

– интеллектуальное развитие и занятия творчеством также положительно отражаются на повышении качества и продолжительности жизни, однако с возрастом данная составляющая сокращается почти в 2 раза, и составляет 45% у 3 возрастной группы, в то время как у школьников – 85%.

Таким образом, анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы:

– одними из наиболее значимых факторов, влияющих на продолжительность жизни человека являются режим дня, рацион питания, эмоциональное состояние, физическая активность, интеллектуальное развитие;

– с повышением возраста человека и увеличением ритма его жизни, соблюдение данных факторов на требуемом уровне является затруднительным, что приводит к снижению продолжительности жизни;

– для увеличения продолжительности жизни граждан необходима активизация их мотивации в отношении сохранения своего здоровья, например, по средствам комплексных мероприятий и практических рекомендаций.

О ПУТЯХ И СРОКАХ МИГРАЦИИ ГОНОБЛАСТОВ

Петренко В.М.

Санкт-Петербург, e-mail: deptanatomy@hotmail.com

Гонобласты образуют скопление в трофобласте на 12-е сут эмбриогенеза, а на 16-е сут мигрируют в эмбриобласт, дорсокаудальный отдел желточной энтодермы, около аллантоиса. Затем гонобласты движутся в вентральную стенку задней кишки, между желточным и аллантоисным стебельками (стадия 16 сомитов – 22-й день), далее перемещаются вдоль корня дорсальной брыжейки кишечной трубки. По обе стороны от него располагаются первичные почки. У зародышей 4–5 мм длины (4 нед) гонобласты поселяются на вентромедиальной поверхности мезонефроса, проникая в толщу

целомического эпителия. Он образует гребневидное утолщение, состоящее из гонобластов и высоких клеток кубического «зачаткового» эпителия – эпителиальная закладка индифферентной гонады. Миграция гонобластов в область первичной почки продолжается в течение 5–6-й нед эмбриогенеза. Возможна миграция гонобластов по кровеносным сосудам (Иберт Дж., 1968; Кнорре А.Г., 1971; Карлсон Б., 1983). Гонобласты определяются:

1) в местах «обильного» питания, в т.ч. около ветвей дорсальной аорты и капиллярных клубочков мезонефроса (корень дорсальной брыжейки и вентромедиальная поверхность мезонефроса);

2) на удалении от конкурентов – интенсивно пролиферирующих эпителиальных зачатков (в стенке медленно растущей задней кишки – средняя кишка быстро удлиняется; в вентральной части мезонефроса – в его латеральном отделе сосредоточен почечный эпителий);

3) в теле зародыша, когда начинают формироваться мезонефросы (генетически детерминированная локализация гонад возможно идентифицируется через метаболизм почечных канальцев, используемых так или иначе для морфогенеза definitivoных гонад).

Но гонобласты проникают и в смежные с мезонефросами участки целомического эпителия, вызывая его утолщение, пролиферацию и выселение его клеток в подлежащую мезенхиму – «бесполезная миграция» гонобластов (Ромер А., Парсонс Т., 1992). Только результат этих процессов иной и зависит от иных условий развития. Так можно объяснить индукцию в конце 5-й нед эмбриогенеза закладки селезенки (гонадная сторона дорсального мезогастрия – напротив левой гонады, краниальнее дорсального зачатка поджелудочной железы) и интерреналовых тел на дне целомического желобка, между корнем дорсальной брыжейки и мезонефросами (около спинномозговых нервов, их узлов и ветвей, по которым позднее мигрируют нейробласты с закладкой супрареналовых тел).

Педагогические науки

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Белозерова К.Н.

*Школа развития «Почемучка», Астана,
e-mail: ausheva-irina@mail.ru*

Утвердившиеся представления о научно-исследовательской деятельности, как прерогативе педагогической элиты, сформировали стереотип в понимании работы рядового учителя-практика школы, не предполагающей проведение исследований и не требующей соответствующих

навыков. Вместе с тем, практическое использование даже самого эффективного и успешно рекомендовавшего себя подхода в решении какой-либо педагогической проблемы неминуемо вступает в определенные противоречия со специфическими условиями конкретного учебного класса, школы. Данные обстоятельства являются серьезным объективным аргументом, позволяющим утверждать, что современный учитель может быть успешным при условии сочетания знаний теории и технологии научного творчества с навыками практического их применения в своей профессиональной деятельности.

