



ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

№ 1
2009

Қаңтар 2009 ж.
№ 1 (13)

выходит 4 раза в год

**ҚОСТАНАЙ МЕМЛЕКЕТТІК
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНСТИТУТЫНЫҢ**

ЖАРШЫСЫ

Қостанай



Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының

ЖАРШЫСЫ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Бас редактор *Қ.М. Баймырзаев*, география ғылымдарының докторы, профессор

**Бас редактордың
орынбасары** *В.И. Жаркова*, филология ғылымдарының кандидаты, доцент

Қадралинова М.Т. филология ғылымдарының докторы, профессор; *Кузембайұлы А.*, тарих ғылымдарының докторы, профессор; *Рубинштейн Е.Б.*, тарих ғылымдарының докторы; *Бектурганова Р.Ч.*, педагогика ғылымдарының докторы, профессор; *Ким Н.П.*, педагогика ғылымдарының докторы, профессор; *Әбіл Е.А.*, тарих ғылымдарының докторы; *Брагина Т.М.*, биология ғылымдарының докторы, профессор; *Важев В.В.* химия ғылымдарының докторы, профессор; *Нұрғали Р.* филология ғылымдарының докторы, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, география ғылымдарының кандидаты, доцент; *Утегенова Б.М.*, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Назмутдинов Р.А.*, жантау ғылымдарының кандидаты; *Бөрібай Қасымханұлы*, физика-математика ғылымдарының кандидаты; *Духин Я.К.*, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *Терновой И.К.*, тарих ғылымдарының кандидаты, доцент; *Дюсенбина Г.К.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Сивохин И.П.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Кудрицкая М.И.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Данильченко Г.И.*, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент; *Тогжанова Г.К.*, педагогика ғылымдарының кандидаты; *Нұрмұхамедова Қ.Т.*, филология ғылымдарының кандидаты.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор *Қ.М. Баймырзаев*, доктор географических наук, профессор

Зам. главного редактора *В.И. Жаркова*, кандидат филологических наук, доцент

Қадралинова М.Т., доктор филологических наук, профессор; *Кузембайұлы А.*, доктор исторических наук, профессор; *Рубинштейн Е.Б.*, доктор исторических наук; *Бектурганова Р.Ч.*, доктор педагогических наук, профессор; *Ким Н.П.*, доктор педагогических наук, профессор; *Әбіл Е.А.*, доктор исторических наук; *Брагина Т.М.*, доктор биологических наук, профессор; *Важев В.В.* доктор химических наук, профессор; *Нұрғали Р.* доктор филологических наук, профессор; *Қуанышбаев С.Б.*, кандидат географических наук, доцент; *Утегенова Б.М.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Назмутдинов Р.А.*, кандидат психологических наук; *Бөрібай Қасымханұлы*, кандидат физико-математических наук; *Духин Я.К.*, кандидат исторических наук, доцент; *Терновой И.К.*, кандидат исторических наук, доцент; *Дюсенбина Г.К.*, кандидат педагогических наук; *Сивохин И.П.*, кандидат педагогических наук; *Кудрицкая М.И.*, кандидат педагогических наук; *Данильченко Г.И.*, кандидат педагогических наук, доцент; *Тогжанова Г.К.*, кандидат педагогических наук; *Нұрмұхамедова Қ.Т.*, кандидат филологических наук.

Адрес редакции: 110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118 (научный отдел)
тел. (7142) 53-34-71

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на учет средства массовой информации

№ 8786-Ж

выдано Министерством культуры и информации Республики Казахстан

19 ноября 2007 года

г. Астана

Вестник КГПИ издается с января 2005 года

Арсеева С.Б., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В современных условиях, когда государство проводит кампанию компьютеризации всей системы образования страны, возникает потребность в разработке методики обучения школьников с применением новых информационных технологий.

В связи с этим важным перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение дистанционного обучения. Отличием дистанционной формы от традиционной является отсутствие возможности живого диалога участников, но весь процесс обучения проходит интерактивно, при постоянном опосредованном взаимодействии учителя и ученика, а так же учащихся между собой.

В этом принципиальная разница, концептуальное отличие дистанционного обучения от программ самообразования, по которым может заниматься учащийся: учебных компьютерных программ, программ на компакт-дисках, курсов на видеокассетах, телевизионных и радио-курсов. Дистанционное обучение также нельзя смешивать с заочным потому, что при дистанционной форме обеспечивается систематическое и эффективное взаимодействие на основе компьютерных телекоммуникации.

В дистанционном обучении, особенно при онлайн-режиме, присутствуют все признаки учебно-воспитательного процесса (учитель, ученик, средства обучения, соответствующие методы обучения и организационные формы).

Важно подчеркнуть, что система дистанционного обучения не является антагонистической в отношении к существующим очной и заочной формам обучения и не отрицает имеющиеся

образовательные тенденции. Она естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя и развивая их, и способствует созданию мобильной образовательной среды.

Процесс обучения и общения в сетевом режиме проходит опосредованно и только в письменной форме.

Однако при высокой мотивации к обучению и при осознанной, действительной необходимости получения знаний, умений и навыков дистанционным способом, учеба в режиме он-лайн будет эффективнее кейсовой формы обучения и, в какой-то степени, традиционной по нескольким причинам.

- Учащийся может заниматься в удобное для себя время. У каждого человека свои биологические «часы», и в зависимости от них он может выбирать и варьировать время занятий: кому-то удобнее заниматься ранним утром, а кому-то – поздним вечером.

- Учащийся может выбрать индивидуальный темп занятия. При традиционных занятиях, как правило, преподаватель объясняет новый материал один раз и не имеет возможности его повторять. При он-лайн учебе учащийся может перечитать раздел лекции, семинара, перепроверить себя, обратившись к сохраненным материалам предыдущих занятий.

- Учащийся может ежедневно проверять себя. При занятиях он-лайн учащийся может легко пройти опрос или тестирование, сразу же получая результаты и выясняя, как он усваивает курс.

- Учащийся может больше взаимодействовать с преподавателем. Обучение он-лайн более индивидуально и интерактивно, чем традиционные аудиторные занятия и занятия в кейсовом режиме. В он-лайн курсе препода-

ватель занимается передачей информации – лекций, текстов, упражнений – только один раз, сохраняя уже опубликованное и позже только уточняя и подправляя его. Следовательно, преподаватель может больше взаимодействовать с участниками курса.

Принципиально важным в нем является органическое сочетание возможностей компьютерно-информационных технологий и новых методических подходов к проектированию и реализации процесса обучения.

Область применения учебного онлайн курса довольно обширна: владение культурой общения и основными правилами русской орфографии и пунктуации составляет основу культуры личности и необходима в любой сфере профессиональной деятельности, что определяет актуальность курса для поступающих на любую специальность.

Курс помогает быстро и продуктивно повторить основные орфографические и пунктуационные правила, потренироваться в их практическом применении.

В режиме он-лайн появляется новый тип коммуникации, с помощью которого, во-первых, организуется образовательный процесс и, во-вторых, происходит систематическое развитие речи учащихся. При постоянном сетевом общении у обучающихся продуктивно отрабатываются умения правильно и точно выражать свои мысли, сравнивать, сопоставлять, анализировать, обобщать языковой материал. Тем самым мы реализуем основную образовательную цель – формирование компетентного носителя языка. Знания о языке могут быть усвоены лишь при условии понимания, как и зачем применять их в речевой ситуации, т.е. в обстановке общения.

Для сетевого обучения характерно использование активных методов, которые предполагают, что учащийся находится в позиции творческого деятеля, а не созерцателя или исполнителя. Поэтому все, что педагог хочет объяс-

нить как новое знание, следует перестроить в форму вопросов, которые, активизируя деятельность абитуриентов, подведут их к нужным ответам.

В процессе дистанционного обучения мы следуем принципу, соответствующему современным требованиям к качеству образования: каждый из обучаемых вначале имеет индивидуальный уровень знаний, а в конце обучения все обучающиеся должны иметь уровень знаний не ниже некоторой базовой величины, которая и служит критерием для принятия решения – изучил субъект данную дисциплину или нет. Для учащихся с достаточно высоким исходным уровнем индивидуальная программа включает только часть разделов и тем из базовой учебной программы, которые необходимо повторить.

Обозначим этапы реализации учебного курса подготовки абитуриентов по русскому языку.

1. Диагностика и анализ начального уровня знаний абитуриентов. Для его выявления абитуриенты тестируются. Тест позволяет получить объективную оценку уровня знаний, умений и навыков учащихся, проверить соответствие требований к подготовке выпускников заданным стандартам, выявить пробелы в знаниях абитуриентов. В тестирование входят два типа заданий. Вопросы и задания первого типа охватывают основные орфографические, пунктуационные и стилистические правила русского языка. Второй тип задания представляет собой грамматический анализ текста.

2. Подготовка тьютором индивидуальных программ повышения грамотности. На основе указанной диагностики тьютор разрабатывает для каждого абитуриента индивидуальную программу устранения ошибок и закрепления полученных умений и навыков.

3. Реализация разработанных программ. Учащиеся работают с компьютерной программой, в интерактивной форме участвуют в семинар-

ских занятиях, выполняют различные виды упражнений.

Работа с традиционными средствами обучения (учебниками, учебными пособиями, справочниками и т.д.) в режиме он-лайн малоэффективна, так как невозможно проследить, использует их абитуриент или нет. Поэтому нужно создать учебно-тренировочную компьютерную программу, в содержание которой, помимо практических заданий, должны входить основные теоретические и справочные материалы, чтобы учащийся не пользовался печатными средствами обучения.

Именно поэтому, опираясь на разработки предшественников, была создана новая мультимедийная программа по русскому языку, ориентированная в первую очередь на абитуриентов, а также на учащихся старших классов, средних специальных учебных заведений или вузов неязыковых специальностей. Программа отвечает всем современным требованиям с точки зрения компьютерных технологий (в том числе при работе в режиме онлайн), лингвистики (включены все сложные случаи орфографии и пунктуации) и методики преподавания русского языка (тренировочные и контрольные упражнения содержат связанные тексты) и заменяет традиционный учебник. В ней сочетаются как теоретический и справочный материал, так и упражнения для закрепления и проверочные задания, предусмотрена возможность выбора материала для изучения, т.е. пользователь может свободно перемещаться по всему содержанию – материалы подготовлены на основе мультимедийных гипертекстовых технологий. Это позволяет в максимальной степени учитывать индивидуальные потребности обучающегося: под руководством учителя он сам создает маршрут продвижения по программе, наиболее соответствующий его личной задаче, вследствие чего процесс обучения приобретает творческий характер.

Компьютерная обучающая программа состоит из двух больших частей: 1. правила орфографии и 2. правила пунктуации; включает три компонента: 1) обучающий: подготовка к изучению орфографического или пунктуационного правила, работа над правилом, первичное закрепление изученного правила; 2) тренировочный; 3) проверочный.

Языковой материал в программе дается блоками, отражающими определенное правило русского языка, которое повторяет или изучает абитуриент, и объединяющими не только учебное содержание, но и технологию по его овладению.

Вначале в программе учащимся предлагается рассмотреть примеры, обратить внимание на выделенные орфограммы или пунктограммы (этап подготовки к изучению нового правила), затем обратиться в справочный раздел программы и повторить материал, на который опирается соответствующее правило.

Изучение правила в компьютерной программе начинается с рассмотрения таблицы, в которой приведены и разобраны соответствующие примеры. Последовательные вопросы, предлагаемые программой, намечают содержание формулировки орфографического или пунктуационного правила и порядок разбора, т.е. алгоритм, схему применения этого правила: вначале указывается опознавательный признак орфограммы или пунктограммы, затем признаки, которые помогают выбрать нужное правило, и, наконец, признаки, которые определяют написание.

Позже на экране появляется формулировка правила с примерами и таблица «Обозначение изученной орфограммы (пунктограммы) с опорой на орфографическое (пунктуационное) правило». В левом столбике таблицы по частям приводится формулировка правила, в правом – значок обозначения орфограммы или пунктограммы в соответствии с этой частью формули-

ровки. Для первичного закрепления изученного правила предлагаются упражнения реконструктивного типа: вставить пропущенные буквы, обозначая изученную орфограмму, или расставить в тексте пропущенные знаки препинания, выбрать из данных схем схему соответствующего предложения и из предложенных формулировок верное обоснование поставленного знака препинания.

Далее обучающиеся выполняют тренировочные и контрольные упражнения. В приведенных текстах на месте подчеркиваний нужно вставить пропущенные буквы или знаки препинания, а в контрольном упражнении еще и указать номер правила, которое было применено (номера правил и их названия приводятся).

