демонстративному поведению. Однако, по словам Кульчицкой И. Ю., «для 6-леток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка» [7, с. 116]. Данные дети еще не могут оценивать себя критически, и, в основном, ориентируются на мнение о нем со стороны взрослых и родителей. Это подтверждает и показатель адекватной самооценки — 10 % (2 ребенка). Данная категория испытуемых уверена в себе, умеет видеть свои ошибки, анализировать свою деятельность и критически относится к своим действиям. С заниженным уровнем самооценки выявлена идентичная доля старших дошкольников — 10 % (2 человека). Данные дети неуверенны в себе, тревожны, часто пассивны, нуждаются в поддержке со стороны взрослого. Детей с низкой же самооценкой в данной группе было выявлено 5 % (1 ребенок), что свидетельствует о наличии у него внутренних страхов, возможно негативного отношения к себе и своему месту в ближайшем социуме. Детей

с резко заниженной самооценкой в данной группе испытуемых выявлено не было.

Проанализируем результаты, полученные нами по тесту тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки [6, с. 19–28]. Высокий уровень тревожности был выявлен у 10 % (2 детей старшего дошкольного возраста). Характеристикой данного уровня является то, что дети часто испытывают эмоциональный дискомфорт, переживают чувство тревоги, неблагополучия. Данным детям присущи страхи, волнения, эмоциональная и коммуникативная замкнутость. У 40 % (8 дошкольников) выявлен средний уровень тревожности. Данный показатель говорит о том, что этим детям если и присущи проявления тревожности, то достаточно редко или в легкой степени. А вот низкий уровень тревожности выявлен у 50 % (10 детей), что в свою очередь говорит о том, что данные дошкольники спокойны, активны в общении с окружающими, эмоционально благополучны.

Следующая методика, которая была нами применена в данном исследовании, это анкета «Признаки агрессивности» К. К. Лютовой, Г. Б. Мониной [8, с. 121]. Высокий уровень агрессивности, согласно полученным результатам, присуща 40 % (8 старшим дошкольникам). Данные дети не могут контролировать себя, часто драчливы, конфликтны, истеричны. Детям с высоким уровнем агрессии присуще физическое «нападение», укусы, часто жестокость и нетерпимость. Доля испытуемых, у которых выявлен средний уровень агрессивности, составила 20 % (4 ребенка). Этим детям агрессивность характерна не в самых ярких её проявлениях и достаточно редко. Они могут дразниться, драться, но в большинстве своем межличностное взаимодействие данные дошкольники выстраивают самостоятельно. Низкий уровень агрессивности, согласно данным, характерна также для 40 % детей (8 человек). Старшие дошкольники с низким уровнем агрессивности характеризуются спокойным уравновешенным поведением, дружелюбностью, умением сотрудничать с окружающими и решать конфликты без применения силы.

Обратимся к результатам, полученным в ходе проведения методики «Сказка» Н. И. Ганошенко и В. С. Юркевич [3, с. 45]. Данная методика направлена на выявление степени любознательности детей старшего дошкольного возраста и относится к блоку диагностики познавательной активности детей исследуемой группы. В результате её проведения, нами было выявлено, что 40 % (8 детей) имеют достаточно выраженную степень любознательности. Данные дошкольники стремятся к познанию нового, активны в познавательной деятельности, стремятся к самостоятельному расширению круга новых знаний и умений. Однако, у 60 % детей (12 испытуемых) степень любознательности носит не выраженный характер. Старшие дошкольники данной категории пассивны в познавательной деятельности, редко интересуются чем-то новым, редко задают вопросы. Интерес к новому проявляется при поддержке взрослого, часто с трудом.

Для выявления уровня познавательной потребности нами была применена стандартизированная анкета В. С. Юркевич, Э. А. Барановой [10, с. 342]. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что у 25 % (5 детей), познавательная потребность выражена слабо. Данные дети не заинтересованы в получении нового знания, проявляют пассивные отношения к познавательной деятельности. У 30 % (6 испытуемых) выявлена умеренная познавательная потребность. Данная категория дошкольников характеризуется тем, что им интересен либо определённый спектр или область знания (например, художественно-эстетического направления), либо проявление познавательной потребности зависит от внешних факторов. А вот сильная познавательная потребность характерна для 45 % (9 дошкольников). Эти испытуемые активны, испытывают потребность и необходимость в познании нового, проявляют активность в собственном обучении.

Последней методикой в нашем диагностическом исследовании стала методика «Волшебный цветок» Е. Э. Кригер [4, с. 93]. Цель данной методики — изучение особенностей познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. В результате проведения данной методики было выявлено, что у 15 % (3 ребенка) выявлен высокий уровень познавательного интереса. Старшие дошкольники данной категории активно применяют имеющиеся знания, действует уверенно, склонны к конструктивным, целенаправленным решениям. В ходе непосредственно-образовательной деятельности сосредоточены, поглощены деятельностью, а ситуации затруднений активируют активность дошкольника. Средний уровень познавательного интереса выявлен у 60 % (12 детей). Более низкое развитие познавательного интереса. Активность данных дошкольников часто требует побуждения взрослым. Сохраняется положительное эмоциональное отношение к предлагаемому новому. Эти дети испытывают определенное удовлетворение от успешно и правильно выполненной работы, но, зачастую, не стремятся продолжить деятельность за пределами установленного времени. Низкий же уровень познавательного интереса характерен для 25 % (5 детей). Старшие дошкольники с низким уровнем познавательного интереса характеризуются тем, что заинтересованность к выполнению задания проявляется лишь в начале. Отчетливо выражено равнодушное отношение к понятию задания, его содержанию, к достижению результата.

Таким образом, в результате проведения диагностического исследования, мы можем сделать вывод о том, что у 30 % (6 дошкольников) выявлены высокие показатели по всем исследуемым критериям. То есть у данных детей выявлено меньше всего предпосылок к нарушению психического здоровья. У 45 % (9 испытуемых) выявлены неопределенные результаты. Следовательно, мы можем отнести этих детей к среднему уровню наличию предпосылок к нарушению здоровья. А вот количество старших дошкольников, у которых предпосылки

нарушения психического здоровья по исследуемым критериям выявлены достаточно часто, составило 25 % (5 детей).

Именно дошкольники последней категории и будут формировать определенную группу риска нарушения

психического здоровья. Все это создает основу и необходимость для разработки и проектировании целенаправленной системы работы по стабилизации состояния данных детей в условиях дошкольной образовательной организации и укрепления их психического здоровья.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. — URL: <https://studfiles.net/preview/4083652/>.
2. Алямовская, В. Г. Материалы курса «Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении» М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. — 80 с.
3. Баранова, Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет // Вопросы психологии. — 2007. — № 4 — с. 45–55.
4. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. — СПб.: Речь, 2005. — 128 с.
5. Волошена, Е. А., Истратова О. Н. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Приволжский научный вестник, — №. 9 (37). — 2014. — с. 93–97.
6. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития — СПб.: Речь, 2002. — 171 с.
7. Кульчицкая, И. Ю. Самооценка как один из факторов готовности детей к школьному обучению // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — с. 115–118.
8. Лютова, Е. К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. — М.: Речь, 2011—190 с.
9. Марцинковская, Д. Т. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997—176 с.
10. Ридецкая, О. Г. Психология одаренности: Учебно-практическое пособие — М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. — 374 с.
11. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М.: Академия, 2003. — 110 с.
12. Ammon, G. Handbuch der dynamischen Psychiatric. Munchen, 1982. Bd. 2. 967 p.

Флешмоб по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Берегите самого дорогого!»

Логачева Наталья Николаевна, воспитатель;

Троценко Татьяна Викторовна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8» г. Шебекино Белгородской области

Участники акции: дети и педагоги подготовительной к школе группы компенсирующей направленности.

Участники флешмоба: дети средних, старших групп и подготовительной группы компенсирующей направленности ДОО, их родители и педагоги.

Цель: привлечение внимания детей и взрослых путем инновационных методов работы к необходимости применения детских удерживающих устройств при перевозке детей в салоне автомобиля.

Задачи:

1. пропаганда безопасного поведения участников дорожного движения;
2. развитие коммуникативных навыков, умение свободно вести диалог на заданную тему;

3. вовлекать родителей в воспитательно — образовательный процесс по профилактике дорожно-транспортного травматизма с помощью активного участия в проводимых мероприятиях;

4. воспитание первичных навыков безопасного поведения.

Предварительная работа с детьми:

- рассматривание сюжетных картинок, дорожных ситуаций;
- проведение целевой прогулки в детскую поликлинику;
- разучивание стихотворений про автокресло;
- создание видеоролика «Что такое автокресло?»;
- разработка буклетов (в виде раскраски) для водителей и их детей;

— оформление плаката «Пристегни самого дорогого!»

Работа с родителями:

- родительское собрание на тему «Проблемы обеспечения безопасности ребенка»;
- подготовка детей к снятию видеоролика;
- оформление дидактической игры «Разрезные карточки», «Найди и назови».

Место проведения: детский сад № 8, музыкальный зал.

Декорации и атрибуты: три вида автокресла — люлька, бустер, треугольник; картонные силуэты машин, костюм инструктора ГИБДД.

Ход флешмоба:

Ведущий:

— Уважаемые взрослые и дети! Мы, воспитатели и дети подготовительной группы, расскажем вам, что такое автокресло и покажем, как провели акцию о важности его применения, среди наших дошкольников, их родителей и мимо идущих прохожих.

Ребенок 1: Есть такой интересный детский предмет, который называется автокресло, и в салоне автомобиля, где перевозят ребенка оно должно иметь место. Сейчас мы расскажем тем, кому это еще не известно.

Ребенок 2: Вот посмотрите, первое сиденье — для личной безопасности грудного малыша применение. Называется автолюлька.

Пока машина передвигается, в ней малыш сладким сном наслаждается.

Если вдруг водитель резко затормозит, малышу это никак не навредит.

(ребенок демонстрирует зрителям автолюльку, в которой находится кукла-малыш)

Ребенок 3: Когда ребенок подрастет,

Родитель бустер пусть ему приобретет!

Посмотрите, это тоже такое удобное детское кресло,

Которое в машине должно иметь свое место.

Нужно сесть в него и пристегнуться,

Маме с папой мило улыбнуться!

(ребенок демонстрирует зрителям разновидности бустеров)

Ребенок 4: А еще есть специальный треугольник — ремень —

Умным пристегнуть его не лень.

Если вдруг авария случится,

Он поможет не разбиться.

(показывает треугольник)

Ведущий: Все эти предметы детям в автомобиле необходимы!

И это должны знать все взрослые и дети во всем мире!

А сейчас предлагаю видеоролик прокрутить

И ваши знания в нем закрепить.

(просмотр видеоролика с участием детей старшей группы компенсирующей направленности)

Сценарий видеоролика:

Взрослый 1: Дорогие дети и родители. Уважаемые прохожие!

Подойдите, пожалуйста, к нам сюда.

Если у вас есть машина, не проходите мимо.

Мы хотим вам рассказать,

Как вашим детям безопасным в машине стать.

Взрослый 2: Что такое автокресло, всем давно уже известно.

Это детское сиденье, для личной безопасности применение.

Оно в машине должно находиться,

К основному сидению крепиться.

Взрослый 3: На вид очень красивое:

Может быть желтого цвета, красного, синего.

По размеру тоже отличается и по-разному называется.

Например, для грудного малыша **автолюлька** хороша.

Для него она, как вторая кровать,

В которой будет ему спать сладко.

Взрослый 1: Когда малыш ваш подрастет —

Бустер на помощь к вам придет.

Каждому должно быть известно:

Это удобное кресло

В машине должно иметь место.

Взрослый 2: Для безопасности бывает еще

Специальный **треугольник-ремень**

Умным пристегнуть его не лень.

Коль авария случится,

Он поможет не разбиться.

1 Ребенок: Меня зовут Егор. Я хочу всем ребятам и прохожим рассказать, как сидя в машине, безопасным на дороге стать. Наш детский сад называется «Рябинка». Я сюда приезжаю с мамой на машине. Мама говорит, что я — главный пассажир и поэтому, в машине для меня приготовила вот такое кресло. В нем, как в домике удобно мне сидеть, при поездке в окошко смотреть. Если, вдруг, машину в сугроб занесет, автокресло меня удержит и спасет.

2 Ребенок: Меня зовут Оля. Мой папа меня тоже возит в детский сад на машине и пристегивает специальным ремнем безопасности. Вот до чего дошла наука, это такая классная штука. Если, вдруг, маневр лихой, ремень справится со мной: с места не сдвинет и в сторону меня не откинёт. Пристегнули мы с ним ремни и не страшно нам в пути. Поооехали!

3 Ребенок: А у меня есть маленькая сестра. Ей в машине автолюлька нужна. Она в ней лежит и игрушками играет, вместе с нами везде катается.

Взрослый 2: Для каждой семьи эти предметы необходимы.

Поэтому, в магазине не проходите их мимо.

Жизнь своим детям оберегите!

Автокресло приобретите!

Взрослый 1: Примите, друзья, наш совет:

Лучшей безопасности в машине

Для ребенка нет!

Хором: Мы — самые лучшие у вас.

Взрослые, берегите, пожалуйста, нас!

Раздача прохожим буклетов, раскрашенными детьми,

«Пристегните самого дорогого!»

Ведущий: А еще дети подготовительной группы провели целевую прогулку к детской поликлинике, где взрослым и детям вручили буклеты-раскраски и напомнили о необходимости применения детских удерживающих устройств в автомобиле. Предлагаю посмотреть фотоотчет.

(презентация целевой прогулки к детской поликлинике)

Ведущий: Мы проявили старание, а вам — спасибо за внимание! А сейчас предоставляем вашему вниманию музыкальную паузу «Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД». Все группы дружно выходите, круг скорее соберите!

(под музыку «Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД» выходит отряд ГИБДД «Дорожный патруль» 3 человека, и выполняют движения под музыку, вокруг них все дети групп делают круг)

1. На дорогах будет классно,
Если ездить безопасно.
Ремешок свой пристегни,
Всем счастливого пути!

Соблюдай ПДД, и дружи с ГИБДД!

(Дети идут, по кругу, в конце куплета отряд ГИБДД выполняет фигуру из жезлов, остальные дети выполняют марш в чередовании с прыжками на месте)

Припев:

Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД,
Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД,
Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД,
Соблюдай ПДД и дружи с ГИБДД!

(Выполняют повороты с жезлом справа налево, а остальные выполняют повороты вокруг себя)

Заключение: Все группы выстраиваются, пропевают слова: «Помни правила движения, как таблицу умноженья!»

(Правой рукой с указательным пальцем «учат» всех)

Ведущая: Наш девиз: «**Молодое поколение, за безопасное движение!**»

(Поклон, все убегают друг за другом)

БУКЛЕТ-раскраска:



Литература:

1. Баринаева, Е. В. Безопасность малышей: улица, транспорт, дорога: Пособие для детских садов и школ раннего развития — Изд.2-е перераб. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 91 с.
2. Баринаева, Е. В. Безопасность малышей: дом и двор: пособие для детских садов и школ раннего развития — Изд.2-е, перераб. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 92 с.
3. Г. Д. Беляевская Правила дорожного движения для детей 3–7 лет: занятия, целевые прогулки, утренники, экскурсии. — Волгоград: Учитель, 2013. — 170 с.
4. Елжова, Н. В. ПДД в детском саду: развивающая среда и методика по ознакомлению детей с ПДД, перспективное планирование, конспекты занятий. Изд. 4-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2014. — 173 с.
5. Старцева, О. Ю. Школа дорожных наук. Дошкольникам о правилах дорожного движения. 4-е изд., допол. — М: ТЦ Сфера, 2018. — 64 с.
6. Фисенко, М. А. ОБЖ. Подготовительная группа. Разработка занятий. II часть. Изд. 3-е переработанное. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2010. — 80 с
7. Фисенко, М. А. ОБЖ. Подготовительная группа. Разработка занятий. I часть. Изд. 3-е переработанное. — Волгоград: ИТД «Корифей», 2010. — 80 с.