Проблема исследовательской деятельности учителя-практика находится в контексте проблем: непрерывное профессиональное развитие, саморазвитие и творческая самореализация учителя, формирование навыков самоанализа и разработки системы способов и форм решения педагогических проблем.

Анализ имеющихся результатов научных исследований в данном направлении показал, что решение названных проблем предпринято в работах, посвященных ценностям основам исследовательской деятельности учителя-практика [5–7], формированию у будущих учителей навыков педагогического диагностирования [3, 4], подготовке педагогических кадров к мониторингу собственной практики преподавания [1, 3, 6, 7], основам и специфике научной деятельности учителя-практика [1–4].

Анализ зарубежного опыта исследовательской деятельности учителей-практиков показывает, что данная традиция связана с именами Малколм Курт Левин, Лоуренс Стенхауз, Дональд МакИнтайр и Джейн Раддок, внесшими существенный вклад в разработку методик: «Исследование в действии», «Голос ученика» методике сотрудничества [8].

Опыт использования данных методик школой развития «Почемучка» на протяжении пяти лет (2012–2016 гг.) в целях формирования исследовательских навыков у учителей, позволил систематизировать полученные результаты и определить условия, необходимые для успешности данного процесса.

Первое условие, которое, на наш взгляд, является ключевым: учитель – главная фигура в классе, он контролирует весь процесс обучения, целесообразность учебной программы, эффективность усвоения материала и потому обновление содержания образования необходимо планировать и прогнозировать ожидаемые результаты только совместно с учителями, а не «изолированно от учителя». Поэтому, успех формирования исследовательских навыков у учителей зависит от их **понимания сущности исследовательского процесса и убежденности в его необходимости**.

Второе условие: систематичность в работе. Исследование практики требует усердия и постоянства. Если учитель желает узнать о том, что ученики думают о преобразованиях, которые им внедряются в классе, то он должен с ними беседовать, вести диалог систематически, а не стихийно. При этом, необходимо помнить, что перечень вопросов, используемых учителем, должен быть единым. Работа учителя потеряет смысл, не принесет ожидаемых результатов и не позволит проследить динамику изменений, если диапазон и фокус проблемных вопросов будет постоянно изменяться и исследоваться лишь в начале и в конце процесса.

Третье условие. Проводимая учителями школы работа по исследованию собственной

практики в обязательном порядке должна обсуждаться коллегами на уровне методических и педагогических советов. Конструктивный и критический анализ полученных результатов, проделанный коллегами (в отличие от кулуарно высказанного дружеского мнения), создаст условия, формирующие у учителей готовность подвергать сомнению собственную педагогическую деятельность, и, соответственно, способность к самосовершенствованию.

Четвертое условие. Определение проблемы, которая должна быть, во-первых, ключевой и ее решение существенно повлияет на успешность обучения учеников, во-вторых – реально выполнимой. Данный этап очень сложен и ответственен и потому желательно принимать решение коллегиально, совместно с более опытными коллегами школы, в результате чего должны быть сформулированы конкретные ответы на вопросы: «Какой результат мы можем получить?» и «Нужен ли и для чего именно нам именно этот результат?». При этом, чрезвычайно важна постановка конкретных, лишенных масштабности, проблем на один-два (не пять-десять) года, решение которых достижимо в указанный период.

Пятое условие: определение стратегии получения информации и результатов в ходе исследовательской деятельности, т.е. ответы на вопросы: «Как получить информацию?», «Обращаться ли за помощью к ученикам?», «Приглашать ли коллег к наблюдению за ходом процесса?», «Как получить обратную связь?» и т.д. Вместе с тем, чтобы учитель находил ответы на поставленные вопросы, руководителю школы необходимо позаботиться о решении вопроса: «Как поддержать учителей, осуществляющих исследовательскую деятельность?».

Все указанные выше условия, на наш взгляд, определяют содержание и сущность подготовительного этапа интеграции в школьную практику педагогического подхода «Исследование в действии», основу которого составляет принцип вовлеченности в процесс учеников. Надо признать, что прежде, чем разрабатывать методику, способствующую активизации вовлеченности учеников в процесс обучения, коллектив школы проделал немалую методическую работу по конкретизации содержания понятия «вовлеченность». Таким образом, ключевыми вопросами стали: «Идентично ли понимание учителями и учениками категории «вовлеченность»?», «Что побуждает учеников понимать под вовлеченностью именно то, что они понимают?», «Что побуждает учителей понимать под вовлеченностью то, что они понимают?», «Что формирует то и другое понимание?».