В конце каждого блока выполняется обобщающая работа, закрепляющая изученное по всем представленным орфографическим и пунктуационным правилам. Абитуриентам предлагается распределить в таблице слова и предложения с соответствующими опознавательными признаками по правилам.

В процессе выполнения заданий программа реагирует на все допущенные ошибки, дает объяснение и образец правильного выполнения.

Для достижения поставленных задач, помимо работы с указанной программой, учащиеся выполняют различные виды упражнений. Тексты упражнений подобраны из произведений русской классической литературы. Приведем типологию упражнений.

- Упражнения, связанные с наблюдением над фактами языка: определение слабых позиций в словах, объяснение орфограмм и пунктограмм в заданном тексте, – направлены на совершенствование орфографической и пунктуационной зоркости.

- Упражнения с выполнением орфографического и пунктуационного разбора.

- Реконструктивные упражнения, задания которых заключаются в рас-

становке знаков препинания и вставке пропущенных букв и объяснении, каким правилом при этом руководствовались. Перевод затранскрибированного текста (в зависимости от степени владения учащимися фонетическими умениями). Последовательное выделение по предложенной схеме из текста всех слов или предложений, содержащих какое-то одно орфографическое или пунктуационное правило, затем – другое. Различные виды диктантов (комментированный, выборочный, творческий, словарный диктант «Проверяю себя»), тексты которых могут даваться и в аудиозаписи, причем с ограничением количества прослушиваний: учащийся прослушивает текст диктанта, выполняет задание и отправляет тьютору на проверку.

- Упражнения, реализующие метод конструирования. Составление обобщающих схем, таблиц. Классификация слов по типам орфограмм и предложений – по типам пунктограмм. Комплексные упражнения по написанию сочинений и изложений с конкретным заданием.

Методика проведения учебных занятий в Интернете аналогична методике проведения очных семинаров. На них разбираются задания, выполненные учащимися, объясняются возникшие трудности, обсуждаются вопросы, соответствующие теме семинара, но любые высказывания участников являются письменными, т.е. могут храниться в течение всего времени существования курса. Таким образом, учащиеся могут обращаться к вопросам прошедшего семинара и после его окончания. Синхронные семинары при условии присутствия всех учащихся и преподавателя в одно и то же время в Интернете, как правило, проводятся на первом занятии-презентации, где участники знакомятся друг с другом.

На семинарских занятиях-исследованиях, опирающихся на методику проведения урока-исследования, разработанную профессором Е.С. Анто-

новой, учащийся становится деятелем, сам ориентируется в деятельности учения и выбирает собственные – доступные и потому продуктивные – способы освоения учебного материала. Задачей преподавателя становится корректировать зону ближайшего развития ученика, уровень его продвижения в теме, а также обучать способам исследования лингвистического материала, создания речевых произведений.

В заключение добавим, что методически обоснованное сочетание коллективного и одновременно индивидуального обучения, возможность самоконтроля и контроля успеваемости со стороны не только преподавателя, но и родителей, которые могут интересоваться успехами своего ребенка, выходя в режиме он-лайн на преподавателя, занятия в любое удобное для ученика время и в любом удобном месте, – все это способствует более успешной подготовке к поступлению в высшие учебные заведения и повышает результативность самообразования современного школьника.

Кейс-технология – наиболее распространенный вид дистанционной технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов и на их рассылке для самостоятельного изучения учащимися при организации регулярных консультаций у преподавателей-тьюторов традиционным или дистанционным способом.

ТВ-технология – редко применяемый вид дистанционной технологии обучения, базирующийся на использовании систем телевидения для доставки учащемуся учебно-методических материалов и организации регулярных консультаций у преподавателей-тьюторов.

Сетевая (он-лайн) технология – вид дистанционной технологии обучения, базирующийся на использовании сетей телекоммуникации для обеспечения учащихся учебно-методически-

ми материалами и на интерактивном взаимодействии между преподавателем, администратором и учащимся.

Тьютор (от англ. *tutor* «наставник»). О тьютор часто говорят как о преподавателе нового типа, выделяя те или иные аспекты его деятельности: это и подготовка методического материала для учащихся, и консультационно-информационная деятельность, и контактные виды деятельности с учащимися, и использование активных методов обучения. В идеальном случае тьютор должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, социально-экономические, психологические и информационно-коммуникативные возможности получения максимального педагогического результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: проблемы и перспективы развития. Казань. – 1995.
2. Турбовский Я.С. Инновации в образовании. С. Петербург. – 2001.
3. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Алматы. – 2001.

Түйіндеме

Берілген мақалада жаңа педагогикалық технологияларды орыс тілі сабағында тиімді пайдалану жолдары көрсетілген.

Жаңа педагогикалық технологияларды пайдалану мақсатында мұғалім оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттырады, тақырыпты терең түсінуге көмектенді. Қазіргі кезде жаңа педагогикалық технологияларды сабақта қолданудың практикалық құждылығы көрсетілген.

Conclusion

In this article it is said about the use of the innovative technology of the lessons.

The importance of the use of the new pedagogical technology with the aim to increase the interest of the students to the subject is shown here.

Ways of the practical use of these new technologies of the particular stage of the lessons are also depicted.

Назмутдинов Р.А., кандидат психологических наук, доцент

Тарасов К.В., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УСТАНОВКИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

С целью построения модели развития установки на профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов был проанализирован теоретический материал относительно психолого-педагогических исследований профессиональных установок, проведен системный анализ феномена установки на профессиональное самоопределение, определены параметры оценки уровня развития исследуемой установки в соответствии с аспектами системного анализа.

Теоретическим и методологическим обоснованием построения данной модели служат:

- общепсихологическая теория установки (Д.Н. Узнадзе, Ш.А. Надирашвили, А.С. Прангишвили и др.);
- деятельностный и смысловой подход к изучению социально психологических установок (А.Г. Асмолов, М.А. Ковальчук, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец);
- системный подход в исследовании психологических феноменов (К.А.Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, А. Раппопорт, Д.И. Фельдштейн);
- акмеологические положения о закономерностях формирования профессионализма (А.А. Деркач, В.И. Долгова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова);
- поуровневая диспозиционная система регуляции социального поведения (В.А. Ядов).

Методика построения модели основывалась на принципах, используемых в работах В.И. Долговой, Е.Э. Смирновой [1,2]:

1. Принцип эмпиричности – всестороннее изучение установки на профессиональное самоопределение как в процессе работы над имеющейся литературой, так и в ходе опытно-экспериментальной работы, а также последовательная реализация этапов исследования.

2. Принцип непосредственности изучения объекта – изучение установки на профессиональное самоопределение без промежуточных этапов, будь то методы изучения или характеристики объекта, что обеспечивает минимизацию привнесения искажений содержательного характера.

3. Принцип полноты отражения анализа объекта – подразумевает контроль неисследованной части объекта, т.е. отслеживание части объекта, оставшуюся вне анализа по отношению к исследованной части. В данном исследовании такой частью установки на профессиональное самоопределение как объекта можно считать ее взаимосвязь с другими обобщенно-смысловыми установками испытуемых.

4. Принцип интеграции через дифференциацию – системный анализ феномена установки на профессиональное самоопределение, дающий возможность интегрировать стороны изучаемого явления в единую целостность на этапе теоретико-методологического осмысления проблемы, а также опытно-экспериментальное изучение показателей установки на профессиональное самоопределение, обеспечивающее интегрированное ее исследование по уровням развития [3].

Базовым критерием определения уровней является осознанность установки на профессиональное самоопределение будущими педагогами-психо-

логами, то есть процесс объективации как условие адекватного функционирования установки и возможности ее полноценного развития. Степень осознанности субъектом исследуемой установки является основным субъективным условием перехода с одного уровня развития на другой.

Критериями определения уровня развития установки на профессиональное самоопределение являются аспекты системного анализа феномена установки; показателями определения уровня развития установки на профессиональное самоопределение являются параметры, соответствующие аспектам ее развития:

I. Генетический аспект: преобладающие жизненные ценности; преобладающие жизненные сферы; степень активности субъекта установки.

II. Морфологический аспект: количество идентифицируемых компонентов установки; качество идентификации компонентов установки.

III. Структурный аспект: расхождения в количественном выражении компонентов изучаемой установки по пяти сферам профессиональной деятельности; расхождения в количественном выражении компонентов изучаемой установки по предпочитаемой сфере профессиональной деятельности.

IV. Функциональный аспект: количество преобладающих профессиональных сфер деятельности; тип профессиональной готовности (преобладание определенного компонента профессиональной готовности); тип готовности личности к саморазвитию.

В предлагаемой модели можно выделить три уровня: стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический, каждому из которых соответствуют конкретные проявления каждого из показателей.

Стихийно-эмпирический уровень характеризуется: отсутствием в списке преобладающих жизненных ценностей «саморазвития», «индивидуальности», «креативности», «достижения»; – от-

сутствием среди преобладающих жизненных сфер «профессиональное развитие», «образование», «общественная активность», «увлечения»; низкой степенью активности личности; идентификацией не более двух компонентов установки; осознанием общей тенденции профессионального поведения без вычленения отдельных компонентов установки и их связи с поведением; мотива поведения и связи между ними; наличием трех и более расхождений в количественном выражении отдельных компонентов установки по всем сферам профессиональной деятельности; наличием двух расхождений в количественном выражении отдельных компонентов установки в предпочитаемой сфере профессиональной деятельности; наличием трех и более предпочитаемых сфер профессиональной деятельности; преобладанием эмоционального компонента профессиональной готовности; типом готовности: «не хочу знать себя и не хочу изменяться».

Эмпирический уровень характеризуется: преобладанием в списке жизненных ценностей «саморазвития», «индивидуальности», «креативности», «достижения»; преобладанием в списке жизненных сфер «профессионального развития», «образования», «общественной активности», «увлечений»; средней степенью активности личности; идентификацией не более четырех компонентов установки; осознанием потребности, мотива, лежащих в основе профессионального поведения; профессиональных интересов и предпочтений и их взаимосвязи с реализуемым поведением, отдельных элементов и общей тенденции профессионального поведения, проявления профессиональной рефлексии в виде стремления к профессиональному самопознанию, оценки собственных профессионально значимых личностных качеств; наличием двух расхождений в количественном выражении отдельных компонентов установки по всем

сферам профессиональной деятельности; наличием одного расхождения в количественном выражении отдельных компонентов установки в предпочитаемой сфере профессиональной деятельности; наличием двух предпочитаемых сфер профессиональной деятельности; преобладанием когнитивного компонента профессиональной готовности; типами готовности: «хочу знать себя, но не могу себя изменить», «могу самосовершенствоваться, но не хочу знать себя».

Теоретический уровень характеризуется: преобладанием в списке жизненных ценностей «саморазвития», «достижения»; преобладанием в списке жизненных сфер «профессионального развития», «образования»; высокой степенью активности личности; идентификацией более четырех компонентов установки; осознанием потребности, мотива, лежащих в основе профессионального поведения и их связи с другими компонентами установки, эмоционального отношения к объекту установки и его связи с другими компонентами, профессиональных интересов и предпочтений и их взаимосвязи с остальными компонентами установки, собственных коммуникативных способностях и особенностях личностной профессиональной коммуникации во взаимосвязи с прочими компонентами установки, отдельных элементов и общей тенденции профессионального поведения в связи с остальными компонентами, проявления профессиональной рефлексии в виде стремления к профессиональному самопознанию, профессиональной саморегуляции, оценки собственных профессионально значимых личностных качеств; наличием не более одного расхождения в количественном выражении отдельных компонентов установки по всем сферам профессиональной деятельности; отсутствием расхождения в количественном выражении отдельных компонентов установки в предпочитаемой сфере профес-

сиональной деятельности; наличием одной предпочитаемой сферы профессиональной деятельности; преобладанием поведенческого компонента профессиональной готовности; типом готовности «хочу знать себя и могу измениться».

Таким образом, используя предложенную модель, представляется возможным путем исследования каждого из названных параметров и соотношения уровня его проявления с уровнем развития установки на профессиональное самоопределение, определить обобщенный уровень развития исследуемой установки.

Кроме того, модель позволяет исследовать отдельные аспекты развития установки (генетический, морфологический, структурный, функциональный), проводить сравнительный анализ, в соответствии с которым конструировать и направлять экспериментальное взаимодействие.

Проведенный анализ позволяет определить установку на профессиональное самоопределение как целостное личностное образование, основанное на приобретенном и усвоенном социальном опыте, в котором находят отражение отношение личности к себе и профессиональной деятельности, мотивация профессионального выбора и продвижения, поведенческая готовность к определенной профессиональной и личностной идентификации.

Развитие установки на профессиональное самоопределение происходит под влиянием субъективных и объективных факторов.