8. Шорыгина, Т. А. Основы безопасности для детей 5–8 лет — М: ТЦ Сфера, 2007. — 80 с.
9. Шорыгина, Т. А. Осторожные сказки Безопасность для малышей. — М.: Прометей; Книголюб, 2003. — 80 с.

Затруднения младшего школьника в освоении задач на пропорциональные величины

Макаренко Татьяна Александровна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Умение понять и решить текстовую задачу является одним из основных и главных показателей уровня математического развития, грамотности младшего школьника. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования предыдущего (первого) поколения (от 5 марта 2004 года, № 1089) в Обязательном минимуме содержания основных образовательных программ по математике в разделе Числа и вычисления прописано «Решение текстовых задач арифметическим способом (с опорой на схемы, таблицы, краткие записи и другие модели)». Согласно действующему в настоящее время Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования второго поколения (утвержденному 6 октября 2009 г. приказом № 373, с изменениями от 22 сентября 2011 г. № 2357) предметные результаты освоения школьниками основной образовательной программы в области Математики и информатики должны отражать среди прочих и умение решать текстовые задачи. Поэтому решение текстовых задач неотъемлемая и важная как в прошлом, так и в настоящем составляющая курса математики начальной школы и вместе с тем сложная для учащихся.

Традиционно в процессе обучения решению текстовых задач у большинства учеников возникают трудности в усвоении материала, поэтому одной из важнейших целей в начальном курсе математики является подбор целесообразного дидактического материала, приемов и методов, направленных на формирование умения решать математические задачи. Это, в свою очередь, способствует формированию у школьников знаний и умений, необходимых в повседневной жизни при решении тех или иных проблемных ситуаций.

Особую сложность в процессе обучения решению математических задач для младших школьников представляют задачи с пропорциональными величинами. Затруднения при освоении и решении таких задач возникают как правило на этапе выделения связей между данным и искомым. Глубокое понимание данного этапа решения задачи необходимо для поиска способа и

составления плана решения задачи. Одна из причин возникновения у детей такого рода трудностей заключается в том, что понятие *пропорциональная зависимость* не является предметом специального изучения и усвоения

в начальном курсе математики. В настоящее время актуальность данной проблемы становится проблема разработки соответствующих заданий, направленных на более глубокое понимание таких понятий как: *величина, пропорция, пропорциональная связь*.

В контексте образовательного процесса активные средства визуализации — это носители учебной информации, обеспечивающие диалоговое взаимодействие между учащимися и источниками учебного материала [наглядными пособиями]. Данный «диалог» может осуществляться напрямую или опосредованно: через преподавателя или одного из членов учебной группы (в зависимости от используемых технических устройств ввода и отображения информации).

На сегодняшний день известно значительное число визуальных средств передачи информации: доска, плакаты, схемы и мультимедийный проектор, сборные визуальные средства (магнитные и булавочные доски), демонстрационные модели, действующие модели, экран/монитор компьютера, интерактивная доска.

Особое место в решении этих проблем играет исследование возможностей визуализации учебного материала в развитии учебных способностей младшего школьника. Общеизвестна любовь детей младшего возраста к ярким, красочным картинкам, книгам с разнообразными рисунками. Они привлекают ребёнка, привлекают его внимание, и в этом несомненный положительный эффект использования наглядных средств обучения.

Впервые проблема наглядности в обучении с педагогических позиций была теоретически обоснована в работах Я. А. Коменского и легла в основу дидактических принципов обучения. Коменский смог проанализировать, систематизировать и расширить практический опыт использования наглядности, применяя изображения в своих учебниках. Последователями Я. А. Коменского стали Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и другие.

С другой стороны, проблему наглядности в обучении можно рассматривать и с психологических позиций, что легло в основу научных трудов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Л. С. Рубинштейна, П. Я. Гальперина, Л. М. Фридмана, Л. В. Занкова и других.

И хотя вопросам обучения решению текстовых задач посвящено много работ, в том числе и по начальному об-

учению (С. И. Шохор-Троцкий, А. Я. Шор, Н. С. Попова, А. С. Пчёлко, Л. Н. Скаткин, М. И. Моро, М. А. Бантова, А. М. Пышкало, Н. К. Рузин, Л. Ш. Левенберг и многие другие), аспект применения визуализации в них не практически рассматривался.

К настоящему времени опыт применения визуализации для предъявления учебной информации расширился. Практика использования визуализации, а также теоретическое осмысление этой проблемы нашли отражение в работах следующих авторов. С. А. Носков рассматривает визуализацию средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности [1]. Для Е. А. Макаровой, В. И. Писаренко визуализация — одна из стратегий создания инновационной образовательной среды [2]. С. В. Арапова уделяет внимание интеграции художественного и логического при предъявлении учебной информации [3]. А. Г. Рапуто считает визуализацию неотъемлемой составляющей процесса обучения преподавателей [1]. Е. И. Шангина, Г. А. Шангина исследуют методологию когнитивной визуализации формирования учебной информации в современных технологиях обучения и т. д.

Литература:

1. Бондаренко, С. М. Основные принципы и методика проведения современного урока математики в условиях введения ФГОС НОО / С. М. Бондаренко, В. И. Бутакова // Современные тенденции развития теории и практики начального общего образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — 2012. — с. 6–8.
2. Бердникова, И. А. Повышение качества высшего образования / И. А. Бердникова // Проблемы управления качеством образования в вузе: Сборник статей Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2007.
3. Бажан, З. И. Роль приёма моделирования в обучении младших школьников решению текстовых задач / З. И. Бажан // Проблемы современного педагогического образования. — 2–14. — № 45–1. — с. 68–74.

Подготовка к ОГЭ по обществознанию посредством технологии смешанного обучения

Назаренко Татьяна Геннадьевна, учитель истории и обществознания
МБОУ «СОШ № 2 Яшкинского муниципального района» (Кемеровская обл.)

Современная школа готовит школьников к жизни в мире. Какие технологии будут открыты, как изменятся рынок труда и экономика? Понятно, что важно развивать у современных школьников компетенции, которые позволили бы им успешно адаптироваться к быстро изменяющемуся миру и достигнуть в этих непростых условиях своих личных целей. Но, для начала сдать выпускные экзамены. Первым экзаменом для учащихся школы стал ГИА-9 (ОГЭ).

Благодаря введению обязательного ОГЭ по четырем предметам для учащихся 9-х классов учителя пересмотрели организацию учебной деятельности выпускников

Использование визуальных средств передачи информации обладает большим потенциалом и решению вопросов, связанных с управлением временем урока, особенно актуальных с учетом постоянной интенсификации образовательного процесса. Главная цель использования любого средства наглядной демонстрации заключается в возможности реализации двухканальной коммуникации, а соответственно и увеличения объема передаваемой информации.

Однако роль визуализации учебно-воспитательного процесса в развитии учебных способностей школьника, многообразии её функций в этом процессе и способы применения для решения всего многообразия дидактических задач практически не исследовалась в педагогической науке и практике. Вместе с тем, именно благодаря визуальным каналам восприятия человек получает около 80–90 % информации, и перемещение акцента в обучении младших школьников на вербальные формы изучения учебного материала сделали этот важнейший этап в становлении личности ребенка недостаточно эффективным.

Перед учителем истории и обществознания стоит проблема: как организовать обучение, чтобы достичь цели и решить задачи, поставленные в образовательном стандарте по истории и обществознанию и подготовить выпускников к ОГЭ?

Сдать экзамен по обществознанию не просто потому, что обществознание — это комплекс дисциплин, объектом исследования которых являются различные стороны жизни общества.

Целью моей работы является формирование системы подготовки обучающихся к ОГЭ по обществознанию посредством технологии смешанного обучения.

Термин «смешанное обучение» — это дословный перевод английских слов *blended learning*. Основные принципы смешанного обучения применялись ещё в 60-х годах XX века в корпоративном и высшем образовании. Но сам термин был использован впервые в 1999 году. В этот период американский Интерактивный Учебный Центр начал выпуск программного обеспечения, которое предназначалось для преподавания через Интернет. Смешанное обучение, в отличие от других технологий, конкретного авторства не имеет и складывалось во многом спонтанно. Существуют разные определения смешанного обучения. — Статья «Справочник смешанного обучения» (Bonk, 2006): «Смешанное обучение — это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом-к-лицу) и обучения компьютерными средствами». — Институт Клейтона Кристенсена (Christensen) даёт более узкое и определение: «Смешанное обучение — это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн». Использование цифровых образовательных ресурсов — это неотъемлемая составляющая смешанного обучения. Актуальность применения этой технологии объясняется стремительным развитием современных информационно-коммуникационных технологий во всех областях человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования, необходимостью индивидуализации обучения, выстраивания индивидуальной образовательной траектории школьника. Смешанное обучение, как и любая другая технология, безусловно, требует времени и дополнительных усилий со стороны учителя. Внедрение смешанного обучения в образовательный процесс приводит к ряду изменений в самоопределении и способах деятельности ученика и учителя. Ученик обретает пространство свободы и ответственности, в котором он учится делать осознанный выбор и отвечать за его последствия. Учитель начинает функционировать в новых для себя ролях, в частности, уходит от роли транслятора к роли тьютора. Данная технология может использоваться педагогами на различных предметах.

Опираясь на опыт других педагогов и свой личный опыт, я сделала выводы, что подготовка к ОГЭ должна обязательно отличаться от традиционного повторения школьной программы по обществознанию и должна быть строго ориентирована на определённую форму экзамена и на специфическую систему проверки. Безусловно, система подготовки должна ориентироваться на то, что нынешние ученики — это дети высоких технологий, живущие в виртуальном пространстве.

Смешанное обучение является вариантом работы с обучающимися при подготовке обучающихся к ОГЭ по обществознанию.

Одна из главных ролей в подготовке к экзамену отводится работе на портале «Решу ОГЭ: обществознание. Обучающая система Д. Гущина (soc-oge.sdangia.ru).

Система подготовки к ОГЭ по обществознанию посредством технологии смешанного обучения я разделила на 3 стадии:

Первая — **стадия первичных знаний** — начинается задолго до экзамена. Это постепенное накопление сведений по предмету, причем не только на уроках. На этой стадии происходит знакомство выпускников со спецификой заданий государственной итоговой аттестации по обществознанию и их формулировками, формой и структурой экзамена в непосредственном контакте с учителем. Это позволит лучше разобраться в самых сложных заданиях и не впасть в отчаяние перед необозримым морем учебного материала.

Вторая **стадия — стадия «погружения»** — самая ответственная, это собственно целенаправленная подготовка к экзамену. На этой стадии проводится диагностическое тестирование учащихся, выявляются пробелы и уровень подготовленности обучающихся, выстраивается система подготовки к экзамену. Именно на этой стадии учащиеся систематизируют свои знания по предмету, ликвидируют пробелы, обретают уверенность.

Вторая стадия проходит в основном на портале «Решу ОГЭ: обществознание. Обучающая система Д. Гущина (soc-oge.sdangia.ru).

Учащиеся, сдающие обществознание, регистрируют свои логины и сообщают их учителю. Учитель, уже зарегистрированный на портале, прикрепляет учащихся и создает группу или две, в зависимости от количества учащихся, количества выполненных заданий или их уровня подготовки. Имеется возможность задать название групп, например, «Лидеры» или «Аутсайдеры», можно просто «А» и «Б». В любой момент можно перевести учащихся из одной группы в другую или удалить учащегося из всех списков и классного журнала. Если удалённый учащийся выполнит очередную работу, он вновь появится в списках. Классы, закончившие обучение, можно отметить кнопкой «Не отображать», тогда на других страницах этого раздела и в классном журнале они появляться не будут.

Учитель задает готовые работы, создает свои варианты или загружает составленный им самим тест. Данный интернет-ресурс позволяет решать тесты в режиме онлайн и сразу оценить результаты.

Раздел «Классный журнал» содержит сводные результаты по группам (классам). Результаты заносятся в журнал автоматически, там же приводятся средние баллы по каждой работе и сводный процент успешности по каждому заданию для всего класса. Так можно выявить проблемные задания и создавать индивидуальные тестовые задания для учащихся. Результаты, отображаемые в классном журнале, можно экспортировать в электронные таблицы и распечатать, что удобно, когда нужно сообщить родителям (законным представителям) об успехах или проблемах в подготовке к экзамену их ребенка.

В разделе для дистанционного обучения учащиеся могут создать свой собственный курс или ввести номер, который сообщил учитель. Учитель может создать негра-

ниченное количество курсов для тех или иных групп учащихся. Учащиеся могут записаться на неограниченное количество курсов к любому учителю. Учитель курса формулирует учащимся задания, в том числе используя возможность разместить на странице курса свои собственные теоретические или практические материалы. Учащиеся выполняют задания и сообщают об этом учителю, в том числе прикрепляя к сообщению те или иные материалы. Учитель может оказывать учащимся онлайн-консультации, давать советы по освоению курса, следить за их успехами. Я в созданном курсе размещаю задания второй части и алгоритм выполнения 2 части экзамена.

Групповые консультации с учителем, проводимые 1 раз в неделю необходимы для координации деятельности учащихся, для разрешения сложных вопросов. Особая роль на консультациях отводится работе с текстом. Текст является одним из средств создания на уроках речевой среды, направленной на развитие коммуникативных способностей учащихся. Следовательно, лингвистический анализ текста постепенно приводит к формированию языковой личности, способной выразить свои мысли, чувства в слове. Такая работа направлена на формирование умений на основе работы с готовым текстом создание собственного текста. Этому способствует использование метода межпредметной интеграции. Навык работы с докумен-

тами дает возможность компенсировать неудачи при решении тестовых заданий и успешно сдать экзамен.

Наконец третья стадия — **стадия «штурма»** сводится к запоминанию того, что нужно запомнить, и латанию последних «дыр» в знаниях. Эта работа приходится на последний месяц перед экзаменом, что позволяет свести забывание к минимуму. Проводится пробный экзамен. Условия проведения пробного экзамена максимально приближены к условиям реального экзамена.

На каждого ученика по итогам пробных экзаменов индивидуально составляется карта результативности, по которой отслеживается динамика уровня подготовки у ученика — его затруднения с целью ликвидации пробелов в знаниях.

Обычно на этой стадии учащиеся наиболее старательно готовятся к экзаменам, а учитель стремится вложить в них максимум знаний. Понятно, что третья стадия имеет смысл, только если раньше уже создан прочный фундамент и в предмете учащиеся хорошо или хотя бы сносно ориентируются.

Подготовка к ОГЭ по обществознанию посредством технологии смешанного обучения помогает и учителю, и ученику преодолеть психологический дискомфорт во время итогового контроля знаний и добиться значительных результатов.

Литература:

1. Дюсалиева, Г. Ю. Нетрадиционные уроки по обществознанию — один из путей воспитания и развития самостоятельно думающей и действующей личности [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международ. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — с. 42–47.
2. Кошелева, С. Н. Сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся в технологии смешанного обучения [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы V Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2019 г.). — СПб.: Свое издательство, 2019. — с. 20–22. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/328/15001/> (дата обращения: 12.11.2019).
3. Лазебникова, А. Ю., Рутковская Е. Л. Работа с текстами на уроках обществознания [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. с. 47–48.
4. Образовательный портал для подготовки к экзаменам. Обществознание. «Решу ОГЭ: обществознание. Обучающая система Д. Гуцина (soc-oge.sdamgia.ru/) / <https://soc-oge.sdamgia.ru/teacher?a=users/> (дата обращения: 27.11.2019).
5. Стрелкова, А. Ю. Готовимся к ОГЭ по обществознанию [Электронный ресурс] / <https://multiurok.ru/files/gotovimsia-k-oge-po-obshchestvoznaniuu.html/> (дата обращения: 22.11.2019).

