

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ ЗА РУБЕЖОМ

О.М. Дорошко
кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики
Гродненский государственный университет
Им. Янки Купалы
Республика Беларусь
г. Гродно
doroshko@list.ru

Методологические основы развития экологической культуры будущих учителей в университете

Рассматриваются методологические основы развития экологической культуры будущих учителей, определяемые автором, как пространственно-экологический подход

Ключевые слова: природоохранительное образование; экологическое образование; образование для устойчивого развития; пространственно экологический подход

Развитие экологической культуры будущих учителей является предметом исследования учёных, осознающих, что экологические проблемы современности смогут решить люди способные установить гармонические отношения человека и окружающей действительности.

Характеризуя отношения человека и природы, наиболее часто используют категорию «экологическая культура». Именно эта категория определяет характер и стиль взаимодействия человека и окружающей его действительности (природы, производства, людей с которыми происходит взаимодействие, своего места в ней).

Она характеризует и человека и само общество в любой из исторических периодов развития человеческого общества.

Поэтому не очень понятно, почему до сих пор довольно распространено мнение, что экологическая культура возникает только в двадцатом веке. И почему в её содержании до сих пор преобладают природоохранительные аспекты. Ведь культура – это человеческое образование. А для развития личности необходимы не только природная, но и социальная среда. Следовательно, экологическая культура личности это культура отношения к окружающей действительности, другим людям и к самому себе [3].

Анализ научных трудов Т.И. Абрамова, М.И. Будыко, С.Н. Глазачева, Н.С. Дежниковой, Б.Т. Лихачева, Л.В. Моисеевой, Г.П. Сикорской и других о современном понимании экологической культуры в целом, а также об особенностях её развития у будущих учителей в исследованиях Е.М. Алексахиной, А.А. Иноземцева, В.В. Кашлева, И.В. Романенко, Е.С. Сластениной, Д.И. Трайтака и других позволил нам разработать собственный взгляд на понимание сущностных характеристик экологической культуры педагога.

Применение типологического метода позволило нам выделить шесть основных типов экологической культуры учителя: тип слияния, личной достаточности, экологического оптимизма, экологического пессимизма, абсолютизации экологических знаний и экологической гармонии [4].

А это, в свою очередь, предполагает по-иному рассматривать и всю вузовскую подготовку студентов педагогических специальностей. В результате был разработан

пространственно-экологический подход, сущность которого состоит в организации пространства вуза в соответствии экологической культуры типа гармонии и создании условий включения его в личностно значимое пространство будущего педагога. Раскрытию данного подхода и посвящена данная статья.

Возможность разработки пространственно-экологического подхода возникла благодаря осознанию поэтапного развития образования, в котором рассматривались взаимоотношения человека и природы. Первым этапом в данной области (50-ые годы XX столетия) является становление природоохранительного образования и воспитания. Их целью было сформировать у человека любовь к природе и ее объектам, умения вести себя так, чтобы не причинять вред большинству экосистем [7]. Несмотря на определенные успехи в развитии у студентов и школьников любви к природе, достаточно скоро стало понятно, что сформировать её ко всему, что окружает человека невозможно, в противном случае, ему необходимо вернуться к первобытному строю, отказаться от всех благ цивилизации.

Новый этап в развитии теории и практики развития экологической культуры будущих учителей связан с пониманием сущности экологических проблем как биосферных. На Конференциях в Париже и Стокгольме, организованных ЮНЕСКО совместно с ООН, было признано право человека на здоровую окружающую среду. Но сформулирован данный принцип был в духе традиционной правовой системы, которая была создана людьми и служит их интересам. Провозглашалось, что «естественные ресурсы земли, включая воздух, воду, флору и фауну, и особенно, типичные образцы естественных экосистем, должны быть сохранены на благо настоящих и будущих поколений при помощи тщательного планирования или соответствующего менеджмента» [6].

А в процессе вузовской подготовки студентов ориентировали на воспитание у школьников бережного хозяйственного отношения к природе как национальному достоянию, на деятельностный характер изучения и общения с природой. Но все ещё значимым остаётся утверждение, что чем больше человек знает о природе, о ее утилитарной ценности, тем больше он ее любит.

Если первые два этапа носили скорее эволюционный характер развития образования в области взаимодействия человека и природы, то, начиная с 1975 года, происходит революционный скачок. Связан он с принятием «Белградской хартии», в которой определилась цель экологического образования и вводится понятие «экологическая культура». Дальнейшее развитие названные идеи получили в 1977 году на Конференции по образованию в области окружающей среды в Тбилиси. На ней подчеркивается, что экологическое образование является результатом переориентации и согласования различных дисциплин, что помогает комплексному восприятию экологических проблем.

И как следствие, основным принципом подготовке будущих учителей к экологическому воспитанию становится принцип комплексной экологизации всех читаемых в вузе учебных дисциплин и всех основных видов деятельности студента [10].

Следующим шагом в развитии экологического образования становится работа Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР), целью которой являлась разработка «Глобальной программы изменений». При анализе существовавших проблем по данной тематике у работников комиссии появилось понимание того, что нельзя отделять вопросы экономического развития от вопросов окружающей среды.

Многие формы развития наносят ущерб именно тем природным ресурсам, которые служат для них базой, а ухудшение состояния природной среды подрывает рост экономики. В качестве выхода из глобального социально-экологического кризиса Комиссия Брундтланд предлагает концепцию устойчивого развития. В самом широком смысле стратегия устойчивого развития направлена на достижение гармонии в отношениях между обществом и природой [8; 9].

Традиционные приоритеты в изучении природы должны уравниваться изучением общественных и гуманитарных наук. Учащиеся должны учиться тому, как критически

определять своё место в мире. Им необходимо на практике оценивать альтернативные пути развития и жизненного процесса, оценивать альтернативные концепции, учиться вести переговоры и обосновывать выбор концепции, а также составлять планы достижения этих целей и участвовать в жизни общины для практического их претворения на практике.

Такие навыки и способности, лежащие в основе высокой гражданственности, делают образование в интересах устойчивого развития частью процесса воспитания информированного, заинтересованного и активного населения в интересах устойчивого развития.

Таким образом, экологическая культура студента типа гармонии позволит педагогу установить экологически оправданные отношения человека не только с природой, но и с субъектами и объектами социальной среды и найти гармонии внутри себя. Причем данные отношения будут привязаны к определенной территории, например, образовательной среде учреждения образования.

Именно поэтому можно говорить об экологической культуре школы или вуза. Такой подход и указывает на возможность использования специально структурированного пространства университета и обеспечение педагогического сопровождения студентов, направленного на стимулирование включения рабочего пространства учреждения образования в личностное пространство студента.

Пространственный подход особо значим при развитии именно экологической культуры, которая характеризует культуру взаимоотношений человека и окружающего его пространства. С другой стороны, характеризуя личность нельзя не учитывать необходимость пространства, в котором она проявляет собственные возможности, способности, умения, и получает из этого пространства необходимые сведения для развития первых. Именно освоенная человеком территория выступает как основной источник и средство для самореализации.

В тоже время, вся освоенная личностью территория может быть разделена на три уровня: первый – личностный, к ней относятся те предметы и явления, которые личностно значимы, их состояние и изменения, наиболее сильно влияют на состояние человека, на его поведение, характер и реакцию.

Второй уровень – рабочее пространство. Оно освоено в силу необходимости проявлять себя в социуме, в котором человек живет. К нему относятся отношения на работе, собственный производительный труд, дорога на работу, в магазины и прочее. То есть все то пространство, где человек действует.

Третий уровень – глобальный. Он обеспечивает наполнение рабочего и личного пространства всем необходимым. Этот уровень, лишь посредством «поставки» предметов, информации и явлений, которые непосредственно в близости данного человека не производятся и не возникают, но их продукты, знания о них оказывают существенное влияние на состояние рабочего и личного пространств.

В силу этого, пространственно-экологический подход определяется нами как наиболее эффективный. Экспериментальная проверка данного утверждения проходила в Гродненском государственном университете им. Я. Купалы. Определяя программу развития экологической культуры будущих учителей, были разработаны теоретические основы нового подхода: цели, задачи, методологическая основа, принципы, основные формы и методы.

Цель, стоящая перед педагогами определяется как организация образовательного пространства соответствующего экологической культуре гармонии и обеспечение включения данного пространства в личностно значимое пространство будущих учителей.

Для достижения цели, необходимо решить следующие задачи:

– создание открытого экологического пространства вуза соответствующего экологической культуре типа гармонии;

- обеспечение прочного усвоения знаний о структуре «экологической культуры», о ее содержании и критерии оценки, о типологии, и психолого-педагогических особенностях формирования ее у детей школьного возраста;
- организация условий для максимального проявления творческих возможностей и самосовершенствования студентов вуза;
- ориентация на формирование у студентов отношений к себе как к педагогу, отношения к ученикам как субъектам педагогического процесса, к природе как основному источнику обучения и воспитания;
- включение в процесс подготовки интегрированных видов деятельности, позволяющие подтвердить единство всех компонентов системы профессиональной подготовки и обеспечить максимальное расширение рабочего пространства студентов;
- наполнить образовательное пространство вуза оптимальным числом субъектов, предметов, явлений, событий, заданий и прочее, для обеспечения возможности выбора каждому студенту вида, объема и характера своей деятельности;
- обеспечение эффективной работы студенческого самоуправления на факультетах, что повысит личную ответственность обучающихся за происходящее в вузе, устойчивость к неудачам, самоуважение, возможность выбора;
- создаст предпосылки для максимального сближения теоретической и практической подготовки студентов.

Методологические основы пространственно-экологического подхода опирается на идеи и положения системного, компетентностного, личностно-ориентированного, деятельного и средового подходов. При этом, системный подход подчеркивает, что все компоненты разработанной программы будут функционировать с учетом главной цели – формирования экологической культуры будущих педагогов.

Следовательно, будут активизированы все личностные характеристики студентов, которые обеспечивают их связь с окружающей средой: восприятие себя, других людей и природы. И как результат – формирование у будущих специалистов понимания значимости системности при организации школьной воспитывающей среды, в которой они будут формировать экологическую культуру учащихся.