Характеристики субъекта установки на профессиональное самоопределение, а именно, его личностная активность, убеждения, ценностные ориентации, и параметры профессиональной среды, являются условиями, на основании которых она развивается.

Морфологический аспект анализа установки на профессиональное самоопределение позволил определить ее компоненты – когнитивный, эмо-

циональный, коммуникативный, рефлексивный, мотивационный, поведенческий, которые могут быть в той или иной степени осознанны и идентифицированы субъектом установки, что определяет осознанность и дифференцированность установки в целом.

Структура установки на профессиональное самоопределение обеспечивается взаимосвязями между ее компонентами и их взаимной обусловленностью, что определяет устойчивость и управляемость установки как целого в актуальной ситуации.

Кроме того, установка на профессиональное самоопределение включена в общую структуру диспозиционной системы личности, в которой занимает место смысловой базовой социально-психологической установки.

Функцией установки на профессиональное самоопределение является избирательность восприятия субъектом установки стимулов внешней среды; регуляция поведенческих намерений, выборов и действий, направленных на профессиональную и личностную самоидентификацию в сфере определенной профессиональной деятельности.

Проведенный анализ послужил основой для построения модели развития установки на профессиональное самоопределение. Генезис данной установки представлен ценностными ориентациями, предпочитаемыми жизненными сферами и личностной активностью субъектов установки; морфология представлена в модели отдельными компонентами установки, структура – взаимосвязью и соотношением компонентов установки; функция – обусловленным установкой профессионального выбора и типами профессиональной и личностной поведенческой готовности.

Использование разработанной модели предоставляет возможность,

путем изучения каждого из названных показателей, определить обобщенный уровень развития установки на профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов.

Кроме того, модель позволяет исследовать отдельные аспекты существования установки (генетический, морфологический, структурный, функциональный), проводить сравнительный анализ, в соответствии с которым конструировать и направлять экспериментальное взаимодействие.

Теоретическое изучение проблемы приводит к необходимости организации исследования, подбора методического инструментария и планирования формирующего эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгова В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы). – Челябинск, 1997.
2. Долгова В.И. Прикладная подготовка (специализации). – Челябинск, 1998.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. – пед. ун-та, 1997.

Түйіндеме

Мақалада болашақ педагогтар-психологтардың кәсіби – өзін-өзі анықтауына бағытталған даму моделінің құрылысы қырыстырылады. Осы модельдің теоретикалық негізделген құрылысы берілген. Жүргізілген жалдау жеке адамдық білім ретінде бағытты анықтауға мүмкіндік береді.

Conclusion

The question on building the model's development of the mindset on the professional selfdetermination of future educational psychologists are considered in the article. Theoretical foundations of building the stated model are given. Carried on analysis allows defining the mindset as a personal formation.

Севостьянова С.С., кандидат медицинских наук, доцент

Родионова С.Н., студентка

Костанайский государственный педагогический институт

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Эмоциональная система является одной из регуляторных систем, обеспечивающих активные формы взаимодействия организма. Эмоциональные состояния как помогают нам преодолеть ситуацию затруднения, так и препятствуют справиться с самым легким [2]. Дезорганизирующее влияние эмоций наблюдается на протяжении онтогенетического развития, но особенно ярко проявляется в кризисные периоды жизни человека и выражается в различных формах.

Поступление в высшее учебное заведение вчерашнего школьника рассматривается как критический период в его жизни и характеризуется напряжением адаптационных механизмов [1]. Привыкание студентов затрудняется, прежде всего, несовпадением способов преподавания в средней школе и в ВУЗе, недостаточным пониманием лекций, излагаемых в иной форме, чем в школе. Отсутствие ежедневного контроля может отрицательно повлиять как на успеваемость, так и на самочувствие студентов, что нередко ведет к потере уверенности в себе. Отсутствие должной организации и управления адаптационным процессом со стороны педагогов, может привести к неуспеваемости студентов и значительному ухудшению здоровья. Бурные социально-экономические преобразования, накопление новых знаний в различных отраслях науки, совершенствование процессов производства и образования, стремительная информатизация общества – все это породило новые требования к человеку. Современному обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей действи-

тельностью, но и реализовывать свой внутренний потенциал.

В условиях возросших требований к адаптационным возможностям студентов необходим поиск новых подходов к процессу адаптации. Одним из вариантов такого подхода может быть комплексное изучение эмоциональных особенностей и процесса адаптации студентов с последующей психокоррекцией. Считаем, что прочные и глубокие знания студентов могут формироваться при условии, если в ходе учебно-воспитательного процесса преподаватель будет учитывать эмоциональные особенности студентов и соответствующим образом управлять процессом адаптации.

Цель данного исследования состоит в изучении эмоциональных особенностей студентов с низким уровнем адаптации с последующей психокоррекцией.

Для достижения поставленной цели была разработана программа исследования, состоящая из диагностической, коррекционной и проверочной частей. Диагностическая часть была направлена на получение информации об эмоциональных особенностях студентов и их адаптации к обучению в ВУЗе. В исследовании приняли участие 64 студента первого курса Рудненского индустриального института. В ходе эксперимента были использованы следующие методы исследования: шкала «Самооценка уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера, 16-факторный личностный опросник Р.Кеттела, опросник «Диагностика показателей агрессии» А.Басса и А.Дарки, методика определения уровня субъективного контроля Е.Ф.Бажина, методика «Дифференциальная диагностика депрес-

сивных состояний» В.Зунга, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина и методика «СПА» в редакции Осницкого А.К.

По результатам психодиагностики адаптации были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 15 человек каждая. В контрольную группу вошли оптимально адаптированные студенты, а в экспериментальную – студенты с низким уровнем адаптации.

Использование методик по изучению адаптации у первокурсников показало, что из 64 студентов 18 (28,1%) имели низкий уровень адаптации, 24 (37,5%) – средний уровень и 22 (34,4%) – высокий уровень адаптации.

Сравнительный анализ результатов по шкалам адаптивности в контрольной и экспериментальной группах показал, что у студентов контрольной группы наблюдались высокие статистически достоверные показатели адаптивности. В экспериментальной группе преобладали низкие адаптивные способности, что свидетельствует о психологическом дискомфорте и внутренней тревожности.

Результаты методики «Адаптивность» были подтверждены и в ходе использования методики «Социально-психологическая адаптация» Установлено, что из 64 испытуемых 46 (71,9%) имели высокие и средние показатели адаптивности и 18 (28,1%) имели признаки дезадаптации. Статистически значимые различия в показателях у испытуемых контрольной и экспериментальной групп выявлены по шкалам: адаптивность, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование. В экспериментальной группе преобладали низкие показатели адаптивности, студенты испытывают эмоциональный дискомфорт и тяготеют к ведомости.

С целью измерения эмоциональных особенностей у студентов были проанализированы результаты 16-фак-

торного опросника Р.Кеттела по следующим шкалам: А – «замкнутость – общительность»; С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»; Е – «подчиненность – доминирование»; F – «сдержанность – экспрессивность»; Н – «робость – смелость»; О – «уверенность в себе – тревожность»; Q – «расслабленность – напряженность». По рассматриваемым шкалам выявлены статистически значимые различия в показателях испытуемых контрольной и экспериментальной групп (t – критерий Стьюдента $>2,25$).

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что студенты с низким уровнем адаптации отличаются замкнутостью, эмоциональной холодностью по отношению к другим, склонностью к лабильности настроения, раздражительности, неврастеническим симптомам.

Студентам с низким уровнем адаптации характерна высокая тревожность, депрессивность, эмоциональная напряженность, возбудимость и беспокойство, несдержанность.

Преобладание тревожности в группе дезадаптированных студентов было подтверждено в ходе использования методики Ч.Д.Спилбергера. Получены достоверно значимые различия в показателях личностной и реактивной тревожности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп. У студентов с низким уровнем адаптации определяется высокий уровень тревожности (t – критерий Стьюдента $>3,47$).

Одной из особенностей студентов данной группы является и повышенный уровень агрессивности, что подтверждают результаты методики А.Басса – А.Дарки. Индекс агрессивности у них был равен 23,0, а в контрольной группе – 15,5 ($t=3,53$).

Исследование студентов на наличие депрессии установило, что в группе высокоадаптированных студентов показатель депрессии равен $38,0 + 16,2$ и расценивается как состояние без депрессии. В экспериментальной груп-

пе этот показатель был значительно выше – 58,0 + 14,4, что свидетельствует о наличии у испытуемых легкой депрессии ситуативного или невротического генеза.

Об эмоциональных особенностях можно судить и по результатам методики «Уровень субъективного контроля».

Установлено, что у студентов экспериментальной группы преобладали низкие показатели интернальности, в то время как в контрольной группе – высокий уровень интернальности. Такой тип локализации контроля присущ экстеральному локусу и характеризует студентов с низким уровнем адаптации как эмоционально неустойчивых с высоким уровнем напряженности.

Таким образом, студентов с низким уровнем адаптации отличают не только затруднения в общении, но и такие эмоциональные особенности, как высокая тревожность, агрессивность, легкая депрессивность ситуативного или невротического генеза, эмоциональная неустойчивость и напряженность.

В соответствии с полученными результатами была проведена психокоррекция, направленная на повышение у студентов с низким уровнем адаптации эмоциональной устойчивости.

При разработке психокоррекционной части общей программы психокоррекции принимались во внимание рекомендации, отраженные в программах Е.Н.Колодич, И.В.Шевцовой, И.В.Шевченко.[3]; [4];[5]. Занятия проводились со студентами экспериментальной группы. Всего проведено 16 занятий. Продолжительность каждого занятия составляла 40-60 минут.

Повторная психодиагностика эмоциональных нарушений с использованием комплекса методик выявила положительную динамику. Изменения в области эмоциональной сферы студентов после психокоррекции свидетельствует о том, что произошло снижение уровня личностной и реактивной тревожности, показатель интер-

нальности приблизился к показателю испытуемых контрольной группы. Выявлено и достоверно значимое повышение уровня адаптации у студентов экспериментальной группы: повысился личностный адаптивный потенциал и уровень адаптации приблизился к уровням удовлетворительной и нормальной адаптации.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что эмоции играют не последнюю роль в процессе адаптации студентов к обучению в ВУЗе. Для обеспечения эффективной адаптации необходима не только своевременная психодиагностика эмоциональных нарушений, но и соответствующая их психокоррекция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриенко Е.В. Особенности адаптации первокурсников в ВУЗе-Братск, 1999.
2. Бреслав Г. Психология эмоций – М:2004.
3. Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости // Мир психологии. 1999, № 4.
4. Шевченко В.С. Методики коррекции эмоциональной сферы // Вестник МГУ, серия 14–психология, 2003, №4.
5. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста. – СПб, 2003.

Түйіндемe

Мақалада студенттердің адаптациялық және эмоциялық ерекшеліктерін зерттеу бойынша эксперименттік материалдар берілді.

Зерттеу нәтижесін жоғары оқу орнының психологтары мен оқытушылары оқу тәрбиелік процесті ұйымдастыруда қолдана алады.

Conclusion

Experimental material on study of emotional peculiarities and students' adaptation is given in the article/

The results of research may be used by psychologists and High School teachers when organizing educational process.

Сизоненко А.М., кандидат психологических наук, доцент

Казакова О.В., магистр

Богданова Т.В., магистр

Костанайский государственный педагогический институт

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

При изучении учебных дисциплин «Психология самосовершенствования», «Психология менеджмента», «Педагогическая психология», «Психология личности и труда учителя» нами уделяется внимание на необходимость профессионального здоровья будущих специалистов-психологов. Важнейшую роль в этом имеет установка на значимость здорового стиля жизни студентов, заботу о собственном организме, правильный режим труда и отдыха. Акцентируем внимание на том, что неблагоприятные условия труда и жизни, такие как нервно-эмоциональное перенапряжение, психическое переутомление, недостаточная двигательная активность (гиподинамия), неправильная осанка, нерациональное питание, курение, употребление алкоголя, наркомания, ведут к негативным последствиям и сопутствуют заболеваниям. Понимание роли этих факторов и умение противостоять их воздействию являются важным шагом на пути к здоровому стилю жизни, работоспособности, душевной уравновешенности [1, с.19].

Изучая раздел, посвященный здоровому стилю жизни по курсу «Психология самосовершенствования», студенты называют факторы, способствующие их хорошему самочувствию и продуктивной умственной работе на основе ознакомления с нижеследующей таблицей.

Таблица 1.