Актуальные формы внеурочной деятельности по иностранному (английскому) языку в условиях ФГОС

Павлова Ксения Вячеславовна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

Ключевые слова: внеурочная деятельность, иностранный язык, направления организации, общеинтеллектуальное, общекультурное, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность

В процессе обучения как можно чаще создавать ситуации «неучебного» характера, то есть такие, когда ребенок не чувствует, что его обучают иноязычной речи, и тогда ребенок начнет общаться потому, что ему захочется что-то сообщить, поговорить с учителем, друзьями.

Ш.А. Амонашвили

Начать нужно с того, чтобы рассмотреть какие формы и способы организации внеурочной деятельности существуют и как выбирают их учебные заведения. Определить форму и способ проведения внеурочной деятельности каждая образовательная организация может самостоятельно исходя из своей основной образовательной программы. Механизм реализации внеурочной деятельности — план внеурочной деятельности. Обучающиеся образовательной организации могут принять участие в выборе отведенного времени на внеурочную деятельность, а также ее форму проведения. Форма про-

ведения внеурочной деятельности должна отличаться от школьных уроков. Когда учитель организует внеурочную деятельность на иностранном языке, он должен четко помнить, что она будет отличаться своей креативностью и разнообразием от обычного урока. [1] Поэтому, обучающиеся, приступая к внеурочной деятельности на иностранном языке, повышают мотивацию к изучению иностранного языка, расширению своих знаний и отличному владению иностранным языком. А также, у обучающихся появляется уверенность в своем умении пользоваться языком как средством общения. [5]

Направления внеурочной деятельности



Самое актуальное направление во внеурочной деятельности — **проектная деятельность**.

Специфика проектной деятельности обучающихся заключается в том, чтобы обучающийся смог выделить проблему в интересующей его теме, поставить цель своего проекта и решить эту проблему. Проектная деятельность

обучающегося рассматривается с нескольких сторон: продукт как материализованный результат, процесс как работа по выполнению проекта, защита проекта как иллюстрация образовательного достижения обучающегося и ориентирована на формирование и развитие метапредметных и личностных результатов обучающихся.

Виды проектов

| Вид проекта | Реализация | Количество участников |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • информационный, • исследовательский, • творческий, • социальный, • прикладной, • игровой, • инновационный | Один учебный предмет или несколько (для всех видов проектов) | <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальный проект • Групповой проект |

Оформление результата проектной деятельности обучающегося

| Конечный результат (продукт) Проектной деятельности обучающегося | Возможные формы представления результата |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • макеты, модели, схемы, план-карты; • постеры, презентации; • альбомы, буклеты, брошюры, книги; • реконструкции событий; • эссе, рассказы, стихи, рисунки; • результаты исследовательских экспедиций, обработки архивов и мемуаров; • документальные фильмы, мультфильмы; • выставки, игры, тематические вечера, концерты; • сценарии мероприятий; • веб-сайты, программное обеспечение, компакт-диски (или другие цифровые носители) и др. | <ul style="list-style-type: none"> • Конференция • Семинар • Круглый стол • Защита проекта |

Еще одно из актуальных направлений внеурочной деятельности является Научно-исследовательская деятельность. В отличие от проектной деятельности, научно-исследовательская деятельность требует более серьезный подход и глубокий анализ работы. Особенностью учебно-исследовательской деятельности является «приращение» в компетенциях обучающегося. У Обучающихся появляется возможность посмотреть на различные проблемы со стороны ученых, которые серьезно занимаются научным исследованием.

Внеурочная учебно-исследовательская деятельность учащихся является логическим продолжением урочной деятельности: научно-исследовательская и реферативная работа, интеллектуальные марафоны, конференции и др.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях могут быть следующими:

- исследовательская практика обучающихся;
- образовательные экспедиции — поездки, экскурсии с четко обозначенными образовательными целями, программой деятельности, продуманными формами контроля;
- факультативные занятия, предполагающие углубленное изучение предмета, дают большие возможности

для реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся;

— ученическое научно-исследовательское общество — форма внеурочной деятельности, которая сочетает работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также включает встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования, сотрудничество с УНИО других школ;

— участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах, конференциях, в том числе дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах предполагает выполнение ими учебных исследований или их элементов в рамках данных мероприятий. [4]

Итак, внеурочная деятельность является творческой деятельностью, хорошо организованной и направленной на развитие обучающихся. Может зависеть от компетенций и желания обучающихся, а также от учителя и его навыков и умений.

Литература:

1. Внеурочная деятельность по ФГОС в основной школе [Электронный ресурс] URL: <http://xn—i1abbnckbmc19fb.xn—p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/657336/> (дата обращения 12.10.2019)
2. Внеурочная деятельность по ФГОС: направления [Электронный ресурс] URL: <https://www.menobr.ru/article/65402-qqq-18-m1-vneurochnaya-deyatelnost-po-fgos-napravleniya> (дата обращения 4.11.2019)

3. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения английскому языку/ И.А Зимняя, Т.Е. Сахарова. // Иностр. яз.в шк. — 1991, — № 3. — с. 9–15.
4. Методические рекомендации об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования /Письмо Департамента общего образования Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03–296.
5. Низова, С. В. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС второго поколения /Составители: С. В. Низова, Е. Л.Харчевникова, ВИПКРО, 2010.-32 с.

Pedagogy as the science of educational relationships

Poyonov Begzod Shamil ogli, teacher
Tashkent Chemical Technological Institute (Uzbekistan)

Educational relations arise in the process of the relationship of upbringing, education and training with self-education, self-education and self-training. You can also define pedagogy as a science about how to educate a person, how to help him become spiritually rich and creatively active. Pedagogy studies the following problems: the study of the essence and patterns of development and formation of personality and their impact on education; definition of perception goals; development of educational content; research and development of educational methods. The categories of any science include the most capacious concepts, reflecting its essence and the most frequently used by it. The main categories of pedagogy: education; development; education; training. Education is a social, purposeful creation of conditions for the assimilation by a new generation of socio-historical experience. The purpose of education is to prepare a new generation for social life and productive work. Development is an objective process of changing the spiritual and physical forces of man. Education is a system of external conditions specially organized by society for human development. Learning is the process of transferring knowledge from a teacher to a student.

Man is born as a biological being. To become a person, he needs to be educated. It is upbringing that ennobles him, instills the necessary qualities. Well-trained specialists and a whole science of education, called pedagogy, are engaged in this process.

It got its name from the Greek words «paydes» — children and «ago» — to lead, literally translated means the art of guiding the upbringing of a child, and the word «teacher» can be translated as «teacher».

At all times, teachers were looking for the best ways to help children in realizing the opportunities given to them by nature, and in the formation of new qualities. By crumbs, the necessary knowledge was accumulated, pedagogical systems were created, tested and rejected until the most viable, and most useful remained. Gradually, the science of education was formed, the main task of which is the accumulation and systematization of pedagogical knowledge, the comprehension of the laws of human education.

Very often, students, revealing the tasks of pedagogy, say that pedagogy educates and shapes students. No! Specifically, teachers, educators, parents are engaged in this business. In addition, pedagogy shows them the ways, means of education.

All people need pedagogical guidance. However, these questions are especially acute in preschool and primary school age, because during this period the basic qualities of a future person are laid down. The special branch of pedagogical science, which for brevity we call primary school pedagogy, deals with the issues of educating children of preschool and primary school age. Sometimes it is divided into several interconnected branches — family pedagogy, preschool pedagogy and elementary school pedagogy. Each has its own subject, something that this science is studying. The subject of pedagogy in primary school is the education of children of preschool and primary school age.

Pedagogy equips teachers with professional knowledge about the features of the educational processes of this age group, the ability to predict, design and implement the educational process in various conditions, to evaluate its effectiveness. The processes of education need to be constantly improved, because the living conditions of people are changing, information is accumulating, and the requirements for a person are becoming more complicated. Teachers respond to these requests of society by creating new technologies for training, education and upbringing.

Primary school teachers deal with «eternal» problems — they must introduce the child into the complex world of human relations. Nevertheless, never before has their educational activity been so complex, difficult and responsible. The world was different before, it did not have the dangers that await today's children today. From what basis of upbringing will be laid in the family, preschool childcare institution, elementary school, his own life and well-being of society will depend.

Folk pedagogy, having arisen as a response to an objective social need for education, due to the development of people's labor activity, of course, cannot replace school, teachers, books, and science. Nevertheless, it is older than pedagogy.

ical science, education as a social institution and initially existed independently of them.

However, pedagogical science, unlike everyday knowledge in the field of education and training, generalizes disparate facts, establishes causal relationships between phenomena. She not only describes them, but also explains them, answers the questions of why and what changes are taking place in human development under the influence of training and education. This knowledge is necessary to anticipate and manage the process of personality development. At one time, the great Russian teacher K. D. Ushinsky warned against empiricism in pedagogy; he correlated pedagogical practice without theory with medicine in medicine.

The subject of pedagogy is a real holistic pedagogical process, purposefully organized in special social institutions (family, educational and cultural institutions)

Pedagogy studies the essence, patterns, trends and prospects of the development of the pedagogical process as a factor and means of human development throughout his life. She develops the theory and technology of the educational process.

Thus, pedagogy is the science of a holistic process of human education, which includes training, education and personal development. In this sense, pedagogy is one of the sciences about a person, namely, about his education, formation as a person.

Modern pedagogy is a rapidly developing science, because you need to keep up with the changes. Pedagogy lags behind — people lag behind, scientific and technological progress stalls. Therefore, you need to constantly draw new knowledge from various sources. Sources of development of pedagogy: centuries-old practical experience of education, enshrined in the way of life, traditions, customs of people, folk pedagogy; philosophical, social studies, peda-

gogical and psychological works; current world and domestic practice of education; data from specially organized pedagogical research; the experience of innovative educators offering original ideas, new approaches, educational technologies in modern rapidly changing conditions.

The subject of pedagogy is a holistic system of upbringing, education, training, socialization and creative self-development of a person. The subject of pedagogy is the process of directed development and formation of a human personality in the context of its training, education, upbringing, or, more briefly, is the upbringing of a person as a special function of society. The main categories of pedagogy are development, upbringing, education, and training.

Human development is the process of the formation of his personality under the influence of external and internal, controlled and uncontrolled social and natural factors.

Education in the broad sense is a purposeful process of forming the intellect, physical and spiritual forces of the individual, preparing it for life, and active participation in work. Education in the narrow sense of the word is the systematic and deliberate influence of the educator on those brought up with the aim of forming their desired attitude towards people and the phenomena of the world around them. Education as a universal category historically included training and education. In modern science, education refers to the transfer of historical and cultural experience from generation to generation.

So, pedagogy is the science of education. Its main task is the accumulation and systematization of scientific knowledge about the education of man. Pedagogy knows the laws of upbringing, education and training of people and, on this basis, indicates the best ways and means of achieving set goals for pedagogical practice. A special branch of pedagogical science is involved in the issues of educating children of preschool and primary school age.

References:

1. Krivshenko L. P. Pedagogy. Textbook — M.: Prospect, 2004.
2. Krysko V. G. Psychology and pedagogy in diagrams and tables. — Minsk, 1999.
3. Smirnov S. A. Pedagogical theories, systems, technologies. — M., 2000.

Профориентационный фестиваль «Цифровое кураторство» как средство развития информационной компетентности старшеклассников

Сацук Надежда Владимировна, студент;

Чалкина Алина Анатольевна, студент;

Кузина Дарья Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются особенности развития информационной компетентности старшеклассников посредством использования профориентационного фестиваля. Разведены понятия «информационная компетентность» и «информационная грамотность». Дана характеристика новому профессиональному виду дея-

тельности — «цифровой куратор» и требованиям, которые необходимы для ее освоения. Приведено описание этапов организации профориентационного фестиваля «Цифровое кураторство» на базе университета.

Ключевые слова: цифровой куратор, информационная компетентность, информационная грамотность, профориентационная проба, информационные технологии, обучающиеся старших классов.

В настоящее время информационные технологии внедряются во все сферы жизнедеятельности человека. Происходит усложнение профессионально-информационных компетенций, ужесточаются требования работодателей к потенциальным сотрудникам относительно их умений грамотно выстраивать взаимодействие с различными субъектами и организациями в виртуальном пространстве. Для того, чтобы быть успешным на рынке труда, современный выпускник образовательной организации любого уровня должен владеть определенными умениями и навыками, позволяющими ему использовать информационные технологии для решения различных по своему масштабу и сути задач.

Поэтому одной из важнейших задач для современной школы становится вооружение обучающихся способностями к активной, самостоятельной обработке информации с использованием технологических средств, а одним из основных приоритетов общего образования — формирование у учащихся информационной компетентности и культуры [1]. На это и направлен профориентационный фестиваль «Цифровое кураторство», с помощью него у старшеклассников повысится уровень компетентности в информационной сфере.

В чем заключается суть «информационной компетентности» и в чем состоит ее зависимость от «информационной грамотности»?

Существует множество различных определений данных терминов, но все исследователи этого явления склонны утверждать, что информационная компетентность — базовая для успешного формирования полноценной личности. Различные авторы определяют понятия «информационная компетентность» и «информационная грамотность» не однозначно (О. Б. Зайцева, А. Л. Семенов, В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоева, Н. Ю. Таирова, О. М. Толстых).

Для начала разберемся с тем, что информационная грамотность, по мнению института информационных технологий в образовании ЮНЕСКО в лице Суви Туоминена (Suvi Tuomiinen), руководителя проекта, это набор компетенций, необходимых для получения, понимания, оценки, адаптации, генерирования, хранения и представления информации, используемой для анализа проблем и принятия решения. Информационно грамотные люди обладают следующими базовыми навыками: критическое мышление, умение анализировать информацию и использовать ее для самовыражения, способность к независимому обучению, созданию информации, готовность быть информированным гражданином и профессионалом, участвовать в государственной деятельности и демократических процессах, протекающих в обществе [4].

А что касается информационной компетенции, то С. В. Тришина, например, рассматривает ее, как интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее выработать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [3].

Кизик О. А. же относит к информационной компетентности: способность к самостоятельному поиску и обработке информации, необходимой для качественного выполнения профессиональных задач; способность к групповой деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникативных технологий для достижения профессионально значимых целей; готовность к саморазвитию в сфере информационных технологий, необходимого для постоянного повышения квалификации и реализации себя в профессиональном труде [3].

Большинство исследователей сходится во мнении о том, что информационная компетентность — это многоуровневая категория. В разных работах можно встретить разное количество уровней информационной компетентности, которые составляют иерархию уровней. При этом, как правило, каждый последующий уровень включает особенности предыдущего и имеет собственные черты, отличающие его. По мере продвижения по этой «иерархической» лестнице формируется новое мышление и как результат — информационная компетентность. Следовательно, информационная компетентность развивается, при переходе с одного уровня на другой, при этом ее состояние каждый раз может быть диагностировано, исходя из соответствия структуры и содержания знаний и умений определенного уровня развития. [7]

Изучив различные точки зрения на эту предметную область, мы остановились на определении А. В. Хуторского, который считает, что информационная компетентность — это владение навыками по самостоятельному поиску, анализу, оцениванию, организации, представлению, передачи информации смоделированных/ спроектированных информационных объектов и процессов, для решения возникающих вопросов в какой-либо сфере деятельности с использованием современных средств информационных и коммуникационных технологий [3].

Таким образом, делаем вывод о том, что информационная грамотность является начальным уровнем формирования информационной компетентности и включает в себя использование информации для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений.

Чем интересен и полезен «цифровой куратор» школе?

Сегодня каждый пятый подросток говорит о том, что школа не помогает определиться с направлением будущей трудовой деятельности, хотя в процессе воспитательной работы этому уделяется достаточное количество времени. На наш взгляд, проблема может заключаться в том, что большинство образовательных организаций только знакомит с различными направлениями, но не создает возможности для того, чтобы каждый обучающийся мог себя попробовать в том или ином виде деятельности. Причем не обязательно это должен быть какой-то продвинутой или глубокий уровень освоения целой профессии, достаточно будет реализации серии небольших проб какого-то конкретного вида деятельности, но такого, чтобы он был прост, понятен и адаптирован под возрастные особенности обучающихся.