Особая значимость этого подхода заключается в том, что экологические проблемы по своей сути являются результатом нарушения связей внутри экологических систем. Поэтому именно системность подготовки студентов позволяет моделировать поведение человека в условиях культуры экологической гармонии при взаимодействии с окружающей действительностью.

Компетентностный подход подчеркивает необходимость сочетания формирования знаний и умений использовать их на практике, уметь видеть значимость знаний и умений для окружающих его людей. Хотя экологические компетенции в стандартах образования России и Беларуси пока не выделены, но постепенно понимание их необходимости становится все более значимым для совершенствования процесса профессионального становления педагога.

Личностно-ориентированный подход (Ю.К. Бабанский, С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С. Рубинштейн, И.С. Якиманская, Г. Бэйтсон, Б. Рассел, Р. Дилтс и др.) подразумевает организацию профессионального становления студентов, рассматривая каждого из них как уникальную индивидуальность. Это указывает на необходимость учета в процессе образования индивидуальных, физиологических, психологических, интеллектуальных особенностей будущих учителей в ходе педагогического сопровождения студентов.

Анализируемый подход связан с субъектами образовательного и экологического пространства вуза. Сложности современной экологической обстановки во многом объясняются отсутствием чувства собственной значимости каждого человека в решении частных и глобальных проблем, синдрома «маленького человека», который снижает личную ответственность за происходящее вокруг.

Именно поэтому, сообщение экологических знаний с опорой на личностно-ориентированный подход обеспечит их включение в личностно-значимую информацию и усовершенствует процесс развития экологической культуры будущих учителей.

Культурологический подход обеспечивает овладение будущими учителями профессиональной культурой в целом и развитие экологической культуры в частности. Он направлен на осознание студентом себя как субъекта данной культуры и образовательного пространства, своих способностей создавать экологическую культуру учреждения образования [2]. В тоже время, будущие педагоги будут готовы и к диалогу с иными культурами. При таком подходе личность, участвующая в учебной деятельности, предстает как свободная, активная индивидуальность, способная к самодетерминации в результате общения с другими личностями, культурами.

Средовой подход ориентирует на управление процессом формирования и развития студентов посредством специально структурированной среды. Проблемой проектирования среды, оказывающей влияние на культурное развитие и формирование культурной идентификации личности, занимаются С.Н. Глазачев, Н.Б. Крылова, М.М. Князева, А.В. Иванов и другие. Среда как постоянный источник пополнения личного опыта, знаний является тем объективным фактором, который определяет жизненные установки, личностную направленность, характер потребностей, интересов, ценностных ориентаций, реальное поведение, процесс самоопределения и самореализации личности [1, с.31].

Иными словами, человек активизирует элементы среды и тем самым создает ее для себя своими действиями и поступками.

При развитии экологической культуры будущих учителей средовой подход обеспечивает возможность включения в специально организованную экологическую среду студентов, создавая тем самым возможность выбора, самореализации личности. В сочетании с культурологическим подходом среда структурируется в соответствии с нормами и признаками экологической культуры и обеспечивает выбор средств и способов приобщения к культуре учреждения образования.

Деятельностный подход ориентирует преподавателей на активную профессиональную деятельность по организации развития экологической культуры как своей, так и своих учеников. Указывает на необходимость действовать в соответствии с экологическими законами в природе и в социуме, в ходе учебной, практической, научно-исследовательской и воспитательной деятельности, которые соответствуют содержанию и характеру экологической культуры учителя. А технология развития экологической культуры студентов предполагает не просто передачу знаний, а управление деятельностью будущего педагога.

В единстве с личностно-ориентированным подходом, деятельностный рассматривает обучающегося как субъекта деятельности, который влияет на определение цели, задач своей учебы, планирует и определяет пути их решения, сам выполняет запланированное и оценивает полученный результат.

При этом роль преподавателя определяется как деятельность, предоставляющая средства и возможности для организации учебной деятельности студентов, не прямую передачу информации, а насыщение образовательной среды необходимыми фактами, проблемами, инструментарием для того, чтобы будущий педагог смог самостоятельно найти решение.

Именно в этом случае, будет достигнута основная цель профессионального становления специалиста, а именно, не преобразование внешних объектов, а изменения в самом субъекте деятельности, в обучаемом (обучаемый переделывает, преобразует, изменяет себя).

Опираясь на выделенные подходы были сформулированы принципы развития экологической культуры будущих учителей:

– принцип объективной интеграции (экологизации) – всестороннее системное описание объекта в сочетании с реальным максимальным взаимодействием для воссоздания целостного представления о нем, о его месте в экологическом пространстве.

Объект описывается по своим внешним качествам и внутренним свойствам, обеспечивая воздействие на рациональную и эмоциональную сферы личности студента. При этом знание об экологической культуре и методике его формирования у школьников раскрывается с точек зрения различных областей знаний.

– Принцип функциональных взаимосвязей и взаимозависимостей предусматривает ориентацию практической подготовки студентов на формирование у них понимания, что их деятельность связана с результативностью процесса формирования экологической культуры учащихся.

– Принцип актуальных потребностей – предполагает включение в содержание подготовки знаний, о личности самого учащегося: личностные особенности, их проявления во взаимодействии с объектами внешнего мира, другими людьми, средой обитания и т.п., что составляет индивидуальное экологическое пространство и позволяет диагностировать тип экологической культуры каждого.

– Принцип проблемных ситуаций – обеспечивает рассмотрение взаимодействие человека с окружающей действительностью, т.е. поведение учителя в конкретных педагогических ситуациях, которые содержат теоретические или практические проблемы, возникающие в реальном учебно-воспитательном процессе. Одновременно они стимулируют творческий подход при поиске решения моделируемых проблем.

– Принцип свободы выбора предусматривает создание ситуации, при которой будущий педагог сможет выбрать вид выполняемой деятельности, сложности контрольных заданий, время для изучения дисциплин и т.п. Это требует от обучающихся анализа ситуации и собственных способностей. Анализ проводится на основе знаний различных точек зрения на ситуацию и возможных вариантов поведения. Выбор своего лично приемлемого способа действия при этом будет соответствовать его пониманию проблемы.

– Принцип единства эмоционального и рационального развития обеспечивает гармоническое развитие рациональной и чувственно эмоциональной сторон личности. Он предполагает использование объектов природы и окружающей действительности в процессе формирования экологической культуры учителя.

– Принцип самоопределения ориентирует программу на необходимость оценки студентами себя как личности, обладающей определенными способностями, осознающими собственные желания, реально оценивающие ситуацию и ответственные за то, что происходит вокруг.

Компонентами программы формирования экологической культуры [3, с. 50] студентов университета являются:

– спецкурс «Экологическая педагогика», разработанный в соответствии с видением педагогических проблем образования для устойчивого развития;

– научно-исследовательская работа студентов по проблематике, охватывающей вопросы формирования экологической культуры учащихся;

– творческие задания, предусматривающие возможность сочетания теоретической и практической подготовки при организации интегрировании учебной, практической, исследовательской и воспитательной деятельности [15];

– студенческое самоуправление;

– демократический стиль управления учебным процессом в вузе и взаимодействия преподавателей, студентов и администрации;

– система воспитательной работы по включению студента в воспитательное пространство университет;

– индивидуальная работа со студентами по оказанию помощи при диагностике экологической культуры, самоанализе, при разработке путей решения возникающих

проблем в процессе экологического воспитания школьников, обеспечении педагогического сопровождения студента в течение всего периода обучения в вузе, т.е. максимальное включение личности в экологическое пространство университета.

Экспериментальная проверка данной программы проходит в ГрГУ им. Я.Купалы с 2005 года на филологическом, математическом, педагогическом факультетах, а также на факультетах биологии и экологии и физической культуры. Студенты данных факультетов составили экспериментальную и контрольную группы. Всего в эксперименте приняло участие 1819 студент (898 человек контрольная группа и 921 – экспериментальная).

Программа эксперимента внедрялась поэтапно. Это предусматривало введение в экологическое пространство вуза «мини центра» экологической культуры типа экологической гармонии. Таким центром стал спецкурс «Экологическая педагогика». Затем пространство экологической культуры гармонии расширялось, включая в себя научную деятельность, воспитательную работу, организацию досуга, отношения студентов и администрации, студенческое самоуправление.

При расширении пространства экологической культуры типа гармонии, у студентов увеличивалось личностное экологическое пространство (экология личности), которое характеризовалось типом экологической гармонией. В результате чего они становились центрами, изменяющими окружающую действительность в соответствии со своим видением окружающего.

Сложность решения стоящей перед нами задачи определялась необходимостью одновременно влиять и на студента и на среду, которая их окружает. Для того чтобы это стало возможным, предпринимается попытка постепенного расширения моделируемой экологической культуры, тем самым, расширяя ее пространство до максимально возможных пределов.

Как показали исследования предлагаемые программой меры обеспечивают активное включение обучающихся в экологическое пространство университета. Для большинства из них оно становится личностно значимым, позволяющим реализовать свои способности, увидеть результаты собственной деятельности, почувствовать ответственность за своё поведение.

Тем самым, обеспечивается трансляция типа экологической культуры гармонии учреждения образования на личность студента, что позволяет надеяться, что данный тип культуры будет в последствии трансформирован и в места будущей деятельности молодых педагогов.

Это подтверждают данные оценки сформированности уровней экологической культуры студентов контрольных и экспериментальных групп до и после формирующего эксперимента. Так если до эксперимента распределение студентов по типам экологической культуры были практически одинаковым, то после – тип личной достаточности в контрольных группах составил 6,15 %, а в экспериментальных – 2,4 %; тип экологического оптимизма – у 18,1% и 8,1 % соответственно; тип экологического пессимизма – 52,1% и 13,6%; тип абсолютизации экологических знаний – 17,3 % и 57,8%; и тип экологической гармонии у 6,15% студентов контрольных групп и 18,1 % студентов экспериментальных. Число студентов, у которых сформированы типы экологической культуры абсолютизации экологических знаний и типа гармонии в экспериментальных группах выросло с 24,7% до 75,9 % студентов.