Факторы, влияющие на создание хорошего психического самочувствия и здорового образа жизни (по Р. Левинсону и М. Графу) [2, с.562]

Социальные	Физические
пребывание в кругу счастливых людей, друзей;	смех, улыбка;

откровенные беседы;	расслабленность;
выражение своей любви;	размышления о хорошем;
общение, игры;	погружения в состояние покоя;
высказывание похвалы, комплементов кому-либо;	умиротворенность;
осознание свободного времени;	любимые мелодии;
оказание помощи;	физические упражнения;
развлечения	хорошая еда

Надо заметить, что по каждому фактору студенты приводят свои примеры, которые способствуют заботе о своем здоровье и самочувствии.

За последние годы студенты называют импонирующие им виды занятий физической культурой и спортом, что видно из следующей таблицы.

Таблица 2.

Занятия студентов импонирующими видами спорта [114 чел]

Виды спорта	Количество занимающихся
аэробика	2
занятия в тренажерном зале	19
физические упражнения	24
занятия теннисом	4
пешие прогулки	42
ходьба на лыжах	6
катание на коньках	13
бег	11
плавание	25
баскетбол	12
другие виды спортивных занятий	16

Самыми массивными формами занятий были названы пешие прогулки, физические упражнения, плавание, занятия в тренажерном зале.

Мотивированными являлись советы юношам допризывного возраста. По отзывам отслуживших армейскую службу, «в школе с ними нянчились», «дома родители потакали малейшим притязаниям», «в школьные годы испытывали преимущественно феминизированное влияние», «в армии – резкая смена акцентов в воспитании – упор на жесткие, волевые качества», «недостаточно готовили к службе в армии», «не хватало физической закалки», «сказывались некоторые вредные привычки (пристрастие к курению, тяга к спиртному, изнеженность, излишества в еде), наступала одышка при беге, марше – броске» и т.п. Именно закаливание себя, систематические занятия спортом, упражнениями готовят юношей к предстоящей службе и испытаниям [3, с.41-43].

С интересом проходит занятие, посвященное анализу афоризмов выдающихся людей, мыслителей прошлого и настоящего о значении и роли здорового образа жизни [4, с.125-138;5].

Комментируются следующие высказывания:

«Береги свою молодость! Ничего нет дороже её!» (М.Горький).

«Молодость даётся нам для эксперимента, а не для прозябания» (А.Вампилов).

«Юношеский пессимизм – это настоящая болезнь молодости» (И.Мечников).

«С годами одни люди исчерпывают себя, а другие – себя обретают» (И.Шевелев).

«Здоровье – всему голова» (М.Шолохов).

«Без здоровья не возможно и счастье» (В.Белинский).

«Главное, от чего зависит физическое здоровье – здоровье нравственное» (Д.Лихачев).

«Здоровый образ жизни нужен и больным» (Б. Кавалерчик).

«Чем больше здоровья, тем труднее его спрятать» (народное изречение).

«Человек есть то, что он ест» (Н.Семенова).

Мудрые мысли известны с античных времен [6, с.212-215]:

«Всякое излишество вредно» (Гиппократ).

«После завтрака постой, после обеда погуляй» (латинское изречение).

«Виновато не вино, виноват пьющий» (Д. Катон).

«Умеренный в еде – сам себе доктор» (латинское изречение).

Комментарии студентами приведенных афоризмов учат их лаконичности высказываний, умению логически, предельно ясно оформлять свои мысли, размышления; они приводят свою формулу здоровья.

Ценные установки, мысли мудрых людей по формированию здорового образа жизни представляют несомненную пользу для молодых людей.

Мы приходим и к тому, что не менее важно заботиться и о внутреннем состоянии своей души. Мир в душе – это наш внутренний гироскоп. Тело находится под воздействием мыслей.

Мир в душе, гармония души и тела, считает американский психолог Б. Трейси, занимают центральное место в жизни человека, «что внутри, то и снаружи» [7, с.22-23].

По И.И. Мечникову, установившему закономерную связь между пессимизмом и состоянием душевного здоровья, оптимистично настроенные люди более здоровы [8, с.235-236]. Поэтому знакомим учащихся с методами психорегуляции личности.

Е.А. Тогунов и Б.И. Мартыанов [9, с.204] утверждают тесную связь между психическим здоровьем и психологией личности. А значит, каждому студенту необходимо вырабатывать у себя такие личностные качества, как волевая устойчивость, ценные свойст-

ва характера, целеустремленность, умение ставить главные цели и осуществлять их, преодолевать возникшие трудности на своем пути, умение управлять собой, своим настроением, вытеснять негативные эмоции позитивными.

На многих примерах из жизни убеждаем студентов о вреде изнеженных привычек, безделья, пустой траты времени. Ещё с древнейших времен дошла до нас простая истина: ничего не делая, люди учатся дурным делам (Катон старший, I в.н.э.)

На практических занятиях студенты знакомятся с публикациями из периодической печати. Это: правила питания академика Ф. Круглова («КН», 17.06.2004), «Советы по рациональному питанию («Что? Где? Когда?»), 11.05.2000), продукт XXI века («КН», 11.01. и 18.01.2000), правила профилактики эмоционального напряжения И. Крутенкова («КН», 05.08.2004), правила оздоровительной программы («Караван», 30.07.2004), правила здорового общения А. Гармаева («Казахстанская правда», 25.11.2004), советы по трудотерапии («Наука и жизнь», 1996, №5 и №6), рубрика «Образ жизни» («КН», 2007), С интересом воспринимают наши воспитанники кодекс здоровья, мудрые советы, проверенных опытом, жизнью многих поколений, в основе которых – выработка своего стиля жизни, чувство меры, установка на собственное здоровье [10, с.259-262].

Анализируя материалы по проблемам здоровья, долголетия, сохранения жизненной энергии, студенты извлекают для себя полезные советы, мысли, наставления авторитетных людей, добившихся значительных успехов в своей жизни, глубже уясняют секреты здоровья и гармонии жизни.

«Искусство жить», «Свой остров», «Портрет» – такие рубрики в периодической печати представляют ценность для ориентира на самосовершенствование, в основе чего – моби-

лизация себя как здоровой личности на достижение значимых целей.

Будоражат мысль студентов, вызывая их полемику, и очерки, вскрывающие аномалии личности, тяготеющие к отклоняющимся формам поведения, нездоровому образу жизни. Отрицательные примеры в этом случае тоже поучительны.

Приведем некоторые из отзывов студентов в связи с раскрываемой темой.

«Наша жизнь состоит из хороших и плохих моментов. Она может походить на спокойное море. В ней существуют и штиль, и шторм. Хорошие моменты помогают нам в различных ситуациях, вселяют в нас силу и оптимизм. Когда наступают трудные времена, человек входит в уныние, опускает руки. Весь мир для него кажется в серых тонах. Но если после каждой неудачи впадать в уныние, то в жизни ничего не добьешься, не достигнешь заветной цели. Жизнь никогда не бывает легкой. Человек должен уметь восстанавливать силы. Он должен быть оптимистом и не унывать. Тогда любые неприятности не будут ему казаться такими сложными и непреодолимыми» (Г. Саткангулова).

«В занятиях по самосовершенствованию личности нахожу немало интересного для себя и, через меня, для других. Привлекает то, что пишут о наших выпускниках факультета и вуза, достигнувших спортивных и других успехов. В своей работе они получили признание по оказанию психологической помощи людям, в том числе и тем, кто оказался в критической ситуации, утратил веру в себя, но обрел её вновь» (Е. Демченко).

«Нередко на страницах газет и журналов, в телепередачах знакомимся с личностями, которые заражают нас собственным примером достижения своей цели. В основе этого мы видим творческое отношение к жизни, упорную работу над собой, саморазвитие заложенных в человеке данных,

качеств своей личности» (Д. Саламатова).

Со страниц газетных и журнальных полос сходят в мир студенческих аудиторий реальные лица нашего времени, как предмет для подражания и стремления к духовному и физическому самосовершенствованию.

Студенты убеждаются в том, что здоровый стиль жизни – это здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, исключение излишеств, общение с природой. Это также активизация личностных ресурсов, что включает активные занятия спортом, творчеством, искусством, участие в группах общения позитивной направленности, как средство устойчивости к негативным влияниям.

Использование возможностей учебных дисциплин по психологическим наукам позволяет нам осуществлять в процессе учебных занятий профилактику нравственного и психического здоровья студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева З.А., Люблинская С.М. Резервы здоровья. – М.: Медицина, 1984.
2. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Фонд «Мир», 2004.
3. Сизоненко А.М. Психологическая удовлетворенность юношей службой в армии. – Вестник КГПИ, 2006, №1.
4. Возраст и здоровье. – В кн.: Мудрость России. Афоризмы / Составит

Кожевников А.Ю., Линдберг Т.В. – М., 2006.

5. Мудрость Востока: Пословицы и поговорки народов Азии. – Алматы: «Кочевник», 2002.
6. Крылатые латинские выражения. /Составит. Ю. Цыбульник. – М.: Фолио, 2003.
7. Трейси Б. Достижение максимума. Сер. «Успех» – М-ск, 2003.
8. Мечников И.И. Этюды оптимизма. – М.: Наука, 1964.
9. Тогунов Е.А., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2004.
10. Психология здоровья/ под ред. П.С.Никифорова. – СПб: Питер, 2003.

Түйіндеме

Мақала авторлары салауатты өмір салтына ықпал ететін факторларға назар аударды. Студенттермен жұмыс жасаудағы оқу үрдісінің негізгі формаларына мыналар жатады; басылымға шыққан материалдарды талдау, эссе (қысқаша шығарма), сонымен қатар спортпен, өнермен шұғылдану, жағымды бақытты ұстанған топтармен қарым-қатынас жасау (немесе позитивті топтармен).

Conclusion

The authors of a given article pay attention to the factors influenced on healthy style of life.

The main forms of studies with the students include the following ones: analyses of published materials essays; kind of works such as sports, art, communication with positive groups etc.

Альтанова Д.Ж.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының магистранты

СИНТАКСИСТІК СИНОНИМДЕР МЕН СИНТАКСИСТІК ВАРИАНТТАР

Синтаксис аясында синонимдердің болатыны сияқты, варианттар да болады. Бұл екеуінің арасындағы қарым-қатынастар туралы сөз қозғау, сайып келгенде, олардың табиғаты, өзіндік ерекшеліктері мен бір-біріне ұқсастықтары туралы сөз қозғау болып шығады. Синонимдер жайлы бұған дейін бір шама әңгімеленгендігі себепті, енді синтаксистік варианттар жөнінде пікір білдірудің реті бар.

Синтаксистік варианттарға қатысты әр түрлі түсінік орын алып отыр. Зерттеушілердің қай-қайсысы болса да синонимдер тәрізді, варианттардың да, ілгері де айтылғандай, параллелизмдердің бір түрі екенін мойындайды.

Бір байқалатын жай – варианттың ұғымын кең мағынада, тар мағынада да түсінушілік кездесіп отырады. Кең мағынада түсінетіндер: «параллелизмнің синонимдерден басқа, әйтеуір орын ауыстыруға келетін түрлерін варианттар» – деп атайды. Ал тар мағынада түсінетіндер варианттар мен тепеңдіктерді немесе альтернат, яғни дублеттерді ажыратуға тырысады. Біреулері бұлай болуының себебін; шартын көрсетеді де, кейбіреулері тек мысал келтірумен шектеледі.

Қазіргі түркі тілдеріндегі синтаксистік синонимдер мен синтаксистік варианттардың арақатынасы туралы мәселенің беті ашылмаған. Татар тілінің маманы С.Ибраһимов синтаксистік варианттардың қатарын ажырататын конструкциялардың тіркесу, байланысу түрлері арқылы ажыратылатындығын, мазмұны бірдей болатындығын атап көрсетеді: «Синтаксистік параллельдер термині синонимдерге қарағанда кең ұғымда қолданылады. Синтаксистік синоним үшін керекті белгілер синтаксистік параллельдер ішінен табылады.

Синтаксистік вариант термині мүлдем басқа ұғымды білдіруге қолданылады. Синтаксистік вариант деп аталатын конструкциялар тіркесуі, байланысу түрлері арқылы ажыратылмайды, бірдей болып келеді». Келтірілген мысалдар теориялық пікірді растайды.

Бұл саладағы синонимдер мен варианттардың ұқсастығына келетін болсақ, екеуіне де ортақ принциптер бар екенін байқау қиын емес. Синтаксистік ситуация, демек, синтаксистік позицияның ұқсастығы екеуінде де бар. *Қаладан шықты – қала маңынан шықты – қалажақтан шықты* мысалдарынан, жалпы алғанда, синтаксистік параллелизмді көреміз. Бұл параллелизм ішінде синоним де, вариант та көзге түседі. *Қаладан шықты* мен *қала маңынан шықты*-ны параллелизм деп қарасақ, *қаладан шықты* мен *қалажақтан шықты*ны да синоним деп білеміз. Ал *қала маңынан шықты* мен *қала жақтан шықты* вариант деп есептеледі.