Существует так называемое испытание или профессиональная проверка, которая моделирует элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствует сознательному, обоснованному выбору профессии — профессиональная проба. При прохождении профпробы школьник не только приобретает информацию о востребованности на рынке труда специалистов данного профиля, выполняемых ими функциях, условиях труда и возможностях карьерного роста, но и получает возможность выполнить профессиональное задание под руководством наставника. Профессиональная проба — это «погружение» в профессию. Она выступает своего рода «индикатором» правильности выбора сферы профессиональной деятельности [6].

Цифровой куратор — это профессия нового поколения, необходимая для достижения прорыва в цифровой грамотности наших граждан [5]. Получить ее не мешают ни возраст, ни уровень образования, ни профессиональный стаж. В этом ее большое преимущество. Для старшеклассников, цифровой куратор — это не только одно из направлений для профориентационной работы, но и хорошая возможность получить первый профессиональный опыт.

Начальный уровень освоения профессии «цифровой куратор» предполагает наличие квалификации «консультант-стажер», получить которую могут обучающиеся 10–11-х классов, закончившие специализированные курсы. Ребята, выбирающие это направление подготовки, смогут понять, подходит ли им сфера работы с людьми, с цифровыми продуктами, почувствовать свои сильные и слабые стороны в профессиональном общении. Те, кто найдет в этой сфере себя, смогут получить более продвинутой квалификационный уровень «цифрового куратора» — консультант. А в условиях набирающей темпы цифровизации образования, профессиональные знания и умения таких консультантов станут, как никогда, востребованы в социальной и образовательной сферах уже завтра. [2]

Для популяризации и знакомства с данной профессией, на наш взгляд, наиболее эффективной формой является фестиваль. Фестиваль это возможность для старшекласс-

ников узнать о профессии не только со стороны теоретической, но и с практической. Обучающиеся старших классов хотя бы пробовать все на практике, так как быстрее они учатся именно на своих ошибках. А на фестивале через прохождения различных площадок и станций у них будет такая возможность.

Разработка и подготовка фестиваля «Цифровое кураторство — профессия будущего».

С целью ориентации старшеклассников общеобразовательных учреждений на получение профессии «цифровой куратор» нами был разработан и проведен фестиваль «Цифровое кураторство — профессия будущего» на базе нашего университета. В качестве участников мероприятия были приглашены учащиеся 10–11 классов средней общеобразовательной школы № 150 имени Героя Советского Союза В. С. Молокова».

Начиналось мероприятие с приветствия участников фестиваля, на котором их знакомили с целью данного фестиваля, представляли команду организаторов. Далее были организованы мини-лекции, которые познакомили обучающихся с новой для них профессией, объяснили ее актуальность и востребованность. Далее участники были распределены на группы случайным образом, каждой команде выдавался маршрутный лист, в соответствии с которым они должны были посетить 15 станций, направленных на развитие информационной грамотности. На каждой станции находился один куратор, который рассказывал группе обучающихся о том или ином «цифровом продукте», например: презентация с использованием гипер — ссылок; работа с тематическим словарём; как правильно сформулировать запрос в поисковой системе; сайт своими руками; приложения для развития воображения и другие.

В ходе работы на разных площадках, обучающиеся смогли попробовать себя в роли программистов, создавая сайты; узнали и попробовали отработать на практике полезные свойства поисковых систем; узнали о скрытых свойствах Microsoft Word и Microsoft PowerPoint и многое другое. Таким образом, делаем вывод о том, что на фестивале были созданы условия для развития цифровой компетентности обучающихся.

Обратная связь была организована в виде «Памятного забора», на котором все участники смогли оставить свои отзывы и впечатления о проведенном фестивале. Как показал проведенный анализ, более 60 % надписей касались содержания работы площадок, еще 20 % отмечали «хороших и интересных лекторов», остальные отмечали «высокий уровень организации мероприятия», «душевную атмосферу», «возможность узнать что-то новое» и т.д. Но главным результатом, мы считаем тот факт, что около трети от всех участников фестиваля (а их было более 200 человек) заинтересовались данной профессией и спрашивали у организаторов о том, где и как этому можно научиться.

Таким образом, опираясь на результаты, проведенного профориентационного фестиваля, можем сделать вывод

о том, что он способствовал формированию у старшеклассников положительного и привлекательного образа профессии «цифровой куратор». А благодаря дополнительному и правильно обустроенному погружению в информационную среду, где обучающимся поколения Z наи-

более комфортно, нынешние старшеклассники теперь готовы попробовать себя в профессии «цифровой куратор» и развивать не только свое цифровое настоящее, но и организовывать работу по вовлечению в этот процесс других людей.

Литература:

1. Парфенова, Т. В. Развитие информационной компетентности учащихся в профильной школе. [Электронный ресурс]// КиберЛенинка — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatsionnoy-kompetentnosti-uchaschihsya-v-profilnoy-shkole> (дата обращения 11.11.2019 г.)
2. Духанина, Л. Цифровое кураторство — профессия, обращение в будущее. [Электронный ресурс]//Учительская газета — URL: <http://ug.ru/archive/78643> (дата обращения 11.11.2019 г.)
3. Оценивание уровня информационной компетентности учащихся основной школы. [Электронный ресурс]//refleader — URL: <http://refleader.ru/meguigjgejge.html> (дата обращения 11.11.2019 г.)
4. Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности. [Электронный ресурс]// — URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> (дата обращения 11.11.2019 г.)
5. Профессиональный стандарт. Консультант в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор). [Электронный ресурс]// — URL: <https://www.znanierussia.ru/useful/Documents/project-digital.pdf> (дата обращения 11.11.2019 г.)
6. Профессиональная проба как эффективная форма организации ранней профессионализации детей и молодежи. [Электронный ресурс]// — URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-professionalnaya-proba-1735971.html> (дата обращения 11.11.2019 г.)
7. Царева, М. И. Информационная компетентность: теория и технология развития // Молодой ученый. — 2015. — № 17. — с. 580–583. — URL: <https://moluch.ru/archive/97/21838/> (дата обращения: 11.11.2019).

Развитие профессиональной компетентности менеджера по продажам

Сергин Андрей Александрович, студент магистратуры
Оренбургский государственный педагогический университет

В современном обществе качество результата профессиональной подготовки рассматривается через понятие компетентности, которое А. К. Маркова определяет как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [4]. При этом компетентность специалиста рассматривается не только как сумма знаний и умений, но и как умение менеджера по продажам мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт [1]. В этой связи представляется значимым развитие профессиональной компетентности менеджера по продажам торговой сети.

В условиях стремительного развития рыночной экономики профессия менеджера по продажам является востребованной на современном рынке труда. **Используя навыки коммуникации и знания о потребностях клиентов, менеджер по продажам стремится к заключению рентабельных сделок.** Содержание профессиональной компетентности менеджера по продажам во многом зависит от его отраслевой специализации.

Развитие профессиональной компетентности менеджера по продажам рассматривается в научной литературе как динамичный процесс усвоения и модернизации

профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование [1]. Отметим, что управление развитием профессиональной компетентности менеджера по продажам, являясь отдельной задачей в рамках функции управления профессиональным развитием персонала, может быть представлено как циклический процесс.

Для эффективного управления данным процессом нами была разработана модель развития профессиональной компетентности менеджера по продажам, которая включает четыре блока: целевой, содержательный, организационный и результативный. Целевой блок включает цель и задачи, направленные на эффективное развитие профессиональной компетентности менеджера по продажам. Содержательный блок состоит из методологических подходов к развитию профессиональной компетентности менеджера по продажам: системно-деятельностного, компетентностного, персонифицированного и рефлексивно-акмеологического; андрагогических принципов внутрифирменного обучения, механизмов реализации модели; необходимых

ресурсов — нормативно-правовых и кадровых; условий: организационно-управленческих, социально-экономических, научно-методических; этапов развития профессиональной компетентности: адаптационно-репродуктивного, регулятивно-деятельностного, творческого.

Организационный блок включает этапы реализации данной модели: рефлексивно-информационный, организационно-практический, обобщающе-аналитический. Рефлексивно-информационный этап реализации модели предполагает рефлексию актуального уровня развития профессиональной компетентности менеджера по продажам, выявление точек роста, анализ менеджерами резерва своих профессиональных возможностей и затруднений.

На организационно-практическом этапе реализовывался механизм управленческого сопровождения развития профессиональной компетентности менеджеров по продажам, осуществлялась деятельность по внедрению модели развития профессиональной компетентности менеджера по продажам. На обобщающе-аналитическом этапе осуществляется осмысление и обобщение опыта развития профессиональной компетентности менеджера по продажам.

Результативный блок модели представлен ожидаемыми результатами, которые будут оцениваться на основе разработанных в ходе исследования критериев; оценкой возможных рисков и социально-экономическим эффектом.

Система развития профессиональной компетентности менеджера по продажам должна содержать мотивирующие факторы, обеспечивающие эффективность данного процесса, к которым относят формирование у специалиста новых трудовых функций и профессиональных качеств, дающих возможность горизонтальной и верти-

кальной карьеры; укрепление положительного имиджа сотрудника.

Актуальными в развитии профессиональной компетентности менеджера по продажам являются активные методы обучения. Учитывая специфику деятельности и трудовые функции менеджера по продажам, отметим наиболее востребованный из них — тренинг продаж.

Обучение на деловых тренингах направлено на отработку практических навыков менеджера по продажам, при этом важно отработать такие качества, которые прямо связаны с реализацией менеджером своих функций. В процессе тренинга продаж нейтрализуются внутренние субъективные факторы, препятствующие эффективным продажам [2]. В контексте данного метода наиболее эффективен формат «полевого» обучения с элементами личностного роста (полевые бизнес-тренинги).

Полевой бизнес-тренинг — это тренинг «обучение действием» (Action Learning), где участники вырабатывают и тренируют профессиональные навыки непосредственно в реальных условиях (на рабочих местах) или в условиях, приближенных к реальным, акцентируя свое внимание, в том числе и на развитии личностных и деловых качеств [3].

Таким образом, результатом развития профессиональной компетентности менеджера по продажам является сформированная восприимчивость к различным инновациям в сфере профессиональной деятельности, способность адаптироваться в динамичной конкурентной среде, стрессоустойчивость, умение быстро и эффективно решать профессиональные проблемы в форс-мажорных обстоятельствах, накопление профессионального опыта, стремление к непрерывному развитию и самосовершенствованию.

Литература:

1. Буров, К. С. Проблема управления развитием профессиональной компетентности менеджеров по продажам банковских услуг/К. С. Буров, Г. Д. Юнусова// Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2014. Том 6. № 3. с. 126–129. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21959628>
2. Глухих, С. И. Методы и формы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации/ С. И. Глухих// Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2. с. 48–55. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://journals.uspu.ru>
3. Гузаирова, А. Ф. «Обучение действием» (Action Learning) как метод внутрифирменного обучения персонала/ А. Ф. Гузаирова, Н. В. Липаткина// Инновационные процессы в области естественнонаучного и социально-гуманитарного образования. Третья международная практическая конференция. Оренбург, 17–18 марта 2016 г.: сб. статей /Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Оренб. Гос.пед.ун-т». — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2016. — с. 49–52. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26431688>
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма. — М: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html>

Особенности обучения персонала торговой сети

Сергина Елена Сергеевна, студент магистратуры
Оренбургский государственный педагогический университет

Обучение работников торговой сети является важным аспектом конкурентоспособности торговой компании.

Как правило, обучение персонала торговой сети проходит в период их испытательного срока, а продолжительность обучения совпадает с его длительностью [1].

Особенности обучения персонала торговой сети в период испытательного срока заключаются в первичной стажировке, которая может закончиться увольнением сотрудника по причине его неготовности к работе в торговле [1]. Обучение проходит без отрыва от работы, что обеспечивает более быструю адаптацию персонала торгового предприятия к специфике его деятельности. Большую роль в процессе обучения на данном этапе играет институт наставничества, который имеет ряд преимуществ: непосредственное обучение на рабочем месте, экономичность и высокая скорость обучения по принципу «делай как я», экономичность обучения, эмоциональная поддержка наставником обучающегося, вовлеченность наставника в управление учебным процессом [3].

Отбор содержания обучения будет зависеть от категорий сотрудников. Структура персонала предприятия розничной торговли, как правило, включает две составляющие: рабочие (продавцы, кассиры, кладовщики, грузчики) и линейные руководители (администраторы и директора магазинов) [2, с. 2]. К базовой части содержания обучения адаптационного периода относят информацию о корпоративной политике; нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность торговых организаций; торговое оборудование и ассортимент магазина; стандарты обслуживания покупателей и стандарты выкладки товара, правила общения с покупателями. Для административного аппарата в адаптационный период обучения добавляются вопросы по менеджменту и маркетингу в сфере торговли [2].

Параллельно с обучением на рабочем месте во многих торговых сетях практикуется самообучение сотрудников по корпоративным методическим пособиям, которые содержат всю необходимую информацию о компании, её целях, задачах и стратегиях развития, должностных обязанностях, стандартах работы и внутрикорпоративной коммуникации [1].

Далее сотрудники, прошедшие первичную адаптацию, проходят обучение с отрывом от работы, получая знания в сфере теории организации обслуживания и товароведения. В качестве базового метода обучения используются бизнес-тренинги, в частности тренинги продаж. Тренинги продаж нацелены на отработку навыков выявления потребностей покупателя, работы с возражениями, вступления в контакт, презентации товара [4, стр.61]. Большое внимание уделяется данному методу

обучения в связи с необходимостью повысить ожидания покупателей от уровня сервиса в конкретном магазине при одинаковом ассортименте и уровне цен у конкурентов.

Важное значение в процессе обучения персонала торговой сети имеет мотивация. От особенностей мотивации различных групп сотрудников зависит выбор принципов и методов обучения. Вместе с тем, для повышения мотивации всех категорий сотрудников рекомендуется применять методы обучения, основанные практикоориентированном подходе.

Особое внимание в процессе обучения и по его результатам следует уделить оценке уровня сформированности профессиональных компетенций работников торговой сети.

В научной литературе выделяют различные показатели оценки персонала торговой сети: знание продукта и работа с покупателями; ориентированность сотрудника на процесс или результат; поведение в конфликтных ситуациях, конфликтность или, напротив умение предотвратить сотрудника конфликт, стрессоустойчивость; уровень мотивации к трудовой деятельности и к профессиональному развитию [1].

По результатам оценки уровня сформированности профессиональных компетенций составляется заключение о каждом специалисте, прошедшем обучение. Анализ результатов обучения и последующей аттестации сотрудников торговой сети позволяет корректировать учебный процесс, вносить изменения в начальный курс обучения и планировать дальнейшее обучение сотрудников.

Необходимость дополнительного обучения адаптированных сотрудников торговой сети может быть связана с целым рядом обстоятельств: резкое увеличение ассортимента ряда, появление новых приоритетных марок или групп товаров; намечено проведение крупномасштабных акций (выставки, распродажи, конкурсы); резкое снижение продаж или низкий уровень соблюдения стандартов работы [1].

Как отмечают исследователи, в случае снижения продаж или снижения уровня соблюдения стандартов работы процессу обучения должна предшествовать диагностика потребности сотрудника торговой сети в дополнительном обучении.

Наиболее эффективным методом диагностики потребности в дополнительном обучении персонала торговой сети является метод «тайный покупатель», многофункциональность которого позволяет не только удовлетворить потребность сотрудников в получении новых знаний и навыков, но и повысить их мотивацию к качественной работе [1].

Таким образом, обучение персонала торгового предприятия имеет свою специфику, отражающую содержание профессиональных компетенций и видов трудовой деятельности.