Таким образом, специально организованное экологическое пространство вуза с учетом с учетом пространственно-экологического подхода к развитию экологической культуры будущих учителей указывает на возможность совершенствования исследуемого процесса.

Внедряемые компоненты программы развития экологической культуры дают определенные результаты. Хотя полученные данные указывают на то, что она не является полной гарантией развития экологической культуры типа гармонии у всех студентов.

Связано это, прежде всего с тем, что пространство, которое осваивается студентами, не ограничивается только вузовским экологическим пространством. Но общая тенденция

совершенствования вузовского этапа формирования экологической культуры учителей в данном случае проявляется четко.

Литература

- Глазачев, С.Н. Моделирование пространства формирования экологической культуры: теоретический аспект / С.Н. Глазачев, И.В. Вагнер, М.П. Палева // Электронное периодическое издание «Вестник Международной академии наук. Русская секция». – 2011. – №1. – С. 1 – 8.
- Гура, В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : Автореф. Дисс...канд.пед.наук, 13.00.01 / В.В. Гура : Ростовский-на-Дону государственный педагогический университет. – Р.н/Д., 1994. – 16 с.
- Дорошко, О. Экологическая культура: педагогический аспект [Текст] / О.М. Дорошко. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 246 с.
- Дорошко, О.М. Формирование экологической культуры учителя. Метод. реком. [Текст] / О.М. Дорошко. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 87 с.
- Евстифеев, А.В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке / А.В. Евстифеев. // Вестник Военного университета. 2010. № 3 (23). С. 31 - 34.
- Итоги конференции ООН по окружающей среде и развитию // Коптюг В.А. Наука спасет человечество. - Новосибирск: Издательство СО РАН НИЦ ОИГГМ, 1997. - С.191-199.
- Наше общее будущее: текст Доклада Международной комиссии по окружающей среде и развитию, 1987 г. – М. : Прогресс, 1989 – С. 40.
- Повестка дня на 21 век, глава 36 «Содействие просвещению, информированию населения и подготовке кадров»: Конференция ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро. – Нью-Йорк : ООН, 1992. <http://www.ecoaccord.org/edu/AGENDA21Chapter36-Ru.doc>. – Дата доступа : 20.12.2012 – С. 50.
- Просвещение и информирование населения в интересах устойчивого развития: Доклад Генерального Секретаря ООН, 2001 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. – Дата доступа : 20.12.2012
- Тбилисская Декларация – Декларация Межправительственной конференции по образованию в области охраны окружающей среды. Тбилиси, 1977 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf. – Дата доступа : 20.12.2007

Н.В. Самсонова

**доктор педагогических наук, профессор
Высшая школа физической культуры и спорта
БФУ им. И. Канта
samsonovanadezhda@rambler.ru**

Е.Ю. Певная

**аспирант
Высшая школа физической культуры и спорта
БФУ им. И. Канта
elena.pevnaya@yandex.ru**

Познавательный интерес школьников к международным образовательным программам как основа международного сотрудничества в образовании

Изучается интерес калининградских школьников к международным образовательным программам, являющимся наиболее перспективными для калининградской области, как обоснование проектирования содержания международного сотрудничества в образовании

Ключевые слова: международные образовательные программы; школьники; подростковый возраст; дополнительное образование

В настоящее время существует большое количество международных образовательных программ. Наша задача выявить познавательный интерес школьников к содержательным аспектам международных программ дополнительного образования. Полученные фактические знания могут быть положены в основу международной образовательной деятельности организаций и учреждений Калининградской области, оказывающих дополнительные образовательные услуги и проектирующих направления международного обмена и образовательного туризма для детей и подростков.

Известно, что интерес является элементом важнейшей структуры личности – направленность личности, которая определяет выбор способов поведения и деятельности: «в общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [1,71]. *Интерес* (англ. interest) — потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане. В условиях формирующейся познавательной деятельности содержание И. может все более обогащаться, включая в себя новые связи предметного мира. Эмоциональный и волевой моменты И. выступают специфично — как интеллектуальная эмоция и усилие, связанное с преодолением интеллектуальных трудностей. И. тесно связан с собственно человеческим уровнем освоения действительности в форме знаний. И. (особенно учебный) является традиционным предметом исследования в психологии и педагогике [3, с. 186].

Познавательный интерес, будучи «включенным в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжен с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания» [Пологрудова]. Очевидно, что выявление познавательного интереса к международным программам дополнительного образования позволит актуализировать и другие личностные структуры, способствующие формированию востребованных мировоззренческих метакомпетенций школьников, определяющих миропонимание и эмоционально-ценностное отношение к современному миру культур.

Что же такое международная образовательная программа? Международная образовательная программа – образовательная программа, включающая один или несколько международных компонентов: ориентирована на участие иностранных студентов/слушателей (при возможном участии российских студентов/слушателей); разработана и/или реализуется с участием зарубежного партнёра или по заказу зарубежного партнёра; разработана и/или реализуется с привлечением ресурсов зарубежных партнёров или международных проектов; включает международную академическую мобильность студентов и/или преподавателей; разработана с привлечением международного опыта, на основании международных стандартов, зарубежных образовательных технологий [9].

В каких целях реализуются международные образовательные программы? Согласно положениям федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», изложенным в статье 105 «Формы и направления международного сотрудничества в сфере образования» главы 14 «Международное сотрудничество в сфере образования» указываются следующие цели: «1.Международное сотрудничество в сфере образования осуществляется в следующих целях: 1) расширение возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию; 2) координация

взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования; 3) совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования» [7].

Законодательно определяется международное сотрудничество в сфере образования для школьников. Так, отмечаются возможные направления, в которых могут принять участие дети и подростки: 1) разработка и реализация образовательных программ и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями; 2) направление обучающихся, ... российских организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в иностранные образовательные организации, которое включает в себя предоставление обучающимся специальных стипендий для обучения за рубежом..... в целях обучения и совершенствования научной и образовательной деятельности, в том числе в рамках международного академического обмена; 3) проведение совместных научных исследований, осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования, совместное осуществление инновационной деятельности; 4) участие в сетевой форме реализации образовательных программ; 5) участие в деятельности международных организаций и проведении международных образовательных, научно-исследовательских и научно-технических проектов, конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров или самостоятельное проведение указанных мероприятий, а также обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе» [7]. Отмеченные положения в полной мере относятся к системе дополнительного образования детей (ДОД), которое согласно статье 75 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, а также организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей также обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, их профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержка одаренных и талантливых детей» [10]. Обозначенные положения определяют границы и ответственность учреждений ДОД, готовых принять участие в международных образовательных программах.

Для выявления познавательного интереса калининградских школьников к международным программам дополнительного было организовано анкетирование учащихся седьмых и восьмых классов МОУ СОШ №50 и Гимназии №1 г. Калининграда в количестве 50 человек. Целевая аудитория была выбрана не случайно. Школьники седьмых, восьмых классов «находятся в фазе подросткового возраста, когда наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. При этом речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, не в плане «самоактуализации»..., а в смысле актуализации себя в других, «выхода за пределы самого себя», когда «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия» [5, с. 187]. Это означает, что дети потенциально способны поставить программам действительно реальные оценки, независимо от чужого мнения.

Нами была разработана анкета, основанная на международных образовательных программах, разработанных для учащихся и учителей, «Достижение молодых» МОО «Достижение молодых», «основанных на передовом российском и международном опыте партнерства между образованием и бизнесом в целях содействия гармоничному развитию личности и получения организационно-профессиональных навыков в процессе изучения основ экономики и предпринимательской деятельности, начального профессионального образования. » [8]. Список международных программ был расширен зарубежными

программами по конфликтологии, которые используются в практике воспитательной работы в школе [4, 13].

Международные программы дополнительного образования

В анкете школьникам было предложено оценить образовательные программы по степени интереса к ним. Всего было предложено 28 образовательных программ, являющихся, на наш взгляд, наиболее актуальными для Калининградской области в связи с её географическим и экономическим положением, которые по содержанию мы можем отнести к следующим направленностям:

1. *Социально-педагогические* – направлены на социальную адаптацию, повышение уровня готовности обучающихся к взаимодействию с различными социальными институтами, формирование знаний об основных сферах современной социальной жизни, устройстве общества, создание условий для развития коммуникативной, социально успешной личности, расширение «социальной практики», воспитание социальной компетентности (сфера деятельности «человек-общество», «человек-человек»), формирование педагогических навыков [2, с.18]:

«Дети творчески разрешают конфликты», «Законы жизни», «Простые слова», Учебные практики и стажировки «Достижения молодых», «Основы достижений», «Навыки успеха»

2. *Туристско-краеведческие* – направлены на развитие познавательных, исследовательских навыков обучающихся по изучению природы, истории, культуры родного края, привлечение обучающихся к социальным инициативам по охране природы, памятников культуры среды проживания, поисковые работы малоизвестных фактов истории родного края, экскурсионная, музейная, архивная и экспедиционная работа [2, с.18]:

«Привет, турист!», «Паспорт в мир», «Бизнес туризма и путешествий»,

3. *Социально-экономические*: «Наш микрорайон», «Наши семьи», «Наш город», «Наш регион», «Наша страна», «Наш мир», «Личная экономика», «Предпринимательство в действии», «Международный рынок», «Экономика успеха», «Прикладная экономика», «Школьная компания», «Международное партнерство – GLOBE», «Моделирование экономики и менеджмента», «Банки в действии», «Управление личными финансами», «Планирование карьеры и жизни», «День карьеры – Достижения молодых», «Мы».

Полученные данные анкетирования представлены в графической форме.