Для решения поставленных вопросов в школе были созданы две фокус-группы: учителей различных циклов учебных дисциплин (музыки, математики, английского языка, тех-

нологии) и учеников. Представителям данных фокус-групп было предложено методическое задание «Закончите предложение...». Суть задания заключалась в следующем: предложение для учителей начиналось следующим образом: «Я знаю, что мои ученики вовлечены, когда...» и они должны были завершить данное предложение. По завершении на заседании фокус-группы мы обсудили полученные результаты, для чего попросили учителей расположить ответы в порядке приоритетности. В результате оказалось, что у всех членов фокус-группы было абсолютно разное понимание феномена «вовлеченность», в зависимости от учебного предмета, который они преподают.

То же самое задание было проведено с учениками. После получения ответов учеников была проведена видеозапись урока одного из членов фокус-группы по его добровольному согласию. При демонстрации видео мы попросили учителя остановить видео тогда, когда, по его мнению, ученики действительно по-настоящему вовлечены в процесс обучения, и пояснить почему он считает, что они вовлечены. То же самое мы попросили сделать учеников. В результате, между выбором учителя и учеников была заметная разница.

В начале процесса, учителя особо выделяли послушание, то есть когда ученики себя хорошо вели, делали то, что им говорили, принимая данный факт за вовлеченность в процесс обучения. После просмотра видео учитель поставила под сомнение выводы, которые она делала предварительно.

Вторым открытием для учителей стала эффективность дискуссий, проводимых с коллегами, преподающими другие дисциплины. Практически для всех учителей стала «открытием» возможность учиться у коллег.

Несмотря на то, что представление у учителей и учеников о вовлеченности в процесс обучения разные, их мнения в результате стали едиными в понимании главного: важность отношений, сложившихся между учителями и учениками, и того, что учебный класс – это социальное место и его среда, культура и дух играют очень важную роль в процессе обучения.

В итоге, попытка интеграции в практику преподавания методического подхода «Исследование в действии» способствовала существенным изменениям:

- учителя стали использовать беседы с учениками как часть обычной педагогической практики;
- учителя различных циклов дисциплин более тесно стали сотрудничать и обмениваться эффективными методами работы;
- на каждом своем уроке учителя регулярно используется метод обратной связи.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления Текст. / О.С. Анисимов. – М., 1991. – 168 с.

2. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя Текст. / Ю.К. Бабанский // Сов. Педагогика. – 1987. – № 2. – С. 3–8.

3. Боголюбо, В.И. Методы и средства педагогической технологии Текст. / В.И. Боголюбов // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 18–31.

4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога Текст. / В.Н. Введенский // Педагогика. 2003. – № 10. – С. 51–55.

5. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога Текст.: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования Текст. / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

7. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь Текст. / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 86 с.

8. Программа курсов повышения квалификации педагогических кадров, разработанная Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Факультетом образования Кембриджского университета. – Астана, 2011. – 178 с.

ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ КЛИНИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРНОЙ ДИАГНОСТИКИ ФПК И ППС СГМУ

Воробьева И.С., Жухарева О.П.

*ФГБОУ ВО «Саратовский государственный
медицинский университет им. В.И. Разумовского»
Минздрава РФ, Саратов, e-mail: kalinas58@rambler.ru*

Фундаментальная подготовка слушателей на циклах постдипломного образования по специальности «Клиническая лабораторная диагностика» предусматривает изучение анатомо-функциональных основ деятельности различных органов и систем, патофизиологических механизмов развития заболеваний, закономерностей и специфичности изменений различных лабораторных показателей при различной патологии, знакомство с основными клинико-лабораторными методами исследования, устройством и принципами работы различного лабораторного оборудования. Профессорско-преподавательский состав и библиотека кафедры предоставляют слушателям кроме справочников и учебной литературы по специальности, широкий спектр научно-исследовательских работ, показывающих возможности клинико-лабораторной диагностики на основе технологических и образовательных новаций и подталкивающих к выбору возможного направления для научных изысканий, поскольку овладение теоретическими основами и практическими навыками лабораторного анализа в современных условиях недостаточно для формирования собственного направления научного и профессионального роста и успешной адаптации в профессии [1, 3, 4].

Расширение возможностей научного поиска в рамках общей цели и высокие темпы технического переоснащения клинико-диагностических лабораторий требуют от аспирантов и соискателей не только высокого теоретического уровня подготовки, но качественного преобра-