Эффективное обучение персонала торговой сети, основанное на практико-ориентированном подходе, значительно влияет на результаты продаж и является одним из важнейших конкурентных преимуществ.

Литература:

1. Винокур, Р. Ф. Обучение в сфере розничной торговли / Р. Ф. Винокур. — 2006 // Управление развитием персонала. — 2006. — №4. — с. 278–283. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://elibrary.ru>
2. Мамедова, А. И. Обучение персонала в сетях розничной торговли/А. И. Мамедова//Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. Чебоксары, 24 сентября 2017 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30404229>
3. Мамедова, А. И. Особенности наставничества в организациях розничной торговли/А. И. Мамедова//Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. Чебоксары, 24 сентября 2017 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30404229>
4. Марченкова, Е. Г. Внутрифирменное обучение как фактор повышения стандартов производства и качества работы сотрудников розничной сети/Е. Г. Марченкова, К. Н. Белогай // Вестник КемГУ. 2010. № 2 (42). [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14867899>

Основные подходы к изучению проблемы управления взаимодействием дошкольного образовательного учреждения и семьи

Таршилова Юлия Васильевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Данная статья посвящена актуальной проблеме организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников. В статье рассматриваются основные подходы к проблеме взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Ключевые слова: детский сад, родитель, семья, развитие ребенка, методическая поддержка, общественное воспитание, семейное воспитание, взаимодействие.

Обзор философской и психолого-педагогической литературы и исследований, посвященных изучаемой проблеме, показал, что основные подходы к изучению проблемы взаимодействия ДООУ и семьи имеют глубокие корни в педагогической литературе.

Изначально ведется спор, что важнее в становлении личности является семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пользу первенства общественным учреждениям.

Я. А. Коменский подчеркивал, материнская школа является последовательностью и суммой знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери — без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем разнообразней и осмысленней становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот.

Так же педагог-гуманист И. Г. Песталотци говорил о том, что семья — основной орган воспитания, семья учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на

распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление.

Гениальный педагог А. С. Макаренко пытался призывать педагогические коллективы изучать жизнь детей в семье с целью улучшения их быта и воспитания. Поручиться за то, что семья может воспитывать, как хочет, мы не можем. Он считал, что мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должен быть детский сад, как представитель государственного воспитания. При этом семейное воспитание должно играть подчиненную роль, зависеть от «заказа общества».

Основные идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания формировались в работах В. А. Сухомлинского, он писал, что в дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей. Так же он подчеркивал, что основные задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если существует связь между воспитате-

лями и родителями, устанавливаются отношения доверия и сотрудничества.

Н. Ф. Виноградова, А. Г. Гогоберидзе, Е. В. Губанихина, В. А. Деркунская, Л. В. Загик, В. В. Квитковский, Д. Лешли изучали вопрос успешности родителей в вопросах обучения и воспитания детей, а так же вопрос реализации родительских возможностей связанных с взаимодействием ДОУ и семьи. Среди основных проблем взаимодействия между родителями и дошкольным учреждением авторы отмечают отсутствие доверия, взаимопонимания между детским садом и родителями, а также недостаточную педагогическую компетентность.

За частую родители не всегда откликаются на желание педагогов к сотрудничеству, не проявляют интереса к объединению усилий по воспитанию их детей, а воспитатели ждут от взаимодействия с родителями гораздо большего. Поэтому можно предположить, что взаимодействие родителей и воспитателей в определенной степени носит односторонний характер. В исследованиях Л. Р. Миронова, В. С. Мухина, Л. В. Трубайчук говорится о недостаточном заинтересованном подходе воспитателя к взаимодействию со специалистами, недостаточное владение знаниями о специфике тех или иных форм общения с родителями и не соблюдение основных требований к организации, отсутствие комплексного подхода к развитию ребенка.

Исследователи Г. А. Волкова, Ю. Ф. Гаркуша, С. Т. Григорян, Г. В. Гуровец, Л. Н. Ефименкова, Д. А. Леонтьев, Л. А. Петровская обращают внимание на значение семьи в процессе педагогического воздействия на дошкольников и считают организацию верного семейного воспитания одним из основных условий создания среды для их развития.

Такие ученые, как Н. Л. Крылова, А. Г. Лидерс, В. И. Лубовский, Е. М. Мاستюкова, С. А. Миронова, А. Г. Московкина, Н. В. Новоторцева поднимают вопрос об использовании педагогических возможностей семьи для формирования у родителей мотивированного отношения к развитию ребенка и инициативному включению в педагогический процесс.

В работах С. В. Дзетовецкой, Л. Р. Миронова поднимается вопрос повышения уровня образования родителей, их способности к рефлексивной деятельности, а так же говорится о установлении родителями партнерских, доверительных отношений с образовательной организацией.

В основе современного подхода к взаимодействию семьи и дошкольной организации закладывается основная идея о том, что за воспитание несут ответственность родители, а остальные социальные институты призваны помочь,

поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Г. А. Волкова, Ю. Ф. Гаркуша, Л. Н. Ефименкова считают, что без организации продуктивного взаимодействия в системе «педагог — ребенок — родитель» невозможно полноценное развитие ребенка.

В связи с необходимостью практики в новых методиках и технологиях взаимодействия с родителями были разработаны:

— методика обновления содержания социализации дошкольников, обеспечивающая преемственность в использовании воспитательных приемов семьи и детского сада (В. И. Сметанина, 2002);

— методика включения родителей в планирование образовательного процесса (О. В. Солодянкина, 2002);

— методики совместного с семьей оздоровления (Г. В. Глушкова, 2003; М. В. Меличева, 2006);

— технология развития воспитательного потенциала семьи — «семейный театр в детском саду» (Н. В. Додокина, 2006).

Высоко оценивая проведенные изыскания, можно констатировать, что многие задачи разработки технологий сотрудничества с родителями реже решаются исследователями, чем разработки методик.

Также не был исследован и аспект управления взаимодействием педагогов с родителями — методическая поддержка его развития. Основным и важным звеном управления детским садом представляет методическая служба, которая несет ответственность за мобилизацию и сопровождение педагогов в решении задач воспитания и обучения дошкольников, их взаимодействия с семьей. Деятельность методиста детского сада являлась предметом педагогических исследований не один раз. В работах Е. И. Колоярцева, А. И. Васильева, Т. П. Колодяжная изучались основные вопросы планирования, контроля работы с родителями. Вопрос механизма управления современным дошкольным учреждением при участии семьи был рассмотрен в исследованиях П. И. Третьякова, К. Ю. Белой.

Таким образом, в данной статье мы описали основные подходы к изучению проблемы управления взаимодействием ДОУ и семьи. Анализ исследований российских и зарубежных учёных (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Г. А. Волкова, Ю. Ф. Гаркуша, С. Т. Григорян, Г. В. Гуровец, Л. Н. Ефименкова, Д. А. Леонтьев, Л. А. Петровская, А. Г. Лидерс, и др.) позволяет рассматривать взаимодействие педагогов и родителей, как одним из важных условий эффективности в воспитании детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Гайсина, Г. И. Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности // Учитель Башкортостана. 2010. № 6. — 113 с.
2. Гребенников, И. В. Взаимодействие ДОУ и семьи / И. В. Гребенников. — М.: ИТД «Корифей». — 112 с.
3. Григорьева, Н. Как мы работаем с родителями / Н. Григорьева, Л. Козлова // Дошкольное воспитание, 2006. — № 9. — 131 с.

4. Давыдова О.И. Работа с родителями в детском саду / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 144 с.
5. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. А. Данилина // Дошкольное воспитание, 2005. — № 1. — 249 с.

Совершенствование форм профессионального развития педагогических работников

Тихова Юлия Борисовна, студент магистратуры
Оренбургский государственный педагогический университет

Повышение качества образования обусловлено требованием высокого уровня профессиональной компетентности педагогических кадров.

Современные социально-экономические условия характеризуются необходимостью постоянной адаптации педагога к изменениям во всех сферах общественной жизни, прежде всего, в сфере образования. Чтобы быть профессионально успешным, современному педагогу необходимо овладевать обновляющимся содержанием образования и технологиями обучения, различными методами выявления результатов собственной профессиональной деятельности. Соответственно, актуальным становится не формальное повышение квалификации педагогов, а их профессиональное развитие.

Профессиональное развитие педагога исследователи рассматривают как «процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира, формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков, способностей и качеств личности, которые способствуют успешной творческой самореализации педагога в его профессиональной деятельности в условиях работы в конкретной общеобразовательной организации» [3, с. 53].

Профессиональное развитие влияет на развитие профессиональной компетентности педагога посредством актуализации и обобщения полученных знаний в вузе и в процессе постпрофессионального образования, практического овладения профессиональной этикой и культурой труда, совершенствования интеллектуальных и деловых качеств. «Понятие профессиональной компетентности педагога, — считает В. А. Слостёнин, — выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [6].

Учитывая, что профессионализм предполагает высокий уровень владения умениями, необходимыми для выполнения определенных видов деятельности, исследователи выделили четыре стадии профессионального развития: профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализации и стадию профессионального мастерства [1;4;5, с. 3–4].

Содержание первой стадии включает освоение профессии и приобретение профессионально важных качеств.

На второй стадии профессионального развития — стадии первичной профессионализации — формируется система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений педагога к миру, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

На стадии вторичной профессионализации, которая является третьей стадией профессионального развития, педагог приобретает профессиональный менталитет, ключевые компетенции и профессиональную мобильность.

Профессиональное мастерство педагога является четвертой стадией и вершиной его профессионального развития. Профессиональное мастерство прежде всего подразумевает профессиональную самостоятельность, высокое качество выполняемой работы, культуру педагогического труда.

Отметим, что знание и понимание сущности и стадий профессионального развития педагогических работников может являться своеобразным инструментом для руководства образовательной организации при разработке и формировании кадровой политики, которая должна быть направлена на то, чтобы большинство педагогов выходили на стадию профессионального мастерства.

Реализация современной концепции развития персонала предполагает повышение гибкости системы обучения педагогических работников, групповые формы работы, замену преподавателей консультантами с опорой на андрагогическую модель обучения, в которой обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения [2, с. 24–25].

На основе данной андрагогической модели традиционно применяются следующие формы профессионального развития педагогических работников:

- профессиональное саморазвитие и самообразование педагогических работников;
- активизация творческой деятельности руководителей и педагогов, включение их в научно-методическую, инновационную и опытно-экспериментальную работу;
- организация работы по распространению (диссеминации) передового и инновационного опыта с целью преобразования педагогической действительности;

— стимулирование профессионального развития педагогических кадров посредством организаций конкурсов профессионального педагогического мастерства;

— организации обмена информацией в сетевых сообществах информационно-коммуникативной среды.

Вместе с тем, для профессионального развития педагогических работников большое значение имеет диагностико-аналитическая деятельность как форма индивидуальной работы с педагогом, которая позволяет выявить его профессиональные проблемы и на этой основе проектировать его участие в научно-исследовательской работе, систему повышения квалификации и роста творческого мастерства.

Включение педагогов в научно-методическую, опытно-экспериментальную, инновационную работу, активизация их творческой деятельности может осуществляться в специальных формах, обеспечивающих профессиональное развитие, таких как проблемная дискуссия, профессиональные тренинги, экспериментальные лаборатории в рамках деятельности временных творческих коллективов педагогов, публикация аналитических статей, интерактивные деловые игры, кейс-технологии (решение педагогических ситуаций), методический практикум, педагогическое портфолио.

Так, проблемная дискуссия представляет собой критический диалог, свободное обсуждение конкретных педагогических задач, целью которой является вовлечение педагогов в активное обсуждение проблемы и поиск ее решения. Тренинги могут использоваться методической службой образовательной организацией и как самостоятельная форма актуализации развития профессионально важных компетенций, и как методический прием на обучающем семинаре по повышению квалификации.

Работа экспериментальной лаборатории в рамках временного творческого коллектива педагогов призвана обеспечить проведение педагогического эксперимента. Такая лаборатория осуществляет консультирование педагогов, испытывающих затруднения в опытно-экспериментальной работе: помогает в разработке программы эксперимента, диагностики его хода, в описании и оформлении результатов опытно-экспериментальной работы. При

этом, состав лаборатории может меняться в зависимости от решаемой проблемы.

Целью кейс-технологий является анализ педагогами логики и особенностей педагогического процесса, ознакомление с характером деятельности участников образовательного процесса, системой их взаимоотношений. Работа с кейсом учит педагогов выделять из многообразия педагогических явлений главное, оценить позицию каждого субъекта образовательного процесса, представить возможные последствия каждого предполагаемого шага. Одним из главных требований при решении кейса — предлагаемые варианты решения задачи должны отражать современные и эффективные формы и приемы организации и проведения учебной работы.

Отличительной чертой методического практикума является четко сформулированная и осознанная педагогами методическая проблема, процесс решения которой и составляет содержание подобного практикума. Соответственно, не только структура методического практикума и его содержание, направленное на решение конкретных методических проблем, но и инновационные формы обеспечивают творческую активность педагогов в профессиональном саморазвитии.

Портфолио, являясь одной из современных форм профессионального развития педагога, позволяет оценить все составляющие его профессиональной компетентности. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности: учебной, воспитательной, творческой, методической, исследовательской, а также рефлексировать по поводу перспектив профессионального развития.

Таким образом, в современных исследованиях по управлению персоналом, развитию персонала особое внимание уделяют новым формам профессионального развития. В процессе профессионального развития педагогических работников используется как традиционные хорошо зарекомендовавшие себя формы, так и более современные: тренинги, кейс-метод, методический практикум, портфолио педагога, проблемная дискуссия, экспериментальная лаборатория, что позволяет усилить эффективность и качество данного процесса.

Литература:

1. Зеер, Е. А. Психология профессионального развития: учеб. Пособие. Е. А. Зеер. М. Издательский центр «Академия». 2007. 240 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: https://www.studmed.ru/download/zeer-ef-psihologiya-professionalnogo-razvitiya_b64b3ee1bad.html
2. Змеёв СИ. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.
3. Иванова, О. А., Антонов, Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартского государственного университета. 2019. № 1. с. 51–57. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://vestnik.nvsu.ru/arhiv/58/701.pdf>
4. Игнатова, Т. В. Профессиональное развитие персонала организации: теоретические подходы, сущность, стадии и факторы / Т. В. Игнатова, О. А. Рыболовлева // Среднерусский вестник общественных наук № 3 (33). Орел, 2014. с. 76–81. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22480277>

5. Рыболовлева, О.А. Профессиональное развитие персонала организации — компетентностный подход. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <https://www.online-science.ru/userfiles/file/iqdzwcnnlxs2ujuzzdfvjskdapmho4.pdf>
6. Сластенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://sdo.mgaps.ru/books/K4/M6/file/1.pdf>

Школьное оценивание: исторический аспект

Тяпкина Мария Владимировна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

В статье отражено краткое представление об истории становлении школьного оценивания: акцент сделан на отметочной системе, однако описываются альтернативные варианты оценивания на современном этапе. Представлены аргументы психологов и педагогов «за» и «против» отметочной системы оценивания.

Ключевые слова: школьное оценивание, история системы школьного оценивания, отметочная система, сторонники отметочной системы, противники отметочной системы.

School evaluation: a historical aspect

The article reflects a brief idea of the history of the formation of school assessment: the emphasis is on the mark system, however, alternative assessment options are described at the present stage. The arguments of psychologists and teachers for and against the marking system of assessment are presented.

Keywords: school grading, history of the school grading system, grading system, proponents of grading system, opponents of grading system.