	Название программы	Описание программы	Средний балл
1	«Дети творчески разрешают конфликты»	В этой программе детей знакомят с методами, которые поощряют к их самостоятельному поиску решений проблем и конфликтов, возникающих в реальной жизни.	4,18
2	«День карьеры – Достижения молодых»	Опыт знакомства школьников и студентов с миром интересующих их профессий, получаемый под руководством профессионалов на рабочих местах.	4,02
3	«Бизнес туризма и путешествий»	Рассматривает аспекты обеспечения путешествий и организации туризма как предмет профессиональной деятельности и деловой активности.	3,92
4	«Привет, турист!»	Знакомит с основными понятиями и направлениями туристской индустрии.	3,88

5	«Международное партнерство – GLOBE»	18-недельный учебный курс основ международного бизнеса и торговли для учащихся разных стран, участвующих в совместном проекте.	3,84
6	«Мы»	Сборник увлекательных историй и игр о том, как зарабатываются, тратятся и сберегаются деньги	3,84
7	«Управление личными финансами»	Руководство по разработке стратегии достижения жизненных, финансовых и карьерных целей.	3,78
8	«Планирование карьеры и жизни»	Программа, способствующая определению и уточнению профессиональных интересов и склонностей, помогающая выбрать род занятий и в дальнейшем добиться успеха в поисках соответствующей работы и профессиональной деятельности.	3,74
9	«Паспорт в мир»	Введение в основы путешествий и туризма; курс, в котором рассматриваются основные понятия и терминология, различные аспекты туристской индустрии, виды, средства и формы туристской деятельности.	3,66
10	«Законы жизни»	Изложенные в форме эссе мысли и чувства участников конкурса, их собственные законы жизни, нравственные ценности, принципы и идеалы, которыми они руководствуются.	3,66
11	«Наш мир»	Представляет факторы, влияющие на развитие мировой экономики, международной торговли и валютные курсы национальных и международных валют.	3,64
12	Учебные практики и стажировки «Достижения молодых»	Ознакомление учащихся с направлениями и видами успешной деятельности на основе контактов со специалистами-наставниками в целях придания обучению практического и прикладного характера.	3,62
13	«Экономика успеха»	Введение в программу персональной финансовой грамотности.	3,54
14	«Простые слова»	Взгляды и представления участников конкурса о значении и смысле простых и привычных слов, складывающихся в картину внутреннего и окружающего мира, формирующих понятия о принципах, ценностях, убеждениях и традициях.	3,54
15	«Прикладная экономика»	Прикладная экономика - образовательная	3,52

		программа , с которой началось обучение рыночной экономике в российских школах. Новое издание знакомит старшеклассников с базовыми понятиями и основными тенденциями экономики (науки и хозяйства) на современном этапе.	
16	« Навыки успеха »	Интегрированный курс, направленный на выработку комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для успешной подготовки молодежи к современным требованиям рынка труда и предпринимательской деятельности.	3,50
17	« Наша страна »	Содержит описание базовых понятий экономических систем, организационно-правовых форм собственности и предпринимательской деятельности и роли бизнеса в национальной экономике.	3,44
18	« Личная экономика »	Знакомит с основными социально-экономическими концепциями, понятиями и явлениями, характеризующими роль личности, производителя и потребителя в рыночной экономике.	3,42
19	« Банки в действии »	Компьютерная программа финансовой и банковской грамотности для старшеклассников.	3,42
20	« Основы достижений »	Интегрированный проект дистанционного обучения, знакомящий учащихся с возможностями организации и осуществления социальных проектов.	3,40
21	« Школьная компания »	Учебно-деловая игра по экономике, участвуя в которой учащиеся старшего школьного возраста получают знания и практические навыки в области предпринимательства.	3,32
22	« Наш микрорайон »	Участники узнают о профессиях и специальностях, востребованных в рамках местного сообщества, и изучают инфраструктуру микрорайона.	3,24
23	« Наш регион »	Предназначена для изучения месторасположения, ресурсов, природных и социально-экономических условий регионов страны.	3,22
24	« Международный рынок »	Представляет фундаментальные положения, закономерности и тенденции мировой	3,22

		экономики и международного экономического обмена.	
25	«Моделирование экономики и менеджмента»	Компьютерная программа для выработки и применения на практике теоретических знаний в ходе соревнования по управлению предприятием в конкурентной среде, моделирующей реальные рыночные отношения.	3,18
26	«Наши семьи»	Программа, знакомящая с базовыми понятиями и основными закономерностями экономики семьи и домашнего хозяйства.	3,14
27	«Наш город»	Знакомит с основами городского хозяйства и планирования, демонстрирует роль предприятий и учреждений в жизни города и горожан.	3,08
28	«Предпринимательство в действии»	Дает представление о бизнесе как сфере деятельности и определяет его место и значение в рыночной экономике. Подчеркивает значение межличностных отношений и деловой этики в бизнесе.	3,06

Наиболее высокую оценку получила программа «Дети творчески разрешают конфликты», как отмечают участники программы, она им интересна тем, что «детей знакомят с методами поведения, которые поощряют к их самостоятельному поиску решений проблем и конфликтов, она сможет помочь в жизни узнать что-то новое, научиться общаться со сверстниками, взрослыми и учителями». Так же высокую оценку получила программа «День карьеры- Достижения молодых», участники отмечают, что им «нужна эта программа, так как она может помочь в выборе дальнейшей профессии».

Средние оценки получили туристско-краеведческие программы, такие как «Бизнес туризма и путешествий», «Привет, турист!», «Паспорт в мир». Участники отмечают, что «подобные программы смогут им помочь увидеть мир и изучить образ жизни и традиции разных стран». Так же в середине оценки получили и социально-экономические программы, как «Мы», «Управление личными финансами», «Планирование карьеры и жизни», «Экономика успеха», по словам участников анкетирования, подобные программы им нужны для того, чтобы «научиться зарабатывать деньги и вести семейный бюджет».

Наиболее низкие оценки получили программы «Предпринимательство в действии», «Наш город», «Наш микрорайон», «Моделирование экономики и менеджмента», участники отметили, что «может быть примут в них участие ради интереса или друзей, так как, по их мнению, программы не являются нужными, не пригодятся при выборе профессии и не помогут в будущем».

Изучив полученные результаты, мы можем сделать вывод, что для школьников важны программы, которые смогут помочь им найти общий язык со сверстниками и людьми старшего поколения. Немаловажную роль в жизни современных школьников играют путешествия, поэтому не менее популярными являются туристско-краеведческие программы. Участники анкетирования отмечали, что эти программы важны им не столько для выбора профессии, сколько для того, чтобы посмотреть мир и узнать культуру и традиции других стран. Следует отметить, что школьники обращают высокое внимание и на социально-экономические программы, аргументируя, что они помогут им в выборе будущей профессии и способах заработка денег.

Наименьшей популярностью пользовались программы, знакомящие с основами городского хозяйства; закономерностями и тенденциями мировой экономики и международного экономического обмена; месторасположением, ресурсами, природными и социально-экономическими условиями регионов страны. Наиболее частым объяснением непопулярности этих программ было отсутствие интереса.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для разработки образовательных или туристско-образовательных программ организаций и учреждений Калининградской области, предоставляющих услуги по дополнительному образованию. Реализация наиболее востребованных международных образовательных программ может стать стимулом для развития сферы образования Калининградской области, повысить привлекательность обучения в нашем регионе путём привлечения участников программ из других городов, а так же, в связи с выгодным географическим положением области, и из близлежащих стран.

Литература

1. Зимняя И. А., Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с
2. Леоненко Н.А., Завьялова Т.В., Кузнецов А.В. Программа дополнительного образования детей – основной документ педагога СПб, РЦШДО 2010. – 61 с.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П., Большой психологический словарь СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с
4. Пологрудова И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. – 2012. - №4. - С. 366-367.
5. Прутцманн П., Дружный класс как маленькая планета. Пер. с англ. В. А. Светлова. — СПб.: ООО «Светлячок», 1998. — 144 с
6. Семенюк Л. М. Под ред. Д. И. Фельдштейна. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов.— Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с
7. Все словари: http://psylist.net/slova/psy/?id_slovar=514 (дата обращения: 1.05.2014)
8. КонсультантПлюс – надёжная правовая поддержка, Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации», http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/ (дата обращения: 1.05.2014)
9. Junior Achievement Russia, МОО Достижения молодых, Образовательные программы, Международные учебные программы JA, <http://www.ja-russia.ru/ru/Programs/> (дата обращения: 15.04.2014)
10. Санкт-Петербургский Государственный Политехнический Университет, Международные образовательные программы, <http://www.spbstu.ru/collaboration/opds/edp.asp> (дата обращения: 18.04.2014)
11. Кодексы и Законы РФ, правовая навигационная система, Федеральный закон РФ «Об образовании и Российской Федерации» №273-ФЗ, <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/75/> (дата обращения: 20.04.2014)

**доктор медицинских наук,
профессор
заведующая кафедрой детской хирургии
ГБОУ ВПО Тверская ГМА Минздрава России
г. Тверь
childtv@mail.ru**

***Ю.А. Алексеева*
доктор медицинских наук,
профессор
заведующая кафедрой поликлинической педиатрии
ГБОУ ВПО Тверская ГМА Минздрава России
г. Тверь
childtv@mail.ru**

***В.В. Мурга*
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры детской хирургии
ГБОУ ВПО Тверская ГМА Минздрава России
г. Тверь
childtv@mail.ru**

***Т.Д. Эшонова*
аспирант кафедры детской хирургии
ГБОУ ВПО Тверская ГМА Минздрава России
г. Тверь
childtv@mail.ru**

***Н.В. Семакина*
ординатор кафедры детской хирургии
ГБОУ ВПО Тверская ГМА Минздрава России г. Тверь
childtv@mail.ru**

**Методические особенности диагностики и лечения острого
гематогенного остеомиелита у детей как практико -
ориентированные компоненты образовательного процесса
будущих врачей**

Представлена важность изучения вопросов диагностики и лечения острого гематогенного остеомиелита у детей не только для детских хирургов, но и для специалистов смежных специальностей

Ключевые слова: острый гематогенный остеомиелит; дети; диагностика; лечение; образовательный процесс

Состояние здоровья детского населения остается ключевой проблемой современной медицины. По данным Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, здоровыми можно считать лишь 3 – 10% детей, в зависимости от возраста. Большинство же детей имеют либо функциональные расстройства, либо сформировавшееся хроническое заболевание.