Екеуіне тән тағы бір белгі трансформациялық пен орын алмасушылық болып табылады. Өлгі мысалдардың ыңғайында да сол аңғарылады, яғни синонимдік қатар жасап тұрған конструкциялар болсын, варианттық қатар жасап тұрған конструкциялар болсын – қай-қайсысыда бір-бірімен орын ауыстыруға немесе олардан трансформация жасауға мүмкіндік мол.

Мұндай жағдайды сөз тіркестері емес, сөйлемдердің табиғатынан да тануға болады. *Алтын қылыштан құраған үйіңкі артық – Құраған үйеңкі алтын қылыштан артық; Тегінде, біреуді жамандағанда да барды-жоқты үйіп-төге бермей, шектен шықпаған жән зой – Тегінде, біреуді жамандағанда да шектен шықпай, барды-жоқты үйіп-төге бермеген жән зой.*

Сөйлемдердің варианттығына, сөз тіркестеріне қарағанда, осындай өзгешелігі бар, яғни негізгі нысана-вариантта ешбір мағыналық өзгерістің, айырманың болмауы, сөйлем ішіндегі сөздердің орнын алмастыру синонимнің белгісі бола алмайды да, тек вариант жасаудың бір амалы болып қалады. Ал сөз тіркестері варианттарында бұлай етудің қисыны жоқ.. Себебі тіркесінің мазмұны мүлдем өзгеріске ұшырап, басқа сөз тіркесі болып кетеді. Мысалы: *үйге дейін ғана жүрді* мен *үйге шейін ғана жүрді* – вариант, ал *үйге дейін ғана жүрді мен жүргені* – *үйге ғана өзара* вариант бола алмақ емес: біріншіден, екі мазмұндағы сөз тіркестері; екіншіден, түрі (типi) жағынан да сөз тіркестерінің екі түріне (алдыңғысы – етістік сөз тіркесі де, екіншісі – есімді сөз тіркесі) жатады. Сондықтан бұл екеуі вариант түгіл, параллелизм де емес деп есептеу керек. Әлгі вариант жасаған алғашқы конструкциялардан трансформациялар қылы синонимдік қатар құруға да мүмкіндік туады: *Алтын қылыштанқурағанүйеңкі артық* – *Алтын қылышпен салыстырғанда, құраған үйеңкі артық. Тегінде, біреуді жамандағанда да барды-жоқты үйіп-төге бермей, шектен шықпаған жөн* – *Тегінде, біреуді жамандаған екенсің, сонда да барды-жоқты үйіп-төге бермей, шектен шықпаған жөн*. Сөз тіркестеріндегі сияқты, сөйлемдердің варианттары мен синонимдерін де детрансформация жасап, сөздердің орындарын алмастырудың қисыны келебереді. Сөйлемдегі сөздердің орын алмастыруын кейбір зерттеушілер варианттықтың бір көрінісі деп, дұрыс атап көрсетеді.

Синтаксистік синоним де қажетті көмекші сөздер мен қосымшалар вариантта дақызмететеді: *кітап оқыды кітапты оқыды; ауылдың маңында жүр – ауылдың қасында жүр – ауылдың төңірегінде жүр; институтқа дейін келді – институтқа шейін келді т.с.с.*

Синтаксистік синонимдегі сияқты, синтаксистік вариантта да интона-

цияның белгілі дәрежеде қызметі бар. *Сен бүгін көп жұмыс тындырдың ғой* деген сөйлем интонация арқылы әр алуан жай-күйде айтуға болады: бірі жай хабар жеткізу түрінде болса, енді бірде кекесінді мағынада, үшінші жағдайда ризашылық сезіммен айтудың жолдары бар. Солардың қай-қайсысында да бұл – хабарлы сөйлем күйінде қалады да, әр түрлі модель аралық мағына бермей, модель ішіндегі құбылыс болып, синонимдік дәрежеге жетпейді. Сөйтіп, вариант қалпын сақтайды. Сұраулы сөйлемнің де, лепті сөйлемнің де ез ішіндегі жайларын солай қарауға болады.

Ілгеріде аталған ұқсастықтарынан синтаксистік синонимдер мен синтаксистік варианттардың арасындағы айырмашылықтар да келіп шығады. Нақтырақ айтқанда, сырттай қаншалықты ұқсастықтары болғанымен, қандай көрсеткіштер арқылы (септік жалғау, көмекші сөздер, жалғаулықтар) жасалса да, ол конструкциялар өзара синоним болмай, вариант деп танылу үшін «негізгі лингвистикалық мағынаны өзгеріске түсірмеулері керек». Демек, осы басты принцип естен шықпағанда, синоним мен варианттың арасындағы өзгешелікті айыра білуге мүмкіндік туады.

И.Ұйықбаевтың «Синтаксистік варианттар» деген мақаласының аталуынан-ақ синонимдер емес, варианттар ғана сөз болуға тиіс, синтаксистік синонимдермен арақатынас жағына көңіл бөлініп, әсіресе варианттардың ерекшелігі даралануға тиіс деп ойлауымыз заңды. Рас, *қайтып келді – қайра келді – қайрадан келді – қайтадан келді; жол шекті – жол кешті; келер жылы – келесі жылы; жөнелді-жөнелді* тәрізді жеке сөздер мен тіркестердің қатынасы варианттар болар, бірақ *белесті өтті – белестен өтті; машинаны мінді – машинаға мінді; телефоннан сөйлесті – телефонмен сөйлесті; далаға қалдыру – далада қалдыру* сияқты конструкцияларды синтаксистік варианттар деуге нендей негіз бар екені түсініксіз.

Біздіңше, бұлар – синтаксистік синонимнің мысалдары. Олай болатынын айтып, дәлелдеп жату бұдан бұрынғы осы мәселеге қатысты пікірлерді түгелдей қайталап шығу болар еді.

Қағазыңыз бар ма? – Қағазыңыз бар шығар? – Қағазыңыз бар, ә? тәрізді сөйлемдердің қатынасы – тағы синонимдік қатынас. Сондай-ақ Алтыншаш па едің? – Алтыншашпысың? да грамматикалық синоним болады. Қай қырынан алып қарағанда да, синтаксистік синоним құрайтын конструкциялардың арасында нәзік мағыналық айырмашылық сезіліп тұратыны белгілі. Бұл – олардың (синтаксистік синонимдердің) басты белгісі. Ал варианттарға келетін болсақ, «олар ешбір ерекшеліктермен дараланбайды десе де болады, айырмашылық болғанның өзінде, ол айырмашылық болар болмас семантикалық немесе стилистикалық реңкке байланысты келіп отырады».

Бұл келтірілген пікір, әрине, фразеологиялық варианттар туралы ойдың түйіні. Бірақ, вариант тілдік фактор болғандықтан, сол тілдің қай саласында болса да, оның жалпы сипаттамасы ұқсас болып қалуға тиіс. Айталық, синоним дегенде – ол – лексикалық құбылыс болса да, ол үшін басты белгі болып мағыналық жуықтық сақталатыны мәлім. Дәл осындай принципті (тілдің әр саласына ортақ принципті) антоним, омоним жайында да айтуға негіз бар. Еңдеше, синтаксис саласында да синонимдердің варианттардан басты айырмашылығы – соңғылары (варианттар) сол конструкциялардың синтаксистік мағынаға өзгеріс енгізбеулері тиіс, яғни өзара вариант деп есептелетін сөз тіркестері немесе сөйлемдердің бір-бірінен мағыналық немесе стилистикалық жағынан көзге түсетін айырмашылықтары болмаса керек.

Автордың мысалдарының негізгі арқау етіп отырған мәселесіне қатыссыз көрінетіні өкінішті. Мәселен, *ұрсу – жекіру; сол себепті – сондықтан* сияқтылар тап-таза лексикалық синонимдер екені көпшілікке көптен түсінікті емес

пе? Сондай-ақ *ит терісін басына қаттау – жер-жебіріне жету – жерден алып, жерден салу* тәрізділер – күмәнсыз фразеологиялық варианттар да емес.

Тоқ етерін айтқанда, автор варианттар дегеніміз не деген сұраққа жауап бермейді. Мақаланың өз бойынан шығатын қорытынды: әйтеуір, орын алмасуға көнсе, синтаксистік вариант деп есептеледі. Сөйтіп, ол ауысып жатқан лексикалық единица ма, фразеологиялық тіркес пе, синтаксистік конструкция ма, олардың арасындағы мағыналық немесе стилистикалық жағынан көзге ұрып тұратын айырмашылық бар ма, жоқ па – мәселенің бұл жағынан мән берілмейді.

Бір құптарлық жай сол – бұл аталған кемшіліктер ғалымның монографиялық еңбегінде ұшырай қоймайды. Алайда автор *бал ашу – құмалақ салу – карта ашу да; поезға міну – поезға тусу де; өзенді өтті – өзеннен өтті* де синтаксистік варианттар деп сендіруге тырысады. Шындығында, автор лексикалық-фразеологиялық варианттарды синтаксистік варианттармен, екінші жағынан, синтаксистік варианттарды синтаксистік синонимдермен шатыстырып отыр. Бұған қарағанда, С.Ибрагимовтың мысалдары кеп жағдайда көңілден шығып отырады. «Синтаксистік конструкциялардың варианттары дегеніміз белгілі бір мазмұнда әр алуан синтаксистік тәсілдермен жеткізу болып табылады; мұндай тіркестер бір ыңғайлықты білдірудің тәсілдерімен ғана ажыратылады». «Синтаксистік синоним бір-бірінен әрі құрылымдық жағынан, әрі мазмұны жағынан ерекшеленетін синтаксистік модельдерді құрайды... Синтаксистік модельдердің мағыналары бір-біріне жуық келеді, бірақ тепе-тең емес. Модельдің өз ішіндегі өзгерістер, вариант ол модельді басқа модельге айналдыра алмайды. Варианттар синоним деп есептелмейді, өйткені варианттар өзара мағыналары жағынан не тепе-тең болады, не жүйелі грамматикалық мағынаны өзгеріске түсіре алмайды».

Сонымен, тіліміздегі синтаксистік синонимдер мен синтаксистік варианттардың өзара айырмашылықтары мынаған тіреледі:

- Синонимдердің қолданылу аясы белгілі дәрежеде тұрақты, шегі бар болса, варианттар өте жиі өнімді, икемді жұмсалады, демек, синонимдерге қарағанда, варианттардың қолданылу шегі мол.
- Синтаксистік синонимдерге грамматикалық мағына мен грамматикалық модельдің сәл де болса өзгешелігі талап етіледі де, вариантта, керісінше, сол грамматикалық (синтаксистік) мағына мен грамматикалық (синтаксистік) модельдің тепе-теңдігі қажет болып табылады.
- Синтаксистік синонимнен синтаксистік варианттың тағы бір өзгешелігі сол-соңғы да грамматикалық мағына тепе-тең болмағанын өзінде, болар-болмас айырма-

шылық жүйелі грамматикалық (синтаксистік) мағынаға ешқандай өзгеріс туғыза алмайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ тілінің грамматикасы I бөлім Алматы, 1995.
2. Серғалиев М. Етістікті сөз тіркестерінің синонимиясы- Алматы, 1991.
3. Қазақстан жоғары мектебі. 2002.№2.
4. Қазақ тілі мен әдебиеті 2000. № 6.
5. Серғалиев М.С. Синтаксистік зерттеулер- Алматы, 2004 .

Резюме

В данной статье рассматриваются особенности синтаксических синонимов и синтаксических вариантов в аспекте современного казахского языка.

Conclusion

The peculiarities of syntactic synonyms and syntactic variants in the aspect of the modern Kazakh Language are revealed in this article.

Баулина Е.И., старший преподаватель
Костанайский филиал ГУ «Челябинский государственный университет»

ОТЗЫВ КАК ФОРМА НЕПОСРЕДСТВЕННОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Несмотря на то, что в современном конституционализме «отзыв» — редко встречающийся институт прямой демократии, он имеет существенное значение для непосредственного осуществления населением местного самоуправления.

В XIX столетии институт отзыва должностных лиц был закреплен в конституциях некоторых кантонов Швейцарии, в начале XXв. — в конституциях нескольких штатов США (Орегон, Аризона, Колорадо, Невада, Вашингтон, Мичиган, Канзас и Луизиана). В период с 1920 по 1978 г. отзыв был предусмотрен конституциями еще шести североамериканских штатов (Северная Дакота, Висконсин, Айдахо, Аляска, Монтана, Джорджия). По

крайней мере, еще в 36 штатах институт отзыва существует на окружном и муниципальном уровнях [1]. В XX веке он был предусмотрен конституциями Австрии, Японии, Латвии. Отзыв допускался конституциями всех социалистических стран, а в настоящее время сохранился в основных законах КНР, Вьетнама, Кубы.