В условиях постоянного поиска путей повышения качества образования внимание исследователей обращено на систему школьного оценивания. В российской системе школьного образования традиционной является отметочная система оценивания. Она имеет долгую историю своего развития, возникнув впервые еще в иезуитских школах XVI—XVII веков (она заменила используемую в европейских школах систему телесных наказаний). Отметочная система развивалась от словесной до цифровой, от подробно и разноплановой до более однообразной, короткой. Так, в русской школе существовала практика 3, 5, 8, 10 и 12-ти бальной системы оценки знаний. Не сложно заметить, что из вышеперечисленных прижилась пятибалльная шкала оценивания, которая и была в 1837 г. официально установлена Министерством народного просвещения.

Официальное установление пятибалльной шкалы оценивания стало отправной точкой в дискуссиях на эту тему — у нее существовали и сторонники, отмечавшие, что бальная система удобна учителю, способствует быстрой и легкой оценке познаний учеников, предоставляет возможность отслеживания их успехов и проста и удобна при извещении родителей об успехах их детей. Также аргументом в пользу пятибалльной шкалы оценивания отмечалось возможность оценки успешности учеников у

того или иного учителя. Но и противников такой системы школьного оценивания было немало. Приводились аргументы о субъективности отметок, о тенденции выставления отметок учителями не за знания, а за поведение, о негативном воздействии погони за отметками на нравственное и физическое здоровье учащихся.

На сегодняшний день существуют различные вариации оценивания в школьном образовании, хотя приоритетной, безусловно, является отметочная система. В 1990-е в различных учебных заведениях реализовывался переход от пятибалльной к многобалльной системе (от 100 до 1000), которая известна сейчас как модульно-рейтинговая. Смысл ее заключался в оценке каждого задания в зависимости от сложности, нестандартности, креативности по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале, в возможности выбора учеником задания в соответствии с самооценкой, уровнем притязаний и амбиций.

Существовала практика использования и различных методик оценивания познавательной деятельности школьников по конечным результатам. Например, практиковалась сдача старшекласниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и соответственно получение зачета или не зачета — по аналогу с вузовской системой обучения, в которую предстоит перейти большинству старшекласников. Практика, впрочем, по-

зволюла выявить характерные для такой системы оценивания недостатки — ученики по-студенчески «откладывали все на потом» и тщетно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным для них объемом материала.

В конце прошлого столетия в российскую систему школьного оценивания проникли американские подходы к оцениванию знаний — так называемое «учебное портфолио». Суть ее заключается в том, что организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общестественности и др.). На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности данного ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения.

Итак, на сегодняшний день традиционной является пятибалльная шкалированная система выставления оценок, которая активно критикуется как именитыми педагогами, так и современниками:

— К.Д. Ушинский писал о том, что учение «есть труд и должен оставаться трудом, но трудом, полным мысли, чтобы самый процесс учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас» [6], т. е. стимулятором учащегося к получению знаний должны быть не отметки, а познавательные потребности и интересы;

— Ш.А. Амонашвили отмечал: «Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится ребенка источником радости или горя» [2];

— противники балльной системы оценивания (А.И. Страннолюбский, П.Г. Редькин, И.Ф. Рашевский и др.) считали, что «в самом существе баллов заключается логическая нелепость»: нравственные свойства обучаемых не могут измеряться в числах, баллах; и пр. [3];

— И.В. Дубровина говорит: «Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. ... Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе» [4];

— И.Б. Умняшова отмечает, что в современном содержании отметок (оценок) не всегда объективно — учителя склонны примешивать к критериям оценки знаний и умений, отношения учащегося к школьному предмету, его прилежания, сформированности его психических функций, а порой и межличностных взаимоотношений в диаде «учитель — ученик». Также исследовательницей указывается на так называемые «планы борьбы со школьной не-

успеваемостью», следствием действия которых является нежелание некоторых учителей ставить отрицательные отметки, обусловленное избегания «объясняться о причинах своей неуспешности» [5].

У ряда педагогов их отвержение отметочной системы оценивания в школьном обучении распространялось не только на теоретические представления, но и на педагогическую практику. К примеру, С.Т. Шацкий в своих школах тщательно работал на том, что найти разнообразные (а среди них — эффективные) формы текущего и годовичного контроля. Он выступал против отметок и экзаменов и обращал внимание на то, что учет и оценка должны составлять основу успешности обучения. Нельзя не привести в пример практику группы педагогов и психологов под руководством Ш.А. Амонашвили — ими разработана система обучения в начальной школе, предусматривающая отсутствие отметок, — это так называемая содержательная (качественная) оценка знаний. В некоторых классах он не применял отметки как способы стимулирования учения. Перевод в следующий класс осуществлялся на основе характеристик учителя на каждого из них. Отметим, что отсутствие цифровой оценки (т. е. отметки) в некоторых классах не освобождает учителя от разработки системы поощрения и порицания в учебном процессе, однако предпочтение следует отдавать мерам поощрения (т. к. дети очень эмоциональны, искренни в проявлении своих чувств и вместе с тем легко ранимы и обидчивы) [1, 2].

Таким образом, отметочная система оценивания оценивается крайне различно — есть сторонники, которые отмечали, что балльная система удобна учителю, способствует быстрой и легкой оценке познаний учеников, предоставляет возможность отслеживания их успехов и проста и удобна при извещении родителей об успехах их детей; дает возможность оценки успешности учеников у того или иного учителя. Однако у нее и очень много противников — ее современников — так, педагоги и психологи говорят о субъективизме оценки, ее малой информативности, о негативном влиянии отрицательной оценки на психоэмоциональное состояние учащихся, и пр. В связи с таким отношением к актуальной уже на протяжении практически века системе школьного оценивания ведет поиск педагогических альтернатив — иных систем оценивания, которые бы ликвидировали наличные у пятибалльной шкалы противоречия и недостатки, поскольку образовательная система не может прийти к такой системе оценивания, которая бы устраивала всех участников образовательного процесса, была максимально объективна и при этом проста. В целом можно сделать вывод о том, что проблема школьного оценивания является актуальной и требует дальнейшего изучения.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили; рец. Г.А. Сакварелидзе, А.К. Маркова. — М.: Педагогика, 1984. — 295 с.

2. Амонашвили, Ш. А. Сущность оценки и отметки / Ш. А. Амонашвили // Мир науки, культуры, образования. — 2007. — № 2 (5). — с. 77–79.
3. Артамонова, Е. В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов: с чего все начиналось / Е. В. Артамонова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2016. — Т. 5 №. 2. — с. 112–114.
4. Дубровина, И. В. Психология: учебник / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 464 с.
5. Умняшова, И. Б. Психологическая сущность отметки в современном образовании / И. Б. Умняшова // Вестник практической психологии образования. — 2006. — № 3. — с. 61–66.
6. Ушинский, К. Д. Воспитание человека: Избранное / К. Д. Ушинский; Сост., вступ. ст. С. Ф. Егорова. — М.: Карапуз, 2000. — 256 с.

Применение различных способов решения геометрических задач для повышения заинтересованности учеников в самостоятельной работе

Хасанова Райхонгул Гадоиевна, преподаватель математики и физики;
 Махмудова Муатара Батуралиевна, преподаватель математики
 Инновационный лицей «Душанбе» при Технологическом университете Таджикистана (Таджикистан)

В современной педагогике преподавательская практика точных наук показывает, что для учащихся 7–9 классов обучение предмету математики, особенно геометрии, посредством предложения разных путей решения задач является одним из лучших методов, который может привлечь внимание ученика, повысить его заинтересованность и стремление к решению задач. В качестве примера такого подхода приведем решение следующей задачи несколькими разнообразными способами из областей геометрии:

В треугольнике ABC биссектриса BE и медиана AD перпендикулярны и имеют одинаковую длину, равную 4. Найдите стороны треугольника ABC .

Решение:

Пусть O — точка пересечения биссектрисы BE и медианы AD , тогда треугольники ABO и BOD являются прямоугольными, имеют общий катет и углы при вершине B равны (Рис. 1). Отсюда следует, что $\triangle ABO = \triangle BOD$, значит $AO = OD = 2$, $AB = BD$ и $BC = 2BD$. Покажем решение данной задачи разными способами.

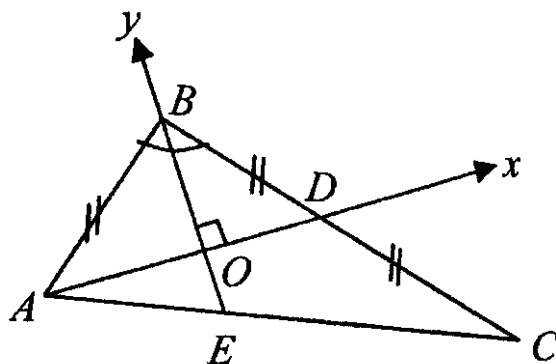


Рис. 1.

Способ 1. Метод координат. Поставим точку O — как начало координат, расположим AD на ось Ox и BE на ось Oy . Найдём координаты точек A, D, B , которые равны $A(-2; 0), D(2; 0)$ и $B(0; b)$. Поскольку точка D находится в центре отрезка BC и имеет координаты $D(2; 0)$, то используя формулу координаты середины отрезка найдём координаты точки $C(x_2; y_2)$:

$$\begin{aligned} X_m &= 2; Y_m = 0; x_1 = 0; y_1 = b; \\ \frac{x_1 + x_2}{2} &= 2; \frac{0 + x_2}{2} = 2, x_2 = 4; \\ \frac{y_1 + y_2}{2} &= 0; \frac{b + y_2}{2} = 0, y_2 = -b; \end{aligned}$$

Получаем координаты точки $C(4; -b)$. Координаты точки E можно представить в виде $(0; y)$. Поскольку точка E лежит на прямой линии AC , то ее координаты можно найти из уравнения прямой линии AC , которая выглядит следующим образом:

$$\frac{y - y_1}{x - x_1} = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1};$$

Подставив значения в уравнение, получим:

$$\frac{y - 0}{x + 2} = \frac{-b}{6}; \quad x = 0, \text{ значит } y = -\frac{1}{3}b$$

Соответственно координаты точки $E(0; -\frac{1}{3}b)$. Длина отрезка $BE = |OB| + |OE| = b + \frac{b}{3} = \frac{4}{3}b$, а по условию задачи $BE = 4$, следовательно, $4 = \frac{4}{3}b \rightarrow b = 3$. Таким образом получим $A(-2; 0), B(0; 3), C(4; -3)$.

Зная координаты вершины треугольника, воспользуемся формулой длины между двумя точка с заданными координатами и найдем стороны треугольника ABC :

$$AB = \sqrt{(0 + 2)^2 + (3 - 0)^2} = \sqrt{13};$$

$$BC = \sqrt{(4 - 0)^2 + (-3 - 3)^2} = 2\sqrt{13};$$

$$AC = \sqrt{(4 + 2)^2 + (-3 - 0)^2} = 3\sqrt{5};$$

Способ 2. Метод векторов. Сделаем следующие обозначения: $\overline{BA} = \vec{a}$ и $\overline{BC} = \vec{c}$ (Рис. 2). Мы знаем, что $BC = 2BD, AB = BD$. Из свойства биссектрисы угла треугольника найдем CE :

$$\frac{AB}{BC} = \frac{AE}{CE} \Rightarrow \frac{BD}{2BD} = \frac{AE}{CE} \Rightarrow \frac{1}{2} = \frac{AE}{CE} \Rightarrow CE = 2AE.$$

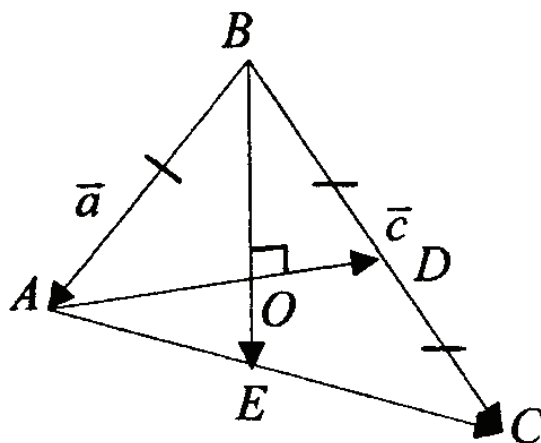


Рис. 2.

Согласно разности векторов $\overline{AD} = \frac{1}{2}\vec{c} - \vec{a}$, а согласно формуле длины отрезка в пропорции $\overline{BE} = \frac{\vec{c} + 2\vec{a}}{3}$. Нам из условия задачи известны длины векторов \overline{BE} и \overline{AD} . Пусть $|\vec{a}| = a$ и $|\vec{c}| = 2a$ будет. Тогда возведя в квадрат векторы \overline{AD} и \overline{BE} получим:

$$\overline{BE}^2 = \left(\frac{\vec{c} + 2\vec{a}}{3}\right)^2 \text{ или } 4^2 = \left(\frac{\vec{c} + 2\vec{a}}{3}\right)^2;$$

$$16 = \frac{\vec{c}^2 + 4\vec{a}\vec{c} + 4\vec{a}^2}{9}$$

$$4a^2 + 4\vec{a}\vec{c} + 4a^2 = 16 \cdot 9;$$

$$8a^2 + 4\vec{a}\vec{c} = 16 \cdot 9;$$

$$2a^2 + \vec{a}\vec{c} = 36.$$

$$\overline{AD}^2 = \left(\frac{1}{2}\vec{c} - \vec{a}\right)^2 = \frac{1}{4}\vec{c}^2 - \vec{c}\vec{a} + \vec{a}^2;$$

$$16 = \frac{1}{4}4a^2 - \vec{c}\vec{a} + a^2 = 2a^2 - \vec{c}\vec{a}.$$

$$\begin{cases} 2a^2 + \vec{a}\vec{c} = 36 & (1) \\ 2a^2 - \vec{c}\vec{a} = 16 & (2) \end{cases}$$

Теперь соответственно сложив уравнения (1) и (2) найдем a :

$$4a^2 = 52; \quad a^2 = 13; \quad a = \sqrt{13}; \quad AB = \sqrt{13}; \quad BC = 2a = 2\sqrt{13}.$$

Вычитая из уравнения (2) уравнение (1) найдем $\overline{a\bar{c}}$:

$$2\overline{a\bar{c}} = 20, \overline{a\bar{c}} = 10.$$

Найдём вектор \overline{AC} :

$$\begin{aligned} \overline{AC} &= \overline{BC} - \overline{BA} = \bar{c} - \bar{a}; \\ \overline{AC}^2 &= \bar{c}^2 + \bar{a}^2 - 2\overline{a\bar{c}} = 5a^2 - 2 \cdot 10, (|\bar{c}| = 2a); \\ AC^2 &= 5 \cdot 13 - 20 = 45; \\ |\overline{AC}| &= 3\sqrt{5}; \end{aligned}$$

Итак $AB = \sqrt{13}; BC = 2\sqrt{13}; AC = 3\sqrt{5}$.

Способ 3. Метод тригонометрических функций. Пусть $AB = x, \angle ABC = 2\alpha$. Найдём AE и CE согласно теореме косинусов из треугольников $\triangle ABE$ и $\triangle BCE$:

$$\begin{aligned} AE^2 &= x^2 + 4^2 - 2 \cdot 4x \cos \alpha = x^2 + 16 - 8x \cos \alpha; \\ CE^2 &= (2x)^2 + 4^2 - 2 \cdot 2x \cdot 4 \cos \alpha = 4x^2 + 16 - 16x \cos \alpha. \end{aligned}$$

Так как $CE = 2AE$, то получим следующее уравнение:

$$\begin{aligned} 4x^2 + 16 - 16x \cos \alpha &= 4 \cdot (x^2 + 16 - 8x \cos \alpha) \\ 3 - x \cos \alpha &= 0; x \cos \alpha = 3. \end{aligned}$$

Из треугольника $\triangle ABO$ следует, что: $BO = x \cos \alpha = 3, BO = 3, OE = 1$.