Наиболее часто ухудшение состояния здоровья отмечается в подростковом возрасте. В последнее время большую роль в формировании здоровья детей отводят состоянию регуляторных систем. Исследования Р.М. Баевского, А.П. Берсневой (1997), С.М. Кушнера, Л.К. Антоновой, Ю.А. Алексеевой (2003) показали, что адекватность вегетативного реагирования определяет функциональный резерв адаптации, который обуславливает возможность организма приспосабливаться в условиях стресса [12].

Неадекватно высокие умственные и психоэмоциональные нагрузки современной действительности, низкая физическая активность, нерациональное питание, наличие хронических очагов инфекции на фоне пубертатной перестройки снижают адаптационные способности организма подростков.

Развивающиеся при этом функциональные и метаболические изменения, по мнению Е.В. Неудахина (2002, 2008) и Шиляева Р.Р. (2008), соответствуют хронической стрессовой реакции, что, безусловно, снижает резервные возможности организма и повышает риск развития «срыва» адаптации усугубляя как течение самого заболевания, так и прогноз отдаленных результатов [12,13]. В 1936 г. канадский физиолог Г. Селье определил стресс как состояние психофизиологического напряжения, возникающее под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающееся мобилизацией защитных систем организма и психики. Длительное неустраняемое воздействие стрессора на организм может приводить к истощению адаптационных резервов, провоцируя срыв адаптации.

Значительный вклад в формирование и поддержание здоровья детей вносит система оказания медицинской помощи. Снижение эффективности, доступности и качества медицинской помощи связано, как с кадровым дефицитом, особенно в отдаленных от крупных центров районах, так и с недостатками в образовательных программах подготовки врачей смежных специальностей, в том числе подготовки студентов старших курсов, интернов и ординаторов.

Одним из распространенных и крайне тяжелых гнойно-септических заболеваний у детей является острый гематогенный остеомиелит (ОГО) [1,2,4,6,8,10,11]. Среди всей гнойной патологии данное заболевание составляет 6 – 12,2 % [14]. Анализ архивной документации II хирургического отделения ГБУЗ ДОКБ г. Твери за период с 2002 по 2012г. показал, что у 79 детей, находившихся на стационарном лечении в возрасте от 3 до 17 лет с диагнозом острый гематогенный остеомиелит различной локализации, самая высокая заболеваемость отмечалась среди подростков (54%), что соотносится с данными литературы.

По клиническому течению преобладала локальная форма 84 %, септикопиемическая форма наблюдалась у 13 (16%) больных, токсико-септическая форма за данный период не встречалась. В большинстве случаев болели мальчики – 51 (64%). Наиболее часто наблюдалось поражение костей голени, реже бедренной кости и плечевой. Переход в хроническую форму отмечен у 13 детей (16,5%), что укладывается в данные перехода ОГО из острой стадии в хроническую (3–22 %) других клиник [1,3,5,7,9]. Несмотря на большое внимание, уделяемое вопросам диагностики и лечения острого гематогенного остеомиелита у детей, на догоспитальном этапе не проводятся лечебно-диагностические мероприятия в полном объеме, а зачастую допускаются ошибки в тактике ведения больных данной группы, что приводит к развитию осложнений и способствует хронизации процесса [9,10,11,14]. Несмотря на типичную клиническую картину, острый гематогенный

остеомиелит не всегда входит в дифференциально-диагностический ряд, что свидетельствует о недостаточной настороженности врачей других специальностей по поводу этого тяжелого гнойно-воспалительного процесса.

Поздняя госпитализация связана с длительным нахождением детей под наблюдением врачей смежных специальностей (педиатров, хирургов, травматологов), иногда с нераспознанным острым гематогенным остеомиелитом. Помимо своевременной диагностики и выбора адекватной лечебной тактики в остром периоде, страдает преимущество диспансерного наблюдения данной категории детей поликлинической службой.

Своевременная постановка диагноза и адекватное лечение больных в профильном стационаре во многом зависят от слаженной работы всех звеньев оказания помощи больным с острым гематогенным остеомиелитом. Это подтверждает, что проблеме ОГО необходимо уделять более пристальное внимание в процессе обучения не только детских хирургов, но и врачей смежных специальностей, в частности будущих хирургов, травматологов-ортопедов, педиатров, терапевтов.

Для оценки исходов, в зависимости от сроков госпитализации, мы оценили отдаленные (свыше 6 месяцев) результаты лечения по следующим критериям: хороший – полное анатомо-функциональное восстановление конечности, отсутствие костных изменений, нормальные лабораторные показатели; удовлетворительный – появление небольших деформаций кости в зоне перенесенного воспаления, ограничение объема движений в смежном суставе до 20%, при отсутствии признаков воспаления в клиническом анализе крови; неудовлетворительный – выраженные деформации кости, наличие остаточных очагов деструкции, переход в хроническую форму.

Группа с хорошим исходом составила 40,5%, удовлетворительный получен в 43%, неудовлетворительный в 16,5%. Группу детей с неудовлетворительным результатом составили дети, госпитализированные в специализированный стационар ДОКБ в срок свыше 5 суток от начала заболевания. Среди детей подросткового возраста эти показатели составили 40%, 37% и 23% соответственно.

Для определения состояния регуляторных систем у детей подросткового возраста, перенесших острый гематогенный остеомиелит, было проведено клинко-анамнестическое обследование с оценкой вегетативного статуса. Обследование включало исследование вариабельности ритма сердца с применением клино-ортостатической пробы, оценкой исходного вегетативного статуса и вегетативной реактивности по Р.М. Баевскому, спектральным анализом и оценкой адаптационных резервов организма. Обследование проводилось с помощью вегетотестера с программой «Полиспектр» фирмы «Нейрософт». Продолжительность записи фоновой и ортостатической проб составляли по 300 циклов.

На втором этапе работы были обследованы подростки, перенесшие острый гематогенный остеомиелит, в отдаленном периоде. Исходный вегетативный статус у 57% детей определялся как парасимпатический (ПСТ), в 14% случаев преобладала симпатикотония (СТ), а 29% обследованных имели смешанный тип вегетативной регуляции.

Учитывая, разработанный С.М. Кушниром и соавторами каскадный механизм динамических изменений вегетативного статуса, мы оценивали не только исходный вегетативный статус, но и вегетативную реактивность организма на стресс, применяя клино-ортостатическую пробу [12]. Асимпатикотоническая (АСТ) и симпатикотоническая вегетативная реактивность в данной группе встречались практически с одинаковой частотой (43%). В 14% случаев отмечалась избыточная активация симпатического отдела ВНС. При этом парасимпатическая активность

была снижена в 100% случаев, т.е. отсутствовала взаимокомпенсирующая реакция СТ – ПСТ.

Следовательно, полученные результаты указывают на нарушение регуляторной функции со стороны ВНС у существенной части детей (57%), перенесших ОГО. Причем наиболее неблагоприятный тип реагирования в виде АСТ вегетативной реактивности встречался почти у половины детей (43%), что указывает на истощение адаптационных резервов организма и возможно оказывает отрицательное влияние на течение ОГО. Так у детей с АСТ хороший исход отмечен в 28% наблюдений, удовлетворительный – 16 %, плохой – 56%.

Следовательно, почти у половины подростков, перенесших ОГО, преобладала асимпатикотоническая вегетативная реактивность, свидетельствующая о снижении адаптационных резервов организма. Отдаленные результаты демонстрируют, что у таких подростков наиболее часто встречался неудовлетворительный исход.

Полученные данные подтверждают актуальность проблемы острого гематогенного остеомиелита и необходимость диспансерного наблюдения за пациентами, перенесшими деструктивный процесс в костной системе.

Комплекс факторов в виде ортопедических осложнений, как результата деструктивного процесса в костной системе, нарушение регуляторной функции ВНС с отрицательным влиянием на адаптационные резервы детского организма должны использоваться для объективизации сроков реабилитации и лечебных мероприятий, диспансерного наблюдения за такими детьми. Все вышперечисленное придает проблеме острого гематогенного остеомиелита у детей особую медицинскую значимость.

Учитывая трудности диагностики и важность адекватного выбора лечебной тактики, необходимо освещение различных аспектов гематогенного остеомиелита, в том числе состояния регуляторных систем у детей перенесших ОГО, и более пристальное внимание к данной проблеме в образовательном процессе будущих врачей.

Литература

1. Акжигитов, Г.Н. Гематогенный остеомиелит [Текст] / Г.Н. Акжигитов, Я.Б. Юдин. – М.: Медицина, 1998. – 288 с.
2. Акжигитов, Г.Н. Остеомиелит [Текст] / Г.Н. Акжигитов, М.А. Галеев. – М.: Медицина, 1986. – 207 с.
3. Бордиян, С.Г. Заболеваемость, течение и исходы гематогенного остеомиелита у детей [Текст] / С.Г. Бордиян // Бюллетень СГМУ. — 2006. — № 1. — С. 35 – 37.
4. Венгеровский, И.С. Остеомиелит у детей [Текст] / И.С. Венгеровский. – М.: Медицина, 1964. – 271 с.
5. Слесарев, В.В. Патогенетическое обоснование профилактики хронизации гематогенного остеомиелита у детей [Текст] : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.35 / Слесарев Вячеслав Викторович; науч.рук. А.Е. Машков, - Москва, 2008.
6. Гематогенный остеомиелит у детей [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов медицинских вузов / В.Н. Галкин [и др.]. — Киров, 2004. — 37 с.
7. Державин, В.М. Эпифизарный остеомиелит у детей [Текст] / В.М. Державин. – М.: Медицина, 1965. – 175 с.
8. Дифференциально-диагностические критерии острого гематогенного остеомиелита костей, формирующих тазобедренный сустав, и реактивного артрита тазобедренного сустава [Текст] // Остеомиелит у детей: Тезисы докладов Российского симпозиума по детской хирургии. — Ижевск, 2006. — С. 36-38.
9. Домарев, А.О. Диагностика и комплексное лечение метаэпифизарного остеомиелита у детей [Текст] : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.35 / Домарев Андрей Олегович; науч.рук. В.М. Крестьяшин - Москва, 2008.
10. Клинические проявления, диагностика и лечение острого гематогенного остеомиелита у детей [Текст] / В.Н. Грона [и др.] // Здоровье ребенка. Вып. 4, Вопросы детской хирургии, интенсивной терапии и реанимации в практике педиатра. – 2008.