В России институт отзыва впервые был закреплен в законодательстве еще в советский период — в 1917 г. Декретом ВЦИК от 23 ноября 1917 года «О праве отзыва делегатов» [2].

В Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 г., институт отзыва не упомянут. Однако с середины 90-х годов он стал закрепляться на региональном и муниципальном уров-

нях. Правовой основой его использования явились нормы Конституции РФ. В частности, в ч. 1 ст. 77 закреплено право субъектов Федерации устанавливать систему органов государственной власти самостоятельно в соответствии с основами конституционного строя Российской Федерации и общими принципами организации представительных и исполнительных органов государственной власти, установленными федеральным законом.

Поскольку соответствующий федеральный закон до октября 1999 года не был принят, субъекты Федерации осуществляли правовое регулирование в этой сфере самостоятельно [3]. Институт отзыва получил достаточно широкое распространение. Уже к 1998 г. в 35 субъектах Российской Федерации было принято 62 законодательных акта, которые содержали нормы об отзыве, в том числе пять – об отзыве высшего должностного лица субъекта Федерации, 25 – об отзыве депутата законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта Федерации, пять – об отзыве депутатов и выборных должностных лиц местного самоуправления, 11 – об отзыве глав муниципальных образований, 16 – об отзыве депутатов представительных органов местного самоуправления.

Таким образом, согласно пока еще действующему Закону 1995 г., институт отзыва – это специфический институт народовластия, возможный, но не обязательный в процессе осуществления местного самоуправления, выражающий взаимоотношения выборных лиц с населением и их избирателями.

Среди ученых-муниципалистов нет единства в определении понятия «отзыв». Так, О.Е. Кутафин и В.И. Фадеев под отзывом понимают институт непосредственного самоуправления, представляющий собой форму ответственности депутата, выборного должностного лица перед населением, содержанием которой является возмож-

ность досрочного прекращения полномочий депутата, выборного должностного лица, по воле избирателей [4].

Некоторые отечественные юристы нередко связывают институт отзыва с системой императивного мандата, поскольку при системе императивного мандата депутат тесно связан с избирателями их наказами и считается, что отзыв возможен в том случае, если депутат не выполняет данные ему указы.

Представляется, что неоднозначность в понимании отзыва нельзя рассматривать как необходимость установления наиболее истинной точки зрения. Наоборот, разнообразие в понимании отзыва лишь отражает многогранность этой формы контроля гражданами за осуществлением выборным лицом своих полномочий, закрепленных законодательством. Поэтому отзыв, являясь формой непосредственного самоуправления, выступает одновременно и как элемент императивного мандата, и как форма муниципально-правовой ответственности. Таким образом, отзыв как проявление непосредственного самоуправления имеет специальные (видовые) признаки, позволяющие выделить особые грани его сущностной характеристики. Учитывая, что институт отзыва отражает специфику взаимодействия основных субъектов муниципального права, регулирует общественные отношения, регламентирующие контроль населения муниципального образования за своими представителями посредством реализации процедуры отзыва, следовательно, отзыв предстает как многогранное явление.

Отзыв обладает определенными отличительными признаками, которые в совокупности выступают основными юридическими критериями обособления отзыва в отдельный институт.

Одним из этих признаков является целостность, специфичность отношений по отзыву. В теории права под целостностью отношений понимается «единство соответствующих компо-

нентов (частей), которые определенным образом объединены между собой (по содержательным или формальным критериям) и которые в зависимости от их природы и характера связи между ними... составляют относительно устойчивую организацию» [5]. Природу и характер связей между данными компонентами выявляет специфичность отношений.

С учетом сказанного целостность и специфичность отношений по отзыву должны проявляться в содержании правоотношения, в его субъектном составе, главным проявлением которых является публично-властное волеизъявление граждан как субъектов непосредственного самоуправления по отзыву выборного лица местного самоуправления.

Властное волеизъявление сопряжено с исходными началами публичного права – с таким порядком «власти-подчинения», «в соответствии с которым лица, обладающие властью, вправе односторонне и непосредственно, в принципе без каких-либо дополнительных решений иных инстанций определять поведение других лиц (подвластных, подданных), и согласно этому вся система властно-принудительных учреждений обязана силой принуждения обеспечивать полную и точную реализацию приказов и команд власти, а «все другие» лица, безусловно, им подчиняться» [6].

Анализ данного положения позволяет выявить несколько признаков властного волеизъявления. Во-первых, прямое властное волеизъявление осуществляет лишь субъект, обладающий властью. Во-вторых, этот субъект может определять поведение других лиц, отдавая «приказы» и «команды». В-третьих, он может определять поведение других лиц с помощью всей системы властно-принудительных мер, все другие лица обязаны подчиняться предписаниям властного субъекта.

Властное волеизъявление граждан возможно при условии признания за

ними на уровне законодательства определенных властных полномочий, при реализации которых они вправе в одностороннем порядке и непосредственно определять поведение других лиц (органов власти, должностных лиц, организаций и самих граждан). В системе демократического представительства граждане могут наделяться определенными властными полномочиями. Число таких случаев строго ограничено, и в каждом конкретном государстве законодательством четко определена компетенция граждан в сфере отношений прямого властвования [7].

Будучи субъектами властвования, граждане могут принимать обязательные для исполнения решения, что и любая другая власть, посредством действия-волеизъявления, выраженного в принятии обязательных для исполнения публично-властных предписаний. Например, посредством голосования граждане могут отозвать избранное ранее ими выборное лицо местного самоуправления.

Что касается субъектов, к которым применяется институт отзыва, то законодатель на федеральном уровне предусмотрел возможность отзыва населением муниципального образования выборных лиц местного самоуправления. Особо подчеркнем, что применительно к отзыву речь может идти только об отзыве выборных лиц, к которым относятся:

во-первых, депутат представительного органа местного самоуправления, избираемый на основе всеобщего равного и прямого избирательного права при тайном голосовании в соответствии с федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации;

во-вторых, член выборного органа местного самоуправления. Федеральное законодательство не определяет, какие выборные органы местного самоуправления имеются в виду в данном случае. Как известно, в соответствии со ст. 131 Конституции Российской Федерации структура органов местного

самоуправления определяется населением самостоятельно. Закрепляется эта структура в уставе муниципального образования. Поэтому к числу выборных органов местного самоуправления может относиться, например, избранная населением ревизионная комиссия, выполняющая функции контроля за исполнением местного бюджета. Данное предположение подкрепляется тем, что Федеральный закон 2003 г. в ст. 38 закрепил положение о том, что выборным органом местного самоуправления является контрольный орган муниципального образования (контрольно-счетная палата, ревизионная комиссия и другие);

в-третьих, выборные должностные лица местного самоуправления, которых население в соответствии с уставом муниципального образования тоже вправе отзывать. Речь идет, прежде всего, о главе муниципального образования – выборном должностном лице, возглавляющем деятельность по реализации местного самоуправления на территории муниципального образования. При этом население вправе отозвать главу муниципального образования в том случае, если он в соответствии с уставом муниципального образования избирается гражданами, проживающими на территории муниципального образования, на основе всеобщего равного и прямого избирательного права при тайном голосовании. Если же устав муниципального образования предусматривает должность главы муниципального образования, избираемого представительным органом местного самоуправления, то вопрос о его переизбрании решается представительным органом местного самоуправления.

По мнению В.И. Васильева, реализация правовых норм, предусматривающих отзыв выборных лиц местного самоуправления, призвана обеспечивать воплощение в жизнь конституционной модели, наиболее приближенной к населению формы публич-

ной власти, где сами граждане будут принимать участие в осуществлении власти, реально влиять на дела муниципалитетов [8].

В связи с данным утверждением обеспечение прямой и обратной связи органов местного самоуправления с населением следует рассматривать как относительно самостоятельную проблему по обеспечению полной открытости, гласности работы муниципалитетов: они должны информировать граждан о своих планах и вопросах, находящихся на их рассмотрении, о процессах подготовки решений, о принятых решениях и их последствиях, регулярно отчитываться перед населением о проделанной работе.

Таким образом, можно констатировать, что специфичность и целостность отношений по отзыву проявляется в содержании правоотношения, в его субъектном составе.

Порядок голосования по отзыву осуществляется в соответствии с установленным федеральным законом порядке и принимаемым в соответствии с ним законом субъекта Российской Федерации для проведения местного референдума с учетом особенностей предусмотренных Федеральным законом 2003 г. Таким образом, процедура отзыва базируется на нормах о проведении местных референдумов, хотя и не является полностью идентичной ей.

Представляется, что решение на федеральном уровне вопроса о порядке голосования по отзыву с помощью бланкетной нормы о необходимости применять в данном случае нормы законом субъектов РФ о местном референдуме существенно усложняет реализацию самого института отзыва. Законы о местном референдуме не регулируют отношения по отзыву. Все они приняты на основе Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ» или приведены в соответствии с его нормами. Согласованные нормы законов детально

регламентируют процедуру проведения местного референдума, но они не могут в полном объеме урегулировать процедуру отзыва выборных лиц органов местного самоуправления, потому что в процессе отзыва складываются качественно иные правоотношения, которые отличаются от других субъектным составом и правовым содержанием.

В качестве федеральных гарантий законности и демократичности процедуры отзыва в ст. 24 Федерального закона 2003 г. установлено, что:

- основанием для отзыва выборного лица местного самоуправления «могут служить только его конкретные противоправные решения или действия (бездействие) в случае подтверждения в судебном порядке»;

- процедура отзыва должна обеспечивать отзываемому лицу «возможность дать объяснения по поводу обстоятельств, выдвигаемых в качестве оснований для отзыва»;

- отзыв признается состоявшимся, если за него проголосовало не менее половины всех зарегистрированных в соответствующем избирательном округе избирателей.

Еще одним юридическим критерием объединения норм в такой правовой институт, как институт отзыва, можно назвать качественную обособленность данных норм в рамках муниципальной отрасли права, а также полноту регулирования соответствующей разновидности общественных отношений. Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» посвящает отзыву отдельную статью 24, кроме того, вопросы применения отзыва затрагиваются и в других статьях этого закона.

Таким образом, анализ институциональных признаков позволяет сформулировать определение отзыва, под которым понимается совокупность правовых норм, регулирующих отношения по принятию гражданами в

рамках установленной законом компетенции общеобязательных публично-властных решений по досрочному прекращению деятельности депутата, члена выборного органа, выборного должностного лица в форме волеизъявления избирателей соответствующего избирательного округа муниципального образования на основе специально назначенного голосования, проводимого в соответствии с законом субъекта Российской Федерации и уставом муниципального образования.

Рассматривая отзыв с точки зрения формы непосредственного самоуправления населения, необходимо обратить внимание на соотношение таких правовых категорий как непосредственное самоуправление и непосредственная демократия. Так, по мнению, А.В. Москалева, не акцентируя внимание на имманентно присущих им параметрам, необходимо подчеркнуть, что это близкие, но не адекватные понятия: непосредственное самоуправление населения составная часть непосредственной демократии, последнее шире по объему и разнообразию организационных форм и институтов прямого волеизъявления населения.

Определяя способы осуществления местного самоуправления, Конституция РФ ставит на первое место реализацию самоуправления гражданами путем референдума, выборов, других форм прямого волеизъявления. Это не значит, что применение названных Конституцией РФ форм непосредственного самоуправления должно превалировать в решении вопросов местного значения. На практике большинство таких дел решается и должно решаться выборными и другими органами местного самоуправления. Однако из приведенной конституционной формулы следует, что воля членов местных сообществ должна быть первичной в делах местного самоуправления. Граждане определяют исходные позиции для органов местного самоуправления.

В.В. Пылин утверждает, что отзыв выборного лица местного самоуправления есть форма осуществления народовластия и реализации конституционного права граждан на участие в управлении делами государства и муниципальных образований.

Н.В. Витрук также считает, что «отзыв депутата есть форма реализации конституционного права граждан на участие в управлении делами государства, в осуществлении государственной власти, ... отзыв депутата служит одновременно и формой института прямой (непосредственной) демократии. Установление института отзыва депутата расширяет возможности граждан по формированию дееспособного, авторитетного состава представительных... органов... власти, служит гарантией усиления позитивной юридической ответственности депутатов, так как избиратели могут поставить вопрос об отзыве депутатов, не являющихся на заседания представительного... органа... власти и не осуществляющих свои депутатские полномочия, потерявших какие-либо связи со своими избирателями».