Применив теорему Пифагора в треугольнике $\triangle ABO$ найдем AB и BC :

$$AB = \sqrt{3^2 + 2^2} = \sqrt{13}; BD = AB = \sqrt{13}; BC = 2BD = 2\sqrt{13}.$$

А из $\triangle AOE$:

$$AE = \sqrt{2^2 + 1^2} = \sqrt{5}$$

Согласно свойствам биссектрис найдем CE :

$$CE = 2\sqrt{5};$$

тогда $AC = AE + EC = 3\sqrt{5}$.

Способ 4. Метод равенства площадей.

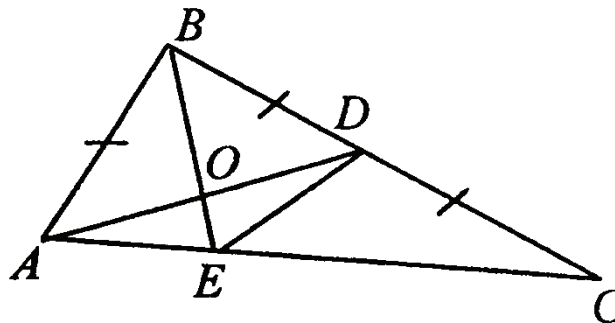


Рис. 3.

Так как $AO = OD = 2, BE = 4$ и $AD \perp BE$ (Рис. 3):

$$\begin{aligned} S_{\triangle ABE} &= \frac{1}{2} BE \cdot AO = \frac{1}{2} \cdot 4 \cdot 2 = 4; \\ S_{\triangle BDE} &= \frac{1}{2} BE \cdot OD = \frac{1}{2} \cdot 4 \cdot 2 = 4. \end{aligned}$$

$S_{\triangle CDE} = 4$ так как в треугольнике $\triangle BCE, ED$ — медиана, которая делит ее на две равные по площади треугольники. Поэтому

$$S_{\triangle ABC} = S_{\triangle ABE} + S_{\triangle BDE} + S_{\triangle CDE} = 4 + 4 + 4 = 12.$$

AD — является медианой $\triangle ABC$, тогда $S_{\triangle ABD} = 6$. С другой стороны, $S_{\triangle ABD} = \frac{1}{2} AD \cdot BO; 6 = \frac{1}{2} AD \cdot BO; \frac{1}{2} AD = AO, AO \cdot BO = 6$.

$$AO = 2, BO = 3, OE = 1.$$

Используя теорему Пифагора как в способе 3, найдем стороны треугольника $\triangle ABC$:

$$AB = \sqrt{13}; BC = 2\sqrt{13}; AC = 3\sqrt{5}.$$

Способ 5. Применение теоремы о средней линии треугольника 1. Из конца медианы AD точки D проведем параллельную линию $DK \parallel BE$ к биссектрисе BE (Рис. 4). $AO = OD$ и OE — станет средней линией $\triangle ADK$. Но $OE = \frac{1}{2} DK$ и DK — станет средней линией $\triangle BCE$, поэтому $DK = \frac{1}{2} BE = \frac{1}{2} \cdot 4 = 2$.

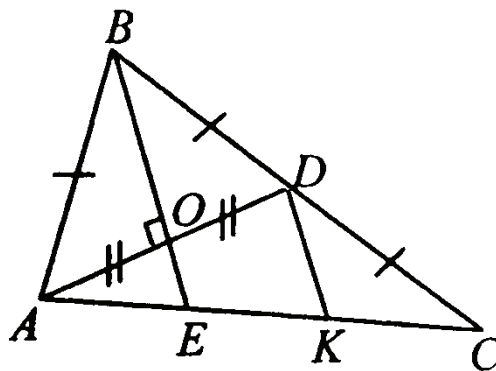


Рис. 4.

Тогда, $OE = \frac{1}{2} \cdot 2 = 1$. $BO = BE - OE = 4 - 1 = 3$;

Теперь, как и в предыдущих способах стороны $\triangle ABC$ можно найти с помощью теоремы Пифагор:

$$AB = \sqrt{13}; BC = 2\sqrt{13}; AC = 3\sqrt{5}.$$

Способ 6. Применение теоремы о средней линии треугольника 2. Проведем параллельную линию $MC \parallel AD$ (Рис. 5). Так как AD — средняя линия треугольника $\triangle MBC$, отсюда следует, что $KC = 2OD = AD$. E — точка пересечения медиан $\triangle MBC$, тогда:

$$\frac{BE}{EK} = \frac{2}{1} \Rightarrow EK = \frac{1}{2}BE;$$

$$EO = \frac{1}{2}EK; BO = BE - EO.$$

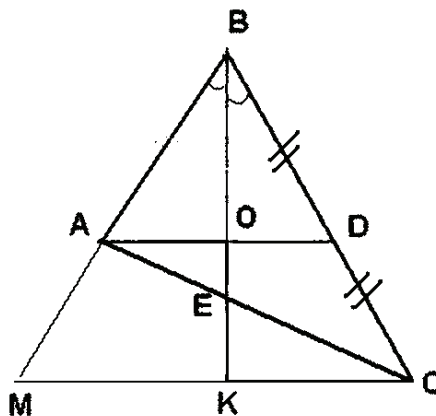


Рис. 5.

Тогда $AO = \frac{4}{2} = 2$, $KC = 4$, $EK = \frac{4}{2} = 2$, $EO = \frac{1}{2} \cdot 2 = 1$, $BO = 4 - 1 = 3$;

Теперь, как и в предыдущих способах стороны $\triangle ABC$ можно найти с помощью теоремы Пифагор:

$$AB = \sqrt{13}; BC = 2\sqrt{13}; AC = 3\sqrt{5}.$$

Способ 7. Применение подобия треугольников. Пусть P — точка пересечения отрезков BE и AD (Рис. 6). Треугольник $\triangle ABD$ — равнобедренный, так как его биссектриса BP является высотой. Поэтому $AP = PD = 2$, $BC = 2BD = 2AB$.

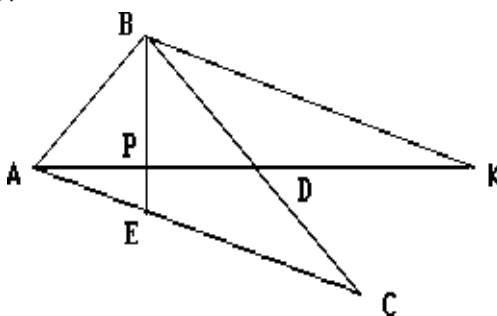


Рис. 6.

По свойству биссектрисы треугольника $AC = 3AE$.

Проведём через вершину B прямую, параллельную AC . Пусть K — точка пересечения этой прямой с продолжением медианы AD . Тогда $BK = AC = 3AE$.

Из подобия треугольников $\triangle APE$ и $\triangle KPB$ следует, что $\frac{PE}{BP} = \frac{1}{3}$.

Поэтому $PE = 1, BP = 3$. Следовательно, $AB^2 = AP^2 + BP^2 = 13, AE^2 = AP^2 + EP^2 = 5, AC = 3AE$.

$$AB = \sqrt{13}; BC = 2\sqrt{13}; AC = 3\sqrt{5}.$$

Таким образом, хотелось бы отметить, что привлечение учеников всевозможными способами к изучению материала — это первостепенная задача преподавателя, и использование разнообразных решений одной и той же задачи может вызвать конкурентоспособность среди учеников. Выяснение того, кто каким методом решил и чей способ решения наиболее оптимален, может вызвать большой интерес учеников.

Литература:

1. Василевский, А. Е. Методы решения математических задач. Минск, 1969.
2. Литвиненко, В. Н. Практикум по решению задач школьной математики (Геометрия). Выпуск IV. — М.: Просвещение, 1989.
3. Шарипов Дж; Бурхонов У. Геометрия. Китоби дарси барои синфи 7–9 мактаби миёна. — Д.:Маориф, 2003.
4. Пагарелов, А. В. Геометрия. Китоби дарси барои синфи 7–9 мактаби миёна. — Д. 1993, 334 сах.

Обучающие игры, упражнения как средство развития и коррекции внимания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Числова Наталья Васильевна, воспитатель

Центр содействия семейному воспитанию детей с ОВЗ «Вера. Надежда. Любовь» (г. Москва)

Игра: «Угадай, что звучит?»

Цель: развитие слухового восприятия.

Оборудование: музыкальные и шумовые инструменты, ширма — занавеса.

Описание. Педагог предлагает детям прослушать и запомнить цепочку звуков, которые звучат из-за ширмы. После сигнала, дети должны назвать, какие предметы звучали. Побеждает тот, кто больше даст правильных ответов и наберёт большее количество жетонов.

Инструкция: «Сейчас мы с вами поиграем в игру «Угадай, что звучит?» будьте внимательны и соблюдайте тишину. На протяжении 2 минут внимательно слушайте, что слышно за ширмой. По сигналу «Стоп» надо назвать, какие звуки или музыкальные инструменты вы услышали. За каждый правильный ответ ребёнку даётся жетон. Кто в конце занятия наберет больше жетонов, тот и победил. Повторять ранее названные звуки нельзя.

Предметы, используемые для игры: барабан, свисток, деревянные ложки, металлофон, маракасы, трещотки, молоточек.

Игра: «Найди одинаковые картинки»

Цель: развитие мышления, внимания, восприятия формы, величины, наблюдательности, формирование умения сравнивать, анализировать.

Оборудование: рисунки с изображением предметов, из которых два предмета идентичны; остро заточенные простые карандаши.

Описание. Педагог предлагает ребёнку:

а) рисунок, на котором изображено, пять различных предметов, два из которых идентичны; необходимо найти на рисунке одинаковые предметы и показать, чем они схожи;

б) рисунок, на котором изображено, пять различных предметов; рядом кладётся карточка с изображением одного из предметов, находящихся на рисунке, необходимо найти предметы, идентичные карточке, показать, чем они схожи;

в) рисунок, на котором изображено, шесть — восемь парных предметов; необходимо разбить изображения по парам, соединить одинаковые рисунки линиями, показать, чем пары схожи.

Игра: «Летает, не летает?»

Цель: формирование внимания, развитие умения выделять главные, существенные признаки предметов.

Оборудование: крылышки, изготовленные из бумаги.

Описание. Дети стоят врассыпную, на руки одеты изготовленные крылья. Педагог поочерёдно называет слова, а дети должны движениями рук показать, и ответить могут эти предметы летать или нет.

Инструкция: Внимание! Сейчас мы узнаем, какие предметы могут летать, а какие предметы не могут летать. Я буду называть предметы, а вы показывайте руками и отвечайте. Если назову летающий предмет, например самолёт, разведите руки в стороны, как крылья и отвечайте: «Летает»

Когда назову не летающий предмет, например дом, то опустите руки вниз и ничего не произносите.

Список слов: самолёт дом, птица, дерево, диван, комар, муха, подушка, планшет, ракета, ботинок, телефон, шуба, оса...

Игру интересней проводить с подгруппой детей.

Игра: «Волшебные палочки»

Цель: развитие внимания, мелкой моторики пальцев.

Оборудование: счетные палочки, образцы узора.

Описание. Педагог предлагает детям выложить узор из палочек по образцу.

1 задание: простые узоры, состоящие из 6 палочек, с опорой на образец; (дом, забор, ёлка, дорожка...)

2 задание: простые узоры, состоящие из 6–12 палочек, с опорой на образец; (дом с трубой, машина...)

3 задание: сложные узоры, состоящие от 16 палочек, с опорой на образец;

4 задание: сложные узоры с неограниченным количеством палочек, как с опорой на образец, так и без.

Инструкция: «Внимательно рассмотри рисунок на карточке, из палочек, которые лежат перед тобой, выложи на столе такой же рисунок (забор, ёлка...)».

Игра: «Слушай и выполняй»

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: презентация со звучащими музыкальными инструментами.

Описание. Дети выполняют движения, соответственно звукам музыкальных инструментов. Если звучит низкий звук барабана, или трубы, то дети должны присесть на корточки и обнять руками колени, наклонив голову вниз. Если звучит высокий звук колокольчика, или пианино, то дети встают, поднимают руки вверх и слегка покачиваются из стороны в сторону, как берёза.

Инструкция: «Сейчас мы поиграем в игру «Слушай и выполняй». Вокруг нас есть различные звуки, низкие и высокие. Давайте посмотрим презентацию, звуки барабана и трубы (низкие), звуки колокольчика и пианино (высокие). Когда вы услышите низкие звуки трубы или барабана, то должны присесть на корточки. (показ воспитателем). Когда вы услышите высокие звуки колокольчика или пианино, то должны встать на носочки и потянуться вверх (показ воспитателя).

Игра: «Что не так»

Цель: развитие зрительного внимания, переключение и распределение внимания.

Оборудование: карточка с изображением картинок, имеющих по несколько различий.

Описание. Педагог показывает ребёнку две одинаковые картинки, но имеющие несколько явных различий, ребёнок должен найти, как можно больше различий на картинках и отметить их цветными фломастерами. На

первых этапах предлагается 2–4 различия, затем задания усложняются.

Инструкция: «Внимательно рассмотри эти картинки. На первый взгляд они совершенно одинаковые, но если присмотреться, то можно увидеть некоторые различия. Попробуй найти эти различия и отметить их фломастерами».

Настольная игра: «Узор из мозаики»

Цель: развитие зрительного восприятия, мелкой моторики рук, формирование умения работать по образцу.

Оборудование: цветная мозаика, образец.

Описание: Ребёнку даётся задание, по образцу выложить узор из цветной мозаики, на специальной доске: цветные дорожки, цветы, простейшие узоры...

Инструкция: «Внимательно рассмотри рисунок, какой он по цвету (образец), постарайся выложить из мозаики такой же узор, как на образце».

Игра: «Узнай по голосу»

Цель: развитие слухового внимания, формирование умения узнавать друг друга по голосу.

Оборудование: шарф для завязывания глаз.

Описание. Дети стоят в кругу, взявшись за руки. Ведущий встаёт в середину круга с завязанными глазами. Дети идут по кругу и произносят слова:

(Миша...) мы сейчас в лесу,

И кричим тебе «Ау»,

Ты глаза не открывай,

Кто, позвал тебя, узнай?

Дети останавливаются, и один из детей называет имя ведущего (Миша...), ведущий, не открывая глаз, отгадывает, кто позвал его. Затем ведущий меняется.

Игра: «Делай, как я»

Цель: развитие произвольного внимания, двигательной активности.

Необходимый материал: магнитофонная запись (например, марш Р. Паулса «Красные цветы»).

Описание. Дети, шагают по кругу, по инструкции педагога, выполняют движения руками, показанные взрослым.

Инструкция: «Давайте поиграем в игру «Делай, как я». Под музыку, все дети шагают друг за другом, по сигналу педагога необходимо выполнять движения руками. Необходимо внимательно следить, какие движения рук показывает педагог, и повторять их точно за ним. Начинаем играть».

Игра: «Земля, воздух, вода».

Цель: развитие внимания, координации слухового и двигательного анализаторов.

Описание. Дети стоят врассыпную и выполняют движения в соответствии с инструкцией педагога «Земля» — присесть на корточки, «Вода» — стоя, имитировать перед собой руками волны, «Воздух» — поднять руки вверх, и качать ими из стороны в сторону.

Инструкция: «Для этой игры необходимо внимательно послушать. Если я назову слово «Земля», всем необходимо присесть на корточки, если назову слово «Вода» — всем необходимо встать и показать руками волны, если назову слово «Воздух» — поднять руки вверх, и покачать ими из стороны в сторону.

Развитие профессиональных ценностей педагогов дошкольной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема

Шевцова Дина Владимировна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Ключевые слова: ценности, проблема развития ценностей, профессиональные ценности, педагог, дошкольная образовательная организация.

В настоящее время, вопросы, которые затрагивают профессиональные ценности педагогов дошкольной образовательной организации, приобретают еще большую значимость. Прежде всего, это является следствием гуманизации и гуманитаризации педагогической науки, с утверждением в ней аксиологического подхода, как методологического основания для исследования сущности, закономерностей, условий воспитания личности в образовании.