11. Коптева, Е.В. Комплексная оценка течения воспалительного процесса при гематогенном остеомиелите у детей [Текст] : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.35 / Коптева Елена Валентиновна; науч.рук. А.Е. Машков, В.М. Верещагина, - Москва, 2006.
12. Кушнир, С.М. Вегетативная дисфункция и вегетативная дистония [Текст] / С.М. Кушнир, Л.К. Антонова. – Тверь, 2007. – 214 с.
13. Неудахин. Е.В, Таболин В.А. Учение о биоритмах. Лекции по актуальным проблемам педиатрии РГМУ под ред. проф. В.Ф. Демина, проф. С.О.Ключникова. – Москва, 2000. – С.27 – 29.
14. Ортопедическая помощь детям с последствиями гематогенного остеомиелита длинных трубчатых костей в институте им. Г.И. Турнера [Текст] / Ю.Е. Гаркавенко, А.П. Поздеев // Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. Том 1, выпуск 1. – СПб, 2013. – С. 16-20

П.В. Лигатюк
кандидат педагогических наук,
заведующая отделением постдипломного
образования медицинского института
БФУ им. И. Канта
polinaligatyuk@mail.ru

Изучение межличностной толерантности в медицинском общении

Рассматривается значение межличностного общения медицинских работников как значимой компетенции. Медицинская сестра и врач должны уметь проявлять в межличностном общении и взаимодействии с различными людьми, выступающими в роли пациентов, независимо от их социально-психологических, демографических и культурных особенностей, толерантность, то есть они призваны придерживаться гуманистической позиции

Ключевые слова: толерантность; межличностная толерантность

Известно, что результат лечебного процесса во многом обусловлен особенностью взаимодействия медицинского работника и больного. Профессионализм врача и медицинской сестры определяется не только тем, насколько хорошо они владеют профессиональными навыками и умениями, но и насколько эффективно они взаимодействуют со своими пациентами, добиваясь от них выполнения медицинских предписаний и благоприятно влияя на его психическое состояние.

Общение пронизывает всю профессиональную деятельность медицинских работников на любом уровне. Индивидуальные особенности психики пациента в условиях лечебных взаимоотношений и взаимодействий приходят в соприкосновение с психологическими особенностями медицинского работника.

В педагогической и психологической науках за последние годы усилилось внимание к проблеме толерантности, в том числе и межличностной, что во многом связано с рассмотрением взаимодействия и взаимоотношений между людьми, отличающимися по каким-либо характеристикам (профессиональным, этническим, национальным, религиозным, расовым, возрастным и т.п.).

С точки зрения психологии, толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – это терпимость, снисходительность к чему-либо или к кому-либо [4, с.78]. Это установка на либеральное, уважительное отношение и принятие (понимание) поведения, убеждений, национальных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных.

Толерантность способствует предупреждению конфликтов и установлению взаимопонимания между людьми, свидетельствует о психическом здоровье личности, её внутренней гармонии, способности к самоконтролю и самокоррекции. Нарастание

нетерпимости к окружающим, следовательно, является показателем развивающихся психических расстройств, неврозов, депрессии и т.п.

Поддержание здоровья человека, профилактика заболеваний и облегчение страданий больных являются основными задачами медицины. Современная медицина ориентируется на лечение, прежде всего, пациента, а не болезни. Умения, навыки и практический опыт медика в большинстве случаев позволяют ему успешно справляться со своими профессиональными обязанностями.

В медицинском образовании, отмечает С.Р. Ядрина, упор делается на подготовку специалиста для медицинской практики как гуманитарной области деятельности, формирующей понимание уникальности и неповторимости пациента и его жизненной истории. Медицинское образование любого уровня становится ключевым звеном, которое призвано воспитывать духовно богатую личность, способную понимать многообразие культур, жить в мире с другими народами, уметь находить мирное решение в любой конфликтной ситуации, выстраивать межличностные коммуникации в условиях диалога культур [8, с.185].

Толерантность в межличностном общении, по мнению Г.С. Кожухарь, это, с одной стороны, неотъемлемая характеристика (показатель) профессионализма и зрелости личности, сферой деятельности которой является взаимодействие в рамках «человек-человек», с другой стороны, конструируемый в процессе обучения образ (идеальная модель), выполняющий системообразующую функцию [1].

Коммуникативная толерантность является одним из профессионально важных качеств медицинского работника. Она предполагает не только наличие определенных психологических знаний (например, о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс, о специфике связи между типами телосложения и особенностями психического склада личности и т.п.), но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать; «читать» невербальный язык коммуникации; строить беседу, формулировать вопросы.

Толерантность как профессиональная компетентность медицинских работников любого уровня, по мнению П.А. Бабенко, определяется через призму рассмотрения его деятельности в системе «человек-человек», выступает необходимым внутренним регулятором общения и поведения личности в поликультурной образовательной среде, формирующей навыки общения и диалога с людьми разных национальностей и вероисповеданий, обеспечивающей определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях на основе следующих критериев толерантности: когнитивном, ценностном, целевом и поведенческом.

В контексте компетентного подхода профессиональная компетентность медицинского работника, работающего в системе «человек — человек», определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [3, с. 8]. Важно также владение собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение.

Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач или медицинская сестра должны уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач.

Общение врача, медицинской сестры – социально значимый показатель способности грамотно исполнять профессиональные обязанности и умения воспринимать, понимать, передавать содержание мыслей и чувств, в процессе решения коммуникативных задач, возникающих в профессиональной деятельности [7]. Кроме того,

как отмечает К.С. Абенова, личность медицинского работника, метод и стиль их работы, умение общаться с больными, владение техникой психологической работы с больными тесно связано с комплаенсом, т.е. приверженностью пациентов к лечению [1].

Следует отметить и тот факт, что в условиях технизации медицины, лабораторных исследований, аппаратурной и компьютерной диагностики, «размывается» непосредственное общение медицинского персонала и больного. Данные взаимоотношения все более обезличиваются, деперсонализируются, что порождает формализацию взаимоотношений медицинского работника и пациента.

Последний воспринимается не столько в плане своей индивидуальности, сколько в качестве объекта, который должен быть отнесен к определенным классификационным рубрикам, что во многом и предопределяет формы и методы обращения с ним, порождая опасность психоэмоциональной отчужденности. В этих условиях всякое проявление черствости и равнодушия со стороны медицинских работников переживается больным человеком особенно остро и может привести к полной потере контакта между ними [4]. Кроме того отмечается, недовольство пациентов по отношению к медицинским работникам, которые часто превращаются в некие придатки компьютеров, забывают о человеческих чувствах и медицинской этике, совершенно не умеют обращаться с пациентами, очень часто смотрят на них вообще свысока: то как на объект экспериментов, то как на источник доходов, научившись визуально определять степень платежеспособности пациента [6, С. 3-14].

Несомненно, на качестве профессионального общения медицинских работников с пациентами отрицательно сказывается использование схем, прототипов, стереотипов и эталонов, на основании которых субъект организует информацию о собеседнике во время первой встречи и как бы восполняет отсутствующую информацию о нем, основываясь на своем жизненном, профессиональном опыте, личностных установках и предпочтениях.

Стереотипизация пациентов приводит к их упрощению, жесткой типизации, шаблонному поведению медицинского работника по отношению к данному пациенту и, как следствие, снижению эмпатийности, понижению уровня толерантности, принятию медиком на себя роли оценивающего, судящего.

Толерантность в общении врача, медицинской сестры – комплексное понятие, которое, с одной стороны, затрагивает философские, этические, эстетические проблемы, с другой стороны – охватывает черты, основные свойства медицинского работника в высоком смысле слова. Толерантность в общении медицинского работника - это не только терпеливость, психическая устойчивость, но и уравновешенность, чувство такта, человечность, доброжелательность, наблюдательность, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, ненасилие. Совокупность всех этих свойств, их разумное и спокойное использование и будет тем, что называем толерантностью общения медика и больного.

Литература

1. Алексеева Л.Л. Личностные особенности и коммуникативный потенциал медицинского персонала в амбулаторной педиатрии : авторефер. . . дисс.канд.псих.н. - СПб, 2002.
2. Абенова К.С. Вклад медсестры в приверженность пациентов лечению на амбулаторном этапе здравоохранения // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения: проблемы профессиональной деятельности и инновации в подготовке кадров: Сборник статей и тезисов докладов участников второй Межрегиональной научно-практической конференции 17-19 ноября 2009 г. / Под ред. К.В.Кузьмина. - Екатеринбург, 2009. 386 с.
3. Бабенко, П.А. Формирование толерантности как профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих врачей: автореф. дисс. . . канд. пед. н. / П.А. Бабенко. – Краснодар, 2009. – 25 с.
4. Биомедицинская этика / Под ред. Т.В. Мишаткиной, С.Д. Денисова, Я.С. Яскевич. - Минск, 2008.
5. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. 576 с.
6. Калягин А.Н., Музалевская Л.В. Этические основы сестринского дела // Альманах сестринского дела. - 2008.- №1. - С. 3-14.

7. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными: Изд-во Академии наук Венгрии, 2000. - 286 с.

8. Ядрина, С.Р. Формирование толерантности студентов медицинских специальностей в условиях многонациональной образовательной среды / С.Р. Ядрина //Вестник ЧГПУ. – 2011. – №6. – С. 183-189.