Приведенные выше мнения о том, что институт отзыва является формой непосредственного самоуправления населения, в полной мере соответствуют ст. 3 и ст. 130 Конституции Российской Федерации, в которых говорится, что народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления. Отсюда следует, что граждане осуществляют свою власть прежде всего через своих представителей в этих органах, которых они в соответствии с условиями, предусмотренными законом, могут лишить «мандата доверия», т.е. отозвать, тем самым также осуществляя свою власть.

Согласно ратифицированной Российской Федерацией Европейской хартии местного самоуправления, существование наделенных реальными

полномочиями органов местного самоуправления обеспечивает одновременно эффективное и приближенное к гражданам управление (преамбула), возможность регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ими, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения (статья 3) [9]. Излагая в Постановлении от 24 января 1997 года по делу о проверке конституционности закона Удмуртской Республики «О системе органов государственной власти в Удмуртской Республике» свою правовую позицию, Конституционный Суд Российской Федерации также указал, что уровень, на котором создаются муниципальные образования, должен способствовать, насколько это возможно, приближению органов местного самоуправления к населению для наиболее полного и рационального решения вопросов местного значения.

Таким образом, на депутатов, выборные органы местного самоуправления, выборных должностных лиц местного самоуправления возлагаются вытекающие из природы местного самоуправления обязанности по решению вопросов обеспечения жизнедеятельности населения конкретных муниципальных образований, а надлежащее исполнение обязательств, взятых непосредственно перед населением, является императивом демократического правового государства в сфере организации муниципальной публичной власти, а институт отзыва становится важной формой непосредственного осуществления населением местного самоуправления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tomas E. Cronin. Direct Democracy. The Politics of Initiative, Referendum, and Recall. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, 1989.
2. Декреты Советской власти. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. Т.1.

3. Федеральный закон от 6 октября 1999 года № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) органов государственной власти субъектов Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1999. № 42.
4. Кутафин О.Е., Фадеев В.И. Муниципальное право Российской Федерации. – М.: Юрист, 2001.
5. Керимов Д.А. Методология права (предмет, функции, проблемы философии права). 2-е изд. – М.: Аванта+, 2001.
6. Алексеев С.С. Восхождение к праву: Поиски и решения. – М., 2001.
7. Руденко В.Н. Прямая демократия: модели правления, конституционно-правовые институты – М., 2000.
8. Васильев Р.Ф. О понятии правового акта // Вестник МГУ. Сер. 11. Право. 1998. № 5.
9. Федеральный закон от 11 апреля 1998 г. № 55-ФЗ «О ратификации Европейской хартии местного самоуправления» // Собрание законода-

тельства Российской Федерации. – 1998. – № 15. – Ст. 1695.

Түйіндеме

Институттың құқықтық негізі федералдық заңдарда бекітілген Ресей Федерациясының конституциялық құрылымы негіздеріне, мемлекеттік биліктің өкілетті және атқарушы органдарын ұйымдастырудың жалпы қағидаларына сай РФ Конституциясы нормаларында Федерация субъектілерінің өз бетінше мемлекеттік билік органдарын орнатуға берілген құқықтары болып табылады.

Conclusion

The norms of the Constitution of Russian Federation belong to the legal basis of the institute of recall which sets the right of the Federation subjects to establish the system of the state authority organs themselves in accordance with the Russian Federation constitutional organization and the general principles of the organization of representative and executive state power organs fixed by the federal law.

Бекишева Р.Е.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының магистранты

ТҮР-ТҮС АТАУЛАРЫНЫҢ МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДЕГІ КОНЦЕПТІЛІК НЕГІЗДЕРІ

Мақал-мәтелдер – халық даналығы. Олар белгілі бір халықтың дүниетанымын, табиғат, қоғам құбылыстарын өз тұрғысынан бағалауға, қоғамдық қарым-қатынасты, салт-сананы, әдет – ғұрыпты, наным-сенімді анықтауға арналған сан ғасырлық тәжірибенің жиынтығы. Сондықтан да мақал-мәтелдердің мәдени, рухани өмірімізге қатысы жоқ саласы кездеспейді. Тіл мүмкіншілігін мейлінше кең пайдаланып, ылғи толығып, толассыз дамып отыратын осы қазынамыз түр-түс атауларын да мол қамтиді екен.

Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдердің түр-түске қатыстығын, олар арқылы небір көрікті де көркем образ – бейнелердің дүниеге келуін, небір күрделі құбылыстардың сыры мен қырын ашудағы олардың атқаратын ерекше

қызметін арнайы зерттесе артық болмас еді.

Дегенмен, мақал-мәтелдердің түр-түс әлеміне қатыстығын сөз еткенде айтпай кетуге болмайтын жағдайлар да бар. Солардың бірі – мақал-мәтел жасаушы түр-түске қатысты тіркестердің көбі өздерінің түстік мағынасында қолданылмауы. Кез келген осындай тіркесті ашып қарасақ, бірден байқала бермейтін, бірақ түп негізі, дүниеге келу жолы тіпті арыдан басталатын экономикалық, әлеуметтік, этнографиялық салт-санамен астарлас жатқан ұғымдарға, түсініктерге барып саятынын көреміз. Мәселен, төменде келтірілген мақал-мәтелдердің құрамында ақ сауыт, ақ серке, ақ түйе, ақ сөз сияқты тіркестер кездеседі. Бір қарағанда бұлар түр-түстік мағына беріп тұрған сияқты.

Енді оларды мақал-мәтел құрамында қарастырайық, мысалы: «Ақ серке қой бастайды, Ақын жігіт той бастайды», «Ақсауыттың жағасы бар, жеңі жоқ», «Ашамай нарға жарасар, Ақ түйе барға жарасар», «Ақ сөз ащы болады, Ғайбат сөз тәтті болады». т.б.

Сонда аңғарғанымыз: ақ түйе мен сары серке түсінің тек ақтығымен ғана емес, сонымен қатар олардың халық наным-сенімінде «малдың басы, киелі», немесе «мал бастайтын көсемі» болумен де ерекше мәнге ие болуында. Сондай-ақ, *ақ сауыт* пен *ақ сөз* тіркестері де түс мағынасын білдіріп тұрған жоқ. *Ақ сауыт*-болаттың, не асыл темірдің ең тазасы мен берігінен жасалған сауыт. *Ақ сөз*-шындықты ашып айтатын, бүркемесі жоқ адал сөз [1, 145 б].

Түр-түс атаулары сатылы иерархиялы құрылым түзе отырып бинарлы қатынастағы концепт жасауға қатысады.

Бұл концептілер бір сөз бойында көмескі синкретті белгілерінің маңына шоғырланған түр түс туралы білімді толықтай дерлік қамтиды. Сонымен, түр-түстік атаулардың концепт құруында түс сынарлы тілдік қолданыстардың барлығы (тұрақты қолданыстар, ауыспалы мағына, қанатты сөз, мақал-мәтел, жеке атаулар, символдар т.е.с.) ескеріледі.

Кез келген ұлт мәдениетіндегі түр-түс әлемі өзіндік ерекшелікке, өзіндік символдық мәнге ие. Яғни, «мәдениеттегі түр-түс» арқылы халық өзіндік эстетикалық көзқарасын, эмоционалдық қалпын, адамгершілік түсініктерін білдірген. Қоршаған орта, аспан әлемін, тіпті кез келген материалдық мәдениетке байланысты заттар, киім-кешек, құрал-жабдық, болмаса, рухани мәдениетке қатысты салт-дәстүрлерімізді түр-түссіз қабылдау мүмкін емес, онсыз оның болмыс – бітімі толқыққанды болмайды. Сондықтан, түр-түс – ұлт мәдениетін танытатын бір тұғыр. Ол өз тамырын тереңге жайып, ата-бабаларымыздың мифтік түсінігімен де астасып жатады.

Басқа халықтардағыдай қазақ халқы үшін де әлем екі түске – ақ пен

қараға бөлінген. Оның бірі ақ түс – күллі игі, жақсы қасиеттер бернесі болса, қара түс – жамандық біткеннің бедеріне ие. Бұл түсінік халық санасына терең ұялап, оның тілі мен ойлау жүйесінен орын алған. Сондықтан ақ түс күні бүгінге дейін жақсы бастама атаулының бәрінен табылады. Өйткені ол сұлулық әлемінің, адамгершілік қасиеттердің біртұтас жиынтығын құрайды [2, 102 б].

Түс сынарлы теңеулерді қарастырғанда Т.Қоңыров «бояулы» теңеулерді тоғыз түрлі құрылымдық-семантикалық топқа бөліп қарастырады «предметі (А) «бояулы» теңеулер, образы (В) «бояулы» теңеулер, негізі (С) «бояулы» теңеулер, образы мен предметі «бояулы» теңеулер, негізі мен образы «бояулы» теңеулер, үш элемент те «бояулы» теңеулер. Мәселен, қазақ тіліндегі *ақ көңіл* – *қара көңіл* – *ала көңіл*, *ақ ниет* – *қара ниет*, *қоңыр дауыс* – *тарғыл дауыс* дегендер коллективтік ассоциация негізінде пайда болып қалыптасқан ассоциациялық қолданыстар, қазақ халқы үшін «қара» түс «қасиетті, киелі» мағынасымен бірге, жаманшылықтың символы болса, «ақ» түс – жақсылық, пәктік, адалдық, сұлулықтың өлшемі де, «қоңыр» түс – әділдіктің, жағымдылықтың, сүйкімділіктің көрсеткіші», – дейді [3, 19-20 б].

Түр-түстердің символдық мәні туралы Ә. Марғұлан: «Көк түс – көкке табынудың, аспанның символы, қызыл – оттың, күннің, ақ – шындықтың, қуаныштың, бақыттың, сары – ақыл-ойдың, қара – жердің, жасыл – көктемнің, жастықтың символы», – деп жазады [4, 87 б].

Түр-түстердің өзіндік сипаты, зерттелу тарихы, семантикасы, қолданылуы т.б. мәселелер төңірегіндегі зерттеуді Ә.Қайдар, З.Ахтамбердиева, Б.Өмірбековтердің «Сырға толы түр мен түс», «Түр-түстің тілдегі көрінісі» еңбектерінен көруге болады. Бұл еңбекте түр-түстің символдық мәні туралы да пәрменді сөз қозғалған. Сонда авторлар: «Түр-түске байланысты «әр дәрежедегі, әр алуан, әр типтес символдардың пайда болуына о баста себеп

болған не?» деген сұраққа: ең алдымен, жеке адамдардың өзін қоршаған табиғи түрлі түстер мен реңктерге көзқарасы, оларды сезінуі мен қабылдауы», – деп жауап береді [1, 74 б].

Демек, бояу түсіне әдейі мағына берілгенде ғана ол символға айналады: ақ жаулық, қара жалау, қызыл шақа, қоныр күй, ала жіп т.б. Ал қазақ халқының жанына жақын, көңіліне қалаулы түс – ақ түс. Мұның өзі ақ түстің физикалық сипатымен де түсіндірілуі мүмкін, себебі ақ түс басқа түстердің барлығын көмкеріп, жұтуға бейім келеді де, басқа түстерге қарағанда көзге ерекше түседі. Жалпы ақ түс Еуропа, Азия, Африка, Америка мәдениетінде сакральді мәнге ие [5, 158 б].

Түркі тілдес халықтарға ортақ көне мұралардың көркемдік ерекшеліктерін зерттеуші И.В.Стеблева ақ түстің мағынасы Күл-Тегінге арналған ескерткіш, «Қорқыт ата», «Манас» сияқты мұнараларда кездесетінін айта келіп, бұл көне түріктердің наным-сеніміндегі жақсылық нышаны екенін айтады. Қазақ халқында ақ – пәктік пен ақтықтың нышаны, қуаныш пен жақсылықтың белгісі, махаббат, үміт, қайырымдылық деген ізгі сезімдердің символы. Себебі бұл – қазақтың ең қасиетті тағамы – сүттің түсі. Жалпы халқымыз киелі нәрселер мен қасиетті заттарды ақ атауымен атап, оларды аққа балаған. Сондықтан да сүттің түсі қазақ танымында көптеген жағымды ұғымдардың нышанына айналған. Қазақ халқы ақты ертеден қастерлеген. Ақтың өзін қойып, жуындысын аяқ астына төкпеген. Бұл туралы Г.Н. Потанин: «Как казахи, так и монголы считали, что «молоко, кумыс, творог нельзя проливать или ронять на землю, сделав это нечаянно, нужно смочить пальцы в пролитом и вытереть о правое плечо, потому что эти три вещи есть счастье», – дейді [6, 195 б].