На сегодняшний день для аксиологической науки ведущей категорией является — категория «ценности». Изучали сущность данного понятия такие ученые, как Т. И. Власова, В. И. Горовая, Н. Д. Никандрова, В. М. Розина, В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова, П. Г. Щедровицкий и др.

Найти общее определение понятия «ценности» в наше время трудно. Разные социальные, гуманитарные области науки анализируют данную категорию с различных позиций, в зависимости от специфики объекта и предмета науки.

В словаре русского языка ценности трактуются как средство выражения стоимости какого-то материального предмета.

Ценности, в культурологии, определены как принятые обществом взгляды относительно целей, которые необходимо достичь человеку; ценности является центральным и базисным звеном нравственных принципов людей.

В социологии наиболее шире представлена проблема аксиологии. Ее исследовали С. Ахизер, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, Р. Мертон, П. Сорокин и др. В социологической науке дано следующее определение: «ценности» — это качества общественного предмета удовлетворять потребности социального субъекта; они носят социально-исторический характер для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности. По утверждению Л. Л. Рыбцовой ценности обеспечивают интеграцию общества, при этом помогая человеку осуществить социально одобряемый выбор своего поведения в важных жизненных ситуациях.

В. Б. Ольшанский, анализируя мнения ученых, пришел к выводу, что общество порождает ценности, благодаря которым происходит интеграция личности в социальную систему [4, с. 471].

Проблема ценностей также нашла отражение и в психологии. Ее изучали такие ученые, как Б. Г. Ананьев,

А. Маслоу, В. Н. Мясичева, С. Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.

В психологии «ценности» определяются как значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений [2, с. 323]. Аксиологическая проблематика в психологии широко представлена в работах Б. Г. Ананьева, А. Маслоу, В. Н. Мясичева, С. Л. Рубинштейна, В. Франкла и др.

Психологи утверждают, что именно ценности организуют познание человека и мотивируют его дальнейшее, что является важнейшим смыслом человеческой жизни. Не случайно Т. А. Маслова утверждает, что одна из главных заслуг современной психологии заключается в установлении самой тесной связи между волей человека и его ценностями [3].

В педагогике говорят о том, что ценности — это, прежде всего, «положительно значимые факты и явления, относящиеся к социальному прогрессу» [5].

Л. П. Крившенко утверждает, что ценности — это идеи, которые дают возможность обществу воплотить свои идеалы, которые являются эталонами и ценностными ориентирами и для всего человечества, и для отдельного человека [6, с. 254].

Категория «ценности» не ограничивает собой весь понятийный аппарат педагогической аксиологии. Одним из существенных факторов, влияющих на систему ценностей человека, является профессиональная трудовая деятельность. Для этой науки значимо такое понятие, как «профессиональные ценности».

Рассмотрим сущность понятия «профессиональные ценности».

А. В. Лысенко под профессиональными ценностями педагогов ДОО понимает систему отношений педагога к специфике своей профессии, которая отражает ее содержательную сторону, основу и сущность педагогической деятельности.

Н. Ю. Зыкова рассматривает профессиональные ценности как интегративные характеристики личности, которые представляют систему отношений личности к ценностям профессиональной деятельности педагога ДОО, которая вырабатывается через оценку и переживание их значимости на основе профессиональной и личностной систем ценностей [1].

Учитывая особенности педагогической работы в вузе, школе, детском образовательном учреждении, мы пони-

маем под профессиональными ценностями педагога ДОО систему отношений, установок и представлений, связанных с профессией, которые определяют общую на-

правленность деятельности, а также выбор путей и средств овладения знаниями, умениями, необходимыми для оптимального выполнения профессиональных функций.

Литература:

1. Зыкова, Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии: автореф. дис.... канд. психол. наук:19.0.07 [Электронный ресурс] / Зыкова Наталья Юрьевна. — Курск, 2006. — Режим доступа: Бйр://\у\у\¥.киг8к-uni. ru/pdf/dis9. pdf
2. Личность, образование, самообразование, профессия: крат. псих. словарь / Под ред. М. И. Дьяченко. — Мн.: Хэлтон, 1998. — 397 с.
3. Маслова, Т. А. Эмоционально-ценностный компонент подготовки будущих педагогов / Т. А. Маслова // Педагогика. — 2008. — № 8. — с. 50–57.
4. Ольшанский, В. Б. Личность и социальные ценности: в 2 т. / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР. — М.: Мысль, 1966. — 1 т. — с. 470–530.
5. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. — М: Академия, 2003. — 192 с. Второй источник.
6. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Академия, 2008. — 576 с.

Case study как один из инновационных методов преподавания английского языка учащимся старших классов

Якубова Диана Рахимовна, студент;

Самсонова Екатерина Владимировна, старший преподаватель

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

В статье рассматривается потенциал использования метода обучения case study как одного из инновационных способов преподавания английского языка у старших школьников. Метод case study способствует формированию и развитию у старших школьников системного, концептуального знания, аналитического мышления, коммуникативных навыков, а также навыков структурирования представленной учащимся информации и установления причинно-следственных связей.

Ключевые слова: case study, метод кейсов, интерактивные методы обучения, урок английского языка, учащиеся старших классов.

В настоящее время, в условиях интенсивного развития науки и техники, активизации глобализационных процессов, которые обуславливают налаживание международных контактов между странами, наблюдается высокий спрос углублённого изучения английского языка как иностранного. Современная система образования предъявляет все новые требования к методологии обучения иностранным языкам, согласно которым обучение английскому языку в первую очередь должно способствовать развитию коммуникативных навыков учащихся, расширению их кругозора, формированию и развитию самостоятельной, поисковой деятельности, эстетических взглядов, навыков эмоциональной и волевой саморегуляции, а также повышению уровня стрессоустойчивости и продуктивности учебной деятельности. Таким образом, одной из актуальных задач современной школы выступает поиск инновационных методов обучения, соответ-

ствующих предъявляемым требованиям современного общества, одним из которых является метод case study [10, с. 235].

Case study — это интерактивный метод обучения, основанный на проблемно-ситуационном анализе и решении учащимися конкретных учебных ситуаций [1]. В научном мире родиной данного метода обучения принято считать Соединенные Штаты Америки, а именно Гарвардский университет [2, с. 44–47]. Характерной особенностью case study является создание проблемной ситуации на основе настоящих фактов из жизни, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую сторону проблемы, но и помогает учащимся актуализировать определенный комплекс ранее полученных знаний, которые им необходимо было усвоить для успешного решения данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначного решения [6]. Кроме того, выдвиг-

гаемые учащимися решения проблемных ситуаций могут быть оценены по следующим критериям:

- научно-теоретический уровень выполнения кейс-задания и выступления;
- полнота решения кейса;
- степень творчества и самостоятельности в подходе к анализу кейса и его решению, а также его степень доказательности и убедительности;
- форма изложения материала и качество презентации;
- культура речи, использование жестов и мимики во время коммуникативных процессов;
- полнота и всесторонность выводов;
- наличие собственных взглядов на проблему относительно выполнения кейс-заданий [4, с. 12–13].

В настоящее время насчитывается большое количество определений относительно понятия case study. В широком смысле данный метод понимается как история, содержащая образовательное сообщение (story with an educational message) [14].

Л. Н. Щербатых убеждена, что метод case study является интерактивным методом обучения, основной целью которого является создание комфортных условий обучения, при которых учащиеся будут чувствовать свою успешность и интеллектуальную самостоятельность, что повысит эффективность и продуктивность образовательного процесса [10, с. 235].

По мнению И. Фишера и Э. Кейси case study — это представление конкретной ситуации из профессиональной или повседневной жизни, представленной посредством определенных действий, отношений, мнений, на основе которых принимается её итоговое решение [12].

В. Шрамм полагает, что сущность case study заключается в том, что он дает представление о решении или наборе решений конкретной ситуации, обосновывает целесообразность принятия этих решений, а также дает развернутое объяснение причины их внедрения и конечный результат данного внедрения [15, с. 1].

Дж. Герринг считает, что данный метод предполагает интенсивное изучение одного микроаспекта проблемной ситуации для достижения дальнейшего осмысления идентичных, но уже более объемных кейсов [13, с. 342]. Разумеется, кейс является ключевой категорией данного метода. Кейс — это события, которые действительно произошли в определенной сфере деятельности и которые автор описал для того, чтобы спровоцировать дискуссию относительно проблемной ситуации и тем самым подтолкнуть учащихся к обсуждению и анализу ситуации, и в результате к принятию собственного уникального решения [9, с. 103].

В результате анализа определений, предложенных И. Фишера, Э. Кейси, В. Шрамма, Дж. Герринга и др. была выявлена основная идея метода case study, согласно которой это усвоение знаний и формирование умений посредством активной самостоятельной деятельности субъектов учебного процесса

(учащихся) по разрешению противоречий, в результате которого учащиеся овладевают профессиональными знаниями, формируют и развивают определенные умения и навыки.

Определения метода case study были сгруппированы по следующим признакам: наличие проблемной ситуации (кейса), многоальтернативность принятия решений, творческий подход, повышенная эффективность деятельности, целесообразность принятия решений, коллективная выработка решений, наличие системы оценивания и управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

На основе анализа определений метода обучения case study и выделенных признаков была предпринята попытка сформулировать его новое определение: *case study — это управляемый учителем интерактивный метод обучения, основанный на проблемно-ситуационном анализе противоречия, заключенного в заранее подготовленном учителем кейсе, основной целью которого является целесообразное разрешение данного противоречия внутри детерминированных микрогрупп учащихся.*

Структура метода case study построена таким образом, что учащиеся старших классов сталкиваются с конкретной ситуацией, которая напрямую связана с практическим аспектом повседневной жизни. Далее старшеклассникам необходимо выявить противоречие, обсудить его на английском языке, выявить альтернативные пути его решения и затем предлагают свой собственный вариант её решения, который грамотно обосновывают, а потом презентуют перед всеми учащимися. Стоит отметить, что в решении кейсов не бывает одного единственного правильного решения, так как они напрямую связаны с насущными проблемами и противоречиями из жизни, поэтому в завершении презентаций решения противоречия всеми группами учащихся учителем или самими учащимися может быть выбран наиболее адекватный вариант решения. При этом учителю не стоит забывать о том, что в процессе решения кейсов у учащихся должны параллельно актуализироваться определённый комплекс ранее изученных лексических и грамматических знаний, а также им необходимо усвоить новый понятия при разрешении той или иной проблемной ситуации [10, с. 236].

Проблемные ситуации или кейсы принято условно подразделять на:

- 1) научно-исследовательские, которые ориентированы на осуществление исследовательской деятельности;
- 2) практические, отражающие реальные жизненные ситуации;
- 3) обучающие, задачей которых выступает организация образовательного процесса [3].

Вне зависимости от того, какую цель преследует кейс, он делится на следующие компоненты:

- 1) ситуацию (какая-либо проблема, история из реальной жизни, случай);

- 2) контекст ситуации (исторический, хронологический, особенности действия участников ситуации);
- 3) комментарий ситуации;
- 4) задания для работы с кейсом;
- 5) различные приложения [7].

По мнению М. А. Корнеевой качественный кейс должен отвечать следующим требованиям:

- а) должен быть учтен опыт аудитории;
- б) необходимо выбирать ситуации, работающие на перспективу;
- в) должен содержать актуальную задачу;
- г) должен содержать цитаты, придающие реализма;
- д) должен воплощать педагогические цели;
- е) большинство кейсов в основе содержат противоречивую информацию;
- ж) предполагает принятие определенного решения;
- з) включает вывод по окончании работы;
- и) кейс должен быть небольшим по объему и соответствовать возрастным и психическим особенностям учащихся [5].

Урок английского языка на основе кейс-технологии можно построить по следующей концепции:

— первая группа упражнений: вводные упражнения или *starting up*, целью которых является обучение лексике, а также формирование и развитие навыков говорения;

— вторая группа упражнений: аудирование или *listening*. Упражнения этого раздела направлены на формирование и развитие навыков аудирования, письма, а также на освоение новых лексических единиц;

— третья группа упражнений: чтение или *reading*. Данная группа упражнений нацелена на формирование и развитие навыков чтения, понимания текста на английском языке и освоение нового лексического материала по теме урока;

— четвертая группа упражнений: повторение грамматики или *grammar review*;

— пятая группа упражнений: исследование проблемы или непосредственно *case study*. [8].

Ю. П. Сурмин приводит список сайтов, помогающих успешно использовать кейс-метод в обучении:

1. <http://www.educ.sfu.ca/case> — кейсы Университета Симона Фрайзера, рассчитанные на использование кейс-технологий «при преподавании различных дисциплин»;
2. <http://www.pace.edu/CTRCaseStudies> — центр по использованию кейс-метода, предлагающий серию семинаров по обучению написанию кейсов;
3. <http://www.worldbank.org/wbi/cases/tips.html> — каталог кейсов Мирового банка;
4. <http://www.usc.edu/hsc/ebnet/edframe/edcases.htm> — коллекция кейсов Университета Южной Калифорнии с представленным перечнем литературы по истории кейс-метода, проведению исследований для подготовки кейсов, рассмотрению методик преподавания с использованием кейс-технологий [11].

Таким образом, кейс-метод позволяет не только активизировать теоретические знания и практический опыт учащихся, но также сформировать и развить монологическое и диалогическое умение рассуждения и высказывания собственных мыслей, мнения, идей, предложений, принимать альтернативные точки зрения, аргументировать собственное решение проблемной ситуации, проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки и готовность работать в команде. Стоит отметить, что применение метода *case study* предполагает большую затрату времени для успешной реализации работы по решению кейсов. Однако опыт, полученный в процессе применения этого метода преподавателями, показал, что кейс-метод многократно повышает результативность образовательного процесса, так как позволяет моделировать будущую деятельность участников кейса и формировать положительную мотивацию к освоению материала и получению новой информации в дальнейшем.

Литература:

1. Абаева, Ф. Б. Дидактические возможности метода *case study* в обучении студентов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62279> (дата обращения: 25.10.2019).
2. Адонина, Н. П. Кейс-стади: история и современность / Н. П. Адонина // Высшее образование сегодня. — 2012. — № 11. — с. 43–48.
3. Барнс, Л. Б., Кристенсен Р. К., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: учебник, ситуации и дополнительная литература. М.: Гардарики, 2000. — 502 с.
4. Киселева, Е. В., Скворцова Л. И. Методические указания. — Вологда: Изд-во Вологда, 2017. — 18 с.
5. Корнеева, М. А. Метод *case study* в обучении английскому языку для специальных целей: алгоритм создания кейса // Молодой ученый. — 2017. — № 9. — с. 337–340. — URL <https://moluch.ru/archive/143/40103/> (дата обращения: 01.11.2019).
6. Махмутова, А. С. Использование *case study* как эффективного метода в подготовке высококвалифицированного специалиста [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — СПб.: Свое издательство, 2016. — с. 186–188. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11405/> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Михайлова, Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. 1999. № 1. с. 109–117.

8. Павленко, В.Г. Применение кейс-метода при обучении английского языка в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 17. — с. 534–538. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/46282.htm> (дата обращения: 02.11.2019).
9. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. Москва: Книжный дом «Либроком», 2013. — 264 с.
10. Щербатых, Л.Н. Метод Case Study в обучении английскому языку старшеклассников // Известия высших учебных заведений: Гуманитарные науки. Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2013. № 3. с. 235–240.
11. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. — Киев: Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.
12. Fischer, Johann. Casey, Etain. LCaS — Language Case studies. Teacher training modules on the use of Case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing. 2008. — 17 p.
13. Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98 (2), P. 341–354.
14. Herried, C. F. Start with a story: the Case Study method of teaching college science. NSTA press. 2007. — 14 p.
15. Schramm, W. Notes on Case Studies of Instructional Media Projects. — US department of health, education & welfare national institute of education, 1971. — 41 p.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 48 (286) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 11.12.2019. Дата выхода в свет: 18.12.2019.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.