Э. У. Яфасова
старший преподаватель кафедры
музыкально-теоретических дисциплин
Государственного института искусств и
культуры Республики Узбекистан
elv.ya@yandex.ru

Методологический аспект проблемы изучения музыкальных инструментов в контексте диалога культур

Среди множества аспектов исследования искусства музыки в данной статье внимание обращено к старинному музыкальному инструментарию, исторически восходящему к средневековью и актуальному сегодня. Применение методологий музыкальной органологии и иконографии, а также слухового опыта позволяет восстановить пространственную связь времён и провести параллели аналогичных явлений на примере аутентичных предшественников скрипки, идентифицируемых с азиатскими и европейскими этническими культурами. Узбекский гиджак, французский ребек и китайский эрху рассмотрены в диалоговом формате глобального художественного пространства, позволяющем продолжить размышления на Тему

Ключевые слова: диалог; традиционная культура; транскультурные векторы; “аутентичные скрипки”; этнический, актуальность; музыкальная органология; музыкальная иконография

Природа создала организм человека многофункциональным. Одной из черт его уникальности следует считать голос - звуковой генетический код личности. Свои природные способности, человек преобразует в различные виды искусства. Певческий дар всегда был признаком особенной личности, а голос – прекрасным природным инструментом.

Голос, имеющий изначально приоритетное значение в качестве инструмента музыки, со временем начинает существовать, сопровождаемый другими музыкальными инструментами, искусно сделанными руками человека. Изготовленные поначалу из подручных природных средств - растений, глины, они материализуются в дереве, кости, камне с применением натуральной кожи, конского волоса и шёлковой нити, затем - металла и функционируют в звуковом пространстве самостоятельно.

Обращаясь к труду великого исследователя музыки Востока Абу Насра ал - Фараби (873-950) “Большая книга музыки” музыковед Матякубов О. пишет о том, что: “Вообще “человеческий голос” обретает основополагающее эстетическое значение и является мерой определения красоты и совершенства в самых различных вопросах.”, а “...музыкальный инструмент рассматривается как своеобразное отражение голоса...” (Матякубов О. Фараби. Об основах музыки Востока.- Т.: Фан.1986. С.33-34). Пролонгируя мысль о голосе как мере совершенства и о музыкальном инструменте - отражении человеческого голоса, обратимся к некоторым удивительным, на наш взгляд, инструментальным образцам с разными этническими корнями азиатского и европейского происхождения.

Выбор объектов неслучаен и мотивирован соблазном экспонировать грани преломления голоса через идентичные музыкальные инструменты, несущие разнонациональную аутентичность и сопровождающие человека всю его жизнь, передаваясь по наследству. Будто голос человеческий, преломлённый в иной тембровой окраске, на разных языках разговаривает с вами на извечные темы красоты, любви.

Инструментальные экземпляры, разбросанные в историко-географическом, временном, культурном, этническом пространствах могут быть удивительно схожими как внешне, так и в интонационной характерности. Этот “феномен похожести”, а в определённых случаях идентичности подтверждает мысль об универсальности языка музыкальных интонаций, кочующих по транскультурным векторам.

Процесс постоянно обновляющейся слуховой практики приводит, как известно, к возникновению огромного количества родов и семейств музыкальных инструментов. История каждого образца подобна роману в стихах, а совершенство отточенных форм может быть сравнимо со скульптурными шедеврами.

Предлагаемый в данной работе малый инструментальный ряд составляют старинные музыкальные инструменты “скрипичного семейства” - гиджак, эрху и ребек. Их история восходит к формированию цивилизованного мира, в котором музыка имеет эстетико-интеллектуальное значение, а владение игрой на музыкальном инструменте является необходимым компонентом образованности человека.

Эта триада символизирует грани единого художественного пространства, где существуют понятия европейского и азиатского искусства с одной стороны, и присутствует понимание неоднозначности и глубины их множественных проявлений - с другой. Каждый из избранных нами инструментов, является достоянием художественной культуры своей страны и привязан к определённой этно-зоне где гиджак - Среднеазиатский инструмент (узбекский), эрху – инструмент Юго-Восточной Азии (китайский), ребек представляет Европейскую практику: “Музыкальные инструменты были всегда (остаются и сейчас) необходимым слагаемым музыкальной культуры той или иной страны (народа)”. (Вызго Т.С. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки.- М.: Музыка.1980.С.171).

В нашем сюжете о “Смычковом триптихе” голос несёт монотематическую нагрузку, а музыкальный инструмент является главным действующим лицом, приобретающим европейские или азиатские черты, в уста которого вложена мелодическая интонация, идентифицирующая его этническую принадлежность.

При всей неповторимости называемых исследователями предшественников скрипки - гиджак, ребек, эрху - их внутреннее родство заключается в удивительной близости природе голоса, способности передать “содержание” говорящей интонации. Наличие в исконном варианте двух струн и натуральных материалов (кокосовый орех, бамбук, дерево, кожа, конский волос и шёлковая нить) свидетельствует, и это подтверждают исследователи, о весьма раннем происхождении этих инструментов.

Техника извлечения звука путём поскрипывания “распущенным” (слабо натянутая тетива) смычком по вертикальным струнам позволяет отнести их к скрипичному семейству. И наконец, использование смычка есть техническая “придумка”, благодаря которой звук приобретает протяжённость, голосовую певучесть, вибрируя во времени, погружаясь в процесс поиска интонации близкой к вокальной (отметим, что в книге Т.С.Вызго “Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки” есть также описание редких экземпляров смычкового двухструнного рубаба и танбура).

Верхом совершенства явилась прекрасная европейская академическая скрипка с её выхолощенным звуком, имитирующая *bel canto* (скрипка в её современной визуализации широко распространилась в XVII веке). Пройдя огромный путь, она стала инструментом всех времён и народов. На этом фоне её предшественники ещё более привлекают своей первозданностью, сохраняющей этническую идентичность, являясь актуальными и для музицирования в XXI веке.

Гиджак

Вызго Т. С., обращаясь к наследию А. Навои, отмечает строки, характеризующие гиджак так: "...гиджак – "скрываясь от шумных споров", любит играть самую сердечную музыку...". Далее читаем о "Споре музыкальных инструментов" узбекского поэта первой половины XV века Ахмади: "... гиджак предупреждал, что он опасен своим коварством: "я гуляка, вооружённый луком (то есть смычком)...".

(Вызго Т.С. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки.- М.: Музыка. 1980.С.122). В этих строках описан неоднозначный характер инструмента, с его тонкой, мятущейся натурой, страдающей душой и с человеческими страстями. Гиджак ещё в период средневековья - архитектурно и функционально сформировавшийся инструмент, который эволюционировал до наших дней, почти не меняя свои характерные особенности.

Изображение колков на миниатюрах XIV-XV вв. свидетельствует о том, что средневековый гиджак имел две струны. Другие, сравнительно поздние образцы демонстрируют наличие трёх и более струн. Полусферическое тело инструмента, стянутое кожей, опирается на ось, которая располагается либо на колене музыканта, либо у его ног. Корпус и сужающаяся книзу круглая шейка гиджака, а также его смычок и струны могли модифицироваться по форме и использованию материала, приобретая унифицированные конструкции. Живость смычка заключена в варьировании натяжения пучка волос в зависимости от желаемого звукового результата. Время создало "отшлифованный" образ гиджака, инструмента, несущего традиции музыкального наследия Средней Азии, в том числе Узбекистана, где в гармонии пребывают его визуальная форма и голос, богатый интонационным содержанием.

Семейство современного четырёхструнного гиджака довольно разнообразно: гиджак прима, альт, бас, контрабас. Диапазон звуковой палитры разросся до четырёх октав, в этом объёме исполнитель выстраивает интонационную драматургию. Достойным собеседником гиджака становится лишь профессиональный исполнитель, постигший природу этого инструмента. Высокотехнический, ему подвластны сложнейшие скрипичные партии европейской музыки, исполняемые на вертикально расположенном инструменте (иногда музыканты - гиджакисты используют перевёрнутую скрипку). Но в полной мере инструмент раскрывает свои возможности в классической узбекской мелодике, то медитируя в звуковой зоне, как бы зависая во времени, то динамическими волнами поднимаясь к ауджу (кульминации) и вновь ниспадая, погружаясь в созерцание.

В книге Худоева Г.М. "Традиции исполнительства на гиджаке" автор пишет, что и в настоящее время мы можем наблюдать постоянное развитие исполнительства на гиджаке, и обнаруживаем всё новые и новые возможности этого инструмента: "Biz g'ijjak cholg'uchiligini doimiy rivojini va so'zning yangi – yangi imkoniyatlarini kashf etilishini hozirgi zamon ijrochiligida ham kuzatishimiz mumkin". (Xudoyev. G'.M. G'ijjak cholg'usi ijrochilik an'analari.- T.: Muharrir. 2014. 29- bet.).

Среди известных в Узбекистане современных исполнителей У. Расулов, А. Исмоилов, А. Дадаев, Т. Джураев др. Искушённый музыкант может отличить локальные стили, получившие названия фергано-ташкентского, хорезмского, бухарского. Говоря об интерпретации именитым гиджакистом, певцом и бастакором (сочинитель и исполнитель музыки в одном лице) современности Улмасом Расуловым произведения Ф. Садыкова “Raqqosa” (Танцовщица) Худоев Г.М. отмечает, что такая трактовка, опирающаяся в большей степени на макомный стиль исполнительства, подтверждает принадлежность к бухарской школе: “Bu ijroni ko’proq maqom ijro talqiniga tayanishi ham Buxoro maktabi ekanligidan dalolat beradi”. (Xudoyev G’M. G’ijjak cholg’usi ijrochilik an’analari.- T.: Muharrir. 2014. 30-bet.). Однако сам музыкант считает, что в современной исполнительской манере различия между локальными стилями в инструментальной музыке нивелируются в отличие от вокальной практики. В руках Улмаса Расулова гиджак - рассказчик и художник, рисующий прекрасные миниатюры, поэт-декламатор и певец, изливающий душу в нола - стенаниях, мудрый философ и импровизирующий актёр, скульптор, ваяющий безупречную форму и ювелир, создающий причудливые узоры - кочирим. В прочтении классических макомных мелодий диалог мастера и инструмента полон драматических перипетий.