Ақ түс – қазақ ұғымындағы ең қасиетті, ең ардақты, ең сүйкімді, ең жұмсақ бояулардың бірі. Басқаша айтқанда, аталмыш ұғымдардың барлығы да, осы ақ түспен ассоциацияланады. Мұны тіліміздегі ақ жарқын, ақ жүрек, ақ көңіл, ақ жолтай болды, ақ иық, ақ

иіліп сынбайды, ақ тілеу тәрізді сөз орамдары дәлелдей түседі. Қазақ халқы дүние тұтқасы, барлық тіршіліктің бесігі, адамзат өмірін өрбітуші ананы ақ ана дейді, оның махаббат –мейірімімен, іңкәрлік сезімімен қайнар бұлақтай құйылған тіршілік нәрін – ақ сүт атаған. Сондықтан қазақ үшін ең жоғарғы адамгершілік парыз – «ананың ақ сүтін ақтау».

«Ақ» түске байланысты мақал мәтелдер:

Ананың алды-ақ жайлау.

Ақ серке қой бастайды,

Ақын жігіт той бастайды.

Ақ бөкенді жатыр деме,

Көшпелі елді отыр деме.

Ақ ит, қара ит –

Бәрі бір ит.

Ашамай нарға жарасар,

Ақ түйе барға жарасар.

Аққа зауал жоқ.

Ақ қар көп болса,

Ақ нан көп болар.

Ақ сөз ащы болар,

Ғайбат сөз тәтті болар.

Сақалға ақ түсті

Көңілге дақ түсті.

Ш.Уәлихановтың,

Ы.Алтынсариннің, белгілі қазақ этнографы Ө.Жәнібековтың көрсетуінше, қазақ халқында ертеректе ел жақсысы қаза тапқанда шаңырақтан қара ала шашақты қара жалау көтеріп, жақындары қара жамылып аза тұтатын, оның мінген атын бір жылға дейін тұлдап, ер – тұрманына қара жабу жауып, көші-қон кезінде жетелеп ертіп жүрген. Қаралы үйге қара тігуде қайтыс болған кісінің жас ерекшелігі ескерілген. Егер өлген адам жас болса – қызыл, орта жастағы адамға – қара, ал қарт болса – ақ орамал байлаған. Қаралы үйде қандай адамның өлгенін осы белгі арқылы жүргіншіге білдірген. Бұл тарихи мазмұнды көркем шығармаларда да көрініс тапқаны белгілі. Қара тұрғызудың екі себебі, мәні бар: бірі – ас бермектің белгісі, екінші себеп – әркім қараны көріп, фатиха етудің لازым екенін біліп келсін, құран оқысын, аш болса тағамдансын, шөлдесе сусындасын, бұның сауабы өліктің рухына болсын дегеннің белгісі. Ә.Диваевтың мәліметі

бойынша, ертеректе қазақ әйелдері қайғыға душар болғанда қара және қызыл түсті орамал, желең жамылған. Осыған қарағанда қазаға байланысты қара жамылудан басқа, қаралы Қызыл жамылу салты да болғаны байқалады [1, б. 82]. Қара жамылу орта жастағы адам қайтыс болып, әйелі мен балалары жетім қалуына байланысты айтылған. Себебі қазақтар қаралы киімді әдейі тікпеген. Орта жастағы адам өлгенде әйелдер әшекейін алып тастап, иығына қара жамылған. Еркектер белін буып, қолына таяқ ұстаған. Қазақ салты бойынша күйеуі өлген әйел қара киінеді, қызы үстіне ақ киім, басына қызыл бөрік киеді.

Күйеуі өлген әйел басына қара жаулық салса, ұлын жоқтаған ана басына ақ орамал тартқан. Ара-тұра осы тәріздес синкретті қолданыстар орын алса да, қазақ үшін қайғы белгісі – қара түсін қолдану кең етек алған деуге болады [2, 107 б].

«Қара» түске байланысты мақал-мәтелдер:

Қасапшыға мал қайғы,
 Қара ешкіге жан қайғы.
 Жауды қара қашырды,
 «Батыр» атақ Барақта қалды.
 Өрмекшінің торы –
 Қара шыбынның соры.
 Кемеңгер келістіден шығар,
 Қара байыр желістіден шығар,
 Қарау қара басының қамын ойлайды.
 Айғырдан туған жампоз бар, нар демесең нанғысыз,
 Қарадан туған жігіт бар ханға күнін салғысыз.
 Кәрі атын мақтаған қара жаяу қалар.
 Қара жерге қарыз арқаламайды.
 Қара жерді жамандама – қайтіп сонда барарсың,
 Қауым елді жамандама-қарғысына қаларсың.
 Қазанға жолама, қарасы жұғар,
 Жаманға жолама, жаласы жұғар.
 Қайғысы жоқ адамға қара көже балмен тең,
 Қайғысы көп адамға кең дүние жермен тең.
 Қара көзден нұр тайса, қарға адым жер мұң болар.

Жаман адам-күлқынның қара қабы,
 Жақсы адам-адалдықтың тағы.
 Жақынды жаралама,
 Алысты қаралама.

Ата-бабаларымыз дүниені төрт бұрыш деп түсініп әрі әр бұрышқа өзіндік символдық реңк-түс берген. Атап айтқанда, шығыс-көк түс, оң-түстік – қызыл түс, солтүстік – қара түс, батыс – ақ түс деген күн айналымына негізделген таным. Қазақ ұғымында «көк» түс – аспанға берілген оның тәңірлік сипаты болған. Бұл танымның тереңде жатқандығын Күлтегін ескерткіштеріндегі: Биікте Көк Тәңірі Төменде қара Жер жаралғанда

Екеуінің арасында адам баласы жаралған, – дейтін жолдар дәлелдей түссе, бұны жалғастыратын деректі «Оғыз қаған» эпосынан да кездестіреміз. Аңыз-әңгімеде үйлену Оғыздың әрекеті емес, тағдырдың өз ұйғарымы, Тәңірінің ісі екендігі көрінеді: Оғыз жалбарынып отырғанда «қараңғылық (кеш) келіп, аспаннан «көк жарық» (көк сәуле) түсті, сол «көк жарықтан» пайда болған көк тәңірінің қызы. Жарықтан (сәуледен) жаралғандықтан оның меңі «отты жарық», ол Көк тәңірінің «көк жарықтан» жаратқан қызы болғандықтан, «жердің ел күні көретін» қыз емес, көк тәңірі ортасында жүріп солардың көзімен көрінетін ғана қыз. Сол үшін де олар «қыз күлсе, көк тәңірі қосыла күледі», егер «қыз жыласа, көк тәңірі (бірге) жылайды». Сол сияқты ежелгі мұра – нұсқалардың деректеріне сүйенсек, құрбандыққа шалынатын мал да көк түсті болып келеді. Мысалы: Есен барып, сау қайтсаң, Егіз туған көк қошқар Ол да сенің жолыңа! Егіз туған көк бура О да сенің жолыңа! «Қобыланды батыр».

Көк түсті киелі санаумен байланысты халық шығысты да қасиетті санап, шығысқа қарап тілектілеген, киіз үйдің есігін шығысқа қаратып ашқан. Бұның бәрі ұлы «көк» аспан тәңіріне табынудан келіп шыққан. Демек, көк түс – адалдықтың, мәңгіліктің, тұрақтылықтың символы ретінде «мәңгілік көк Аспанмен», «Тәңірімен» ұқсастырылады. Бұл – халық танымның айнасы. Ол – халық рухының бет-перде-

сін, ұлттық рухтың шырқау биікке, жоғарыға, тазалыққа, руханилыққа ұмтылысын танытады. Осы түсінік жеті қат көк, тоғыз қат көк тіркестерімен бейнеленген. Еліміздің туының түсі ашық аспан түстес болуын да көк түстің ерекше ықыласқа бөленуімен түсіндіруге болады.

«Көк» түске байланысты мақал-мәтелдер:

Күн сіркіресе, көк дүркірейді.

Сәуір болса, күн күркірейді,

Күн күркіресе, көк дүркірер.

Көбік қарда түлкі ойнар,

Көк көрпеді жылқы ойнар.

Жаманның тілі ащы,

Көк мияның гүлі ащы.

Көк судың тоғы болмас.

Көп ұнатса, көк тоқтыны сойып ал.

Түр-түс – алдымен адамды қоршаған ғаламның өзі, объективті шындық, сонымен қатар адамның ішкі дүниесінің, дүниені қабылдауы мен түсінуінің фрагменті. Адам сыртқы әсерлерді өзінше түйсініп, бағалайды, сондықтан да бәріне визуалды ақпарат ретінде берілуінде бірдей болатын түс субъективті танымда түрлі мазмұнды білдіреді. Бұл – түр-түстерге қатысты таным. Адам санасының шындықты жоғары деңгейде жалпылап, дерексіз дендіретіні тіл табиғатын күрделендіре түседі. Кез-келген мағына мен ұғымның негізінде жалпылау жатады. Бұл – мағына құбылуының шексіздігінің кепілі.

Түр-түсте шындық болмыс халықтың ғалам туралы түсініктеріне, ой-тұжырымына сай өңделіп, өзгеше реңкпен өріліп, асқан шеберлікпен бейнеленеді. Сол себепті де түр-түс ұлттың рухани құндылықтарын түйіндеп, түйдектеп беруде айрықша мазмұнға ие.

Түр-түс адамзат өмір сүруінің ажырамас бөлігі, ақиқатты нақты бейнелеуде мүмкіндігі мол. Ол-адамның саналы білімінің ғана емес, психологиялық жай-күйі, талғам, талап, қажет-

тілік пен көзқарасының өлшемі және оны танытушы.

Тілдік мағыналар көмегімен түр-түс туралы түсініктер қайта құрылады.

Түр-түсте шындық болмыс халықтың ғалам туралы түсініктеріне, ой-тұжырымына сай өңделіп, өзгеше реңкпен өріліп, асқан шеберлікпен бейнеленеді. Сол себепті де түр-түс ұлттың рухани құндылықтарын түйіндеп, түйдектеп беруде айрықша мазмұнға ие.

Түр-түс адамзат өмір сүруінің ажырамас бөлігі, ақиқатты нақты бейнелеуде мүмкіндігі мол. Ол-адамның саналы білімінің ғана емес, психологиялық жай-күйі, талғам, талап, қажеттілік пен көзқарасының өлшемі және оны танытушы.

ӘДЕБИЕТ

1. Қайдаров Ә., Ахтамбердиева З., Өмірбеков Б. Түр-түстердің тілдегі көрінісі. Алматы: «Ана тілі», 1992.
2. Қанапина С.Ф. Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдердің танымдық бейнелілігі (Ф.Мұстафин, С.Мұқанов шығармалары негізінде). Фил.ғыл. канд. дисс. Алматы, 2006.
3. Қоңыров Т. Қазақ тілінің тұрақты тенеулер сөздігі Алматы: «Ғылым», 1990.
4. Маргулан А. Казахское народное прикладное искусство. Т.1. Алматы, 1986.
5. Жуковская Н. Категории и символика традиционной культуры монголов. М., 1988.
6. Толыбеков С.Е. Кочевое общество казахов в XVIII и начала XIXвв, Алматы, 1971.

Резюме

В данной статье рассматриваются концептуальные особенности наименований цвета в пословицах и поговорках.

Conclusion

This article is about conceptual peculiarities of different color types in proverbs and sayings.

Бондаренко Ю.Я., кандидат философских наук, доцент
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ГЕНОЦИДА (Философский аспект)

Проблема определения того, что называют геноцидом, отнюдь не абстрактна. Об этом свидетельствуют жаркие споры о «голодоморе» и иных трагедиях, связанных с одним из драматичнейших периодов нашей общей истории. Наглядный пример: очередная дискуссия в известном телешоу «К барьеру», разгоревшаяся между российской и украинской сторонами. Уже тот факт, что реально, а не декларативно, позиции сторон (в который уже раз!) оказались очерченными государственными границами, весьма печален. Но в чем же суть этих позиций?

Если кратко, то украинская сторона настаивает на признании «голодомора» предвоенных лет, унесшего по определенным подсчетам 7 млн. жизней сельских обитателей тогдашней Украины [1], геноцидом и сожалеет о том, что на памятных мероприятиях соответствующего рода нет президента России, что, по ее мнению, свидетельствует о недостаточной десталинизации и десоветизации РФ. И если Германия покаялась за преступления времен нацизма, то почему же мы сами медлим с безоговорочным осуждением сталинизма и его преступлений?

Российская же сторона, не отрицая самой чудовищности жертв, постоянно подчеркивает, что жертвы эти, тем не менее, не были сугубо украинскими – ужасающий голод был и в ряде регионов России. Более же всего в процентном отношении пострадал Казахстан, потерявший почти треть своего населения. Следовательно, «голодомор», как и прочее, – беды общие и геноцидом названы быть не могут, ибо у тех, кто оказывался в вымирающих селах либо