Ребек

Ребек, ребека (Rebec, rebeka, ribeka) - старинный смычковый одно, двух или трёхструнный (редко четырёхструнный) инструмент, предшественником которого возможно был ребаб - инструмент восточного происхождения, в разных видах встречающийся на территории Индии, Малайского архипелага, Египта, северо-западной Африки, а также Средней Азии. (По некоторым данным первое описание ребека предложил теоретик музыки Иероним Моравский (ок. 1275). Находим сведения о том, что ребек (“маленькая скрипка”) был распространён в Европе с X-XI вв. и выступал в качестве солирующего и ансамблевого инструмента. Его имя упоминается в реестре старинных французских инструментов. Музыкальная живопись отображает разные решения вытянутой, несколько утяжелённой книзу овальной формы этого смычкового инструмента, который исторически преподносится как один из прямых родоначальников европейской скрипки.

Корпус ребека сделан из единого куска дерева и покрыт деревянной пластиной вместо кожи, что обусловлено влажным европейским климатом. Подобно раннему гиджаку диапазон ребека в объёме не более двух октав. При игре инструмент может иметь несколько позиций: когда гриф, придерживаемый рукой, смотрит вверх; когда ребек располагается на плече или подобно скрипке прижат щекой. На ребеке можно также играть пальцами.

Ребек - один из традиционных музыкальных инструментов Франции, изображаемых на старинных картинах и гобеленах. В средневековых манускриптах запечатлены музыканты-менестрели, играющие на инструментах, напоминающих возможно узбекский рубаб и гиджак, уд или лютню и др. Вызго Т.С. пишет, что: “Осваивая достижения древних цивилизаций Востока, Средняя Азия не всегда была страной воспринимающей; по отношению к некоторым музыкальным инструментам она выступала страной дающей”. (Вызго Т.С. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки.- М.: Музыка. 1980.С.48). Так произошло, к примеру, с европейской лютней, которая исторически идентифицируется с удом - исконным узбекским инструментом.

Испанские рукописи XIII века, изобилующие иллюстрациями, в одной из версий предлагают изображение исполнителей на струнных инструментах “Дуэт менестрелей” (менестрель - фр.[menestrel] прованс. – странствующий музыкант во Франции, Нормандии, Англии и Шотландии в средние века.) (Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык. Под ред.Т.М. Капельзона. М.Советская энциклопедия.1933).

Наше внимание привлекает музыкант, сидящий на резной скамье с похожим на гиджак инструментом (другой музыкант держит в руках девятиструнную лютню или уд). На его колене, придерживаемый левой рукой располагается вытянутый каплеобразный инструмент, гриф которого смотрит вверх. На изгибе шейки инструмента расположены два колка, натягивающие струны.

Смычок застыл у основания весомой части тела инструмента, корпус которого чуть развёрнут вовнутрь. Кстати, композиционный нюанс с разворачиванием корпуса к смычку характерен для всех инструментов избранной нами триады. Возможно, именно точно найденный угол между корпусом и смычком и является позиционной находкой для этих инструментов, говорящих и поющих человеческим голосом.

Старинные инструменты вызывают и сегодня огромный интерес. Так французскими музыкантами из города Лиона - Робером Рессик и Филиппом Кюр - проводится исследовательская работа по возрождению разрушенных временем музыкальных инструментов далёких эпох по старинным книгам, пергаментам, дворцовым скульптурам.

Музыканты занимаются расшифровкой средневековой не вменной нотации и сами исполняют мелодические образцы. Они образовали ансамбль средневековой музыки под названием “Ксеремия” из воссозданных и отреставрированных ими инструментов (название происходит от старинного инструмента “ксеремии”, который спустя столетия превратился в современный гобой). Среди них уникальная флейта, восходящая “...к временам древнего Египта - 2000 году до нашей эры”. (Волшебные флейты “Ксеремии”. НИИ “Туркистон пресс”. Бизнес Вестник Востока.16.03.2000г). Ребек вошёл в состав ансамбля в качестве единственного инструмента смычковой группы.

В 2000-м году Посольство Франции в Узбекистане, ассоциация “Альянс Франсез Ташкент” (ныне институт Франции в Узбекистане) совместно с Министерством по делам культуры (ныне Министерство по делам культуры и спорта Узбекистана) на базе музыкального колледжа имени Хамзы организовали мастер-классы, выставки и концерты ансамбля “Ксеремия”, видеозаписи которых сохранились.

Удивительным оказалось то, что французские и узбекские мелодии традиционной практики обнаружили огромный потенциал интонационного богатства в исполнении на “иностраных” инструментах. Так по-новому зазвучали узбекские классические образцы на ребеке, лютне, псалтериуме, цитоле, авлосе, колёсной лире, французских флейтах. Новое дыхание получили некогда популярные интонации старинной французской музыки в исполнении танбура, гиджака, дутара, ная, рубаба, дойры и других узбекских национальных инструментов.

Эрху

Один из уникальных инструментов средневекового Китая эрхуцинь (китайская скрипка), заявив о своём существовании в XII-XIII вв., и в настоящее время является символом традиционной культуры огромной страны. Сила традиции настолько стойка в этом старинном инструменте, что по истечении столетий он почти не меняет свои

физические свойства и характерность. Имя эрху говорит о наличии двух струн и смычка (встречается и четырёхструнный экземпляр — сыху). Китайские иероглифы 胡, которые обозначают название инструмента, напоминают его изображение на посуде, вазах, миниатюрах, в статуэтках.

Слово эрху состоит из двух иероглифов. Первый иероглиф символизирует цифру “два”. Второй состоит из двух ключей китайского языка, обозначающих соответственно – “древний” и “месяц”, вместе дающих понятие “струна”.

Эти символы визуально схожи с образом узбекского двухструнного гиджака из коллекции И.И.Зарубина.1914г. (Вызго Т.С. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки.- М.: Музыка. 1980. Иллюстрация № 60). Один из вариантов тонкой конструкции эрху представляет собой небольшой шестигранный резонатор (возможны и некоторые другие модификации), повторяющий форму ячейки пчелиного гнезда, как бы посаженного на длинный изящный шест.

Использование натуральных материалов в решении формы - поющее дерево (красное), упругая змеиная кожа (питона), волосяные нити, надетые на гибкий бамбуковый смычок, шёлковые струны (в современном варианте металлические), нередко резные деревянные фигурки дракона и летучей мыши, венчающие шейку эрху - усиливают в инструменте черты первозданности, земного притяжения. Отметим, что на эрху, ребекке и гиджаке играют и мужчины и женщины. Стан человека вытягивается параллельно длинному грифу эрху.

Инструмент опирается на бедро или колено исполнителя, приобретая вертикальную позицию. Музыкант не прижимает высоко расположенные струны к грифу и использует разную силу давления. Исполнитель и инструмент связаны между собой энергией смычка.

Удивительная особенность конструкции состоит в том, что смычок располагается между струнами и не может быть “оторван” от тела эрху. Подобно гиджаку и ребекке, слегка развёрнутый по диагонали к исполнителю инструмент, поддаётся смычку, и звуки начинают разговаривать и петь, выстраивая виртуальный диалог на фальцете.

Это уникальное свойство эрху – “говорить” красивым фальцетом - является, как известно, техническим приёмом певческого голоса, когда дыхание как бы “скользит по связкам”, вызывая их лёгкую вибрацию. Фальцет обладает особым набором обертонов, что придаёт ему своеобразную интонационную выразительность.

Приближенный к певческому фальцету, звук эрху - уникальный иллюстратор “человеческого голоса”, живущего в телесной оболочке и пластике “китайской скрипки”. Свойство звука этого инструмента во многом соответствует философии эмоциональной сдержанности по отношению к окружающему миру и средоточия внутренней силы.

Достаточно пяти музыкальных тонов для отображения состояния человеческого духа. Такая звуковая шкала соответствует пентаструктуре в китайской философии “У – син”, в соответствии с которой систематизируется мироздание: пять цветов, пять времён года, пять стихий, пять чувств и т.д. Красота визуальной картинке гармонична голосу говорящего эрху, в котором сдержанная страсть и мудрость, философская созерцательность и врачевание.

Сегодня эрху – излюбленный инструмент в Китае, звучит сольно, в ансамблях, в оркестре. Используется как инструмент традиционной, народной и современной профессиональной музыки. В китайском кино, особенно там, где речь идёт о традиции

звучит эрху, становясь героем повествования, создавая аудио - визуальный образ этнической идентичности (к/ф “ Дом летающих кинжалов”).

В “Смычковом триптихе”, нарисованном музыкальными красками, сделана попытка провести нить диалога между идентичными художественными объектами – “аутентичными скрипками”, принадлежащими культурным пространствам Азии и Европы. Присоединяя инструменты к одной видовой группе, используем данные иконографии и музыкальной органологии, обращаемся к их визуализации и физическим свойствам, к их строю и способам извлечения звука.

Из огромного разнообразия смычкового инструментария с малым количеством струн избраны лишь некоторые яркие представители, которые являются исторически непосредственными предшественниками классической скрипки. Главным критерием оценки инструментальных аналогий становится звуковой материал.

Исторический подход и сравнительный анализ этнических инструментальных образцов, а также их значимость в современном музыкальном мире позволяют выстроить занимательный диалог культур, использующий язык “высокой музыкальной латыни».

Сегодня рождаются инструменты, по-новому озвучивающие современное пространство, всё более отрывающие нас от родовых корней. Меняются представления о мире. Но именно старинные инструменты хранят звуковую память столетий, “музыку земли”.

Литература

- 1 Матякубов О. Фараби. Об основах музыки Востока.- Т.: Фан.1986.
- 2 Вызго Т.С. Музыкальные инструменты Средней Азии. Исторические очерки.- М.: Музыка.1980.
- 3 Xudoyev G'.M. G'ijjak cholg'usi ijrochilik an'analari.- Т.: Muharrir. 2014. (Худоев Г.М. Традиции исполнительства на гиджаке.- Т.: Мухаррир. 2014.)
- 4 Волшебные флейты “Ксеремии”. НИА “Туркистон пресс”. Бизнес Вестник Востока.16.03.2000г.
- 5 Казибердов А.Л., Муталибов С.А. Абу Наср ал - Фараби. Исследования и переводы.- Т.: ФАН.1986.
- 6 Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык. Под ред.Т.М. Капельзона. М.: Советская энциклопедия,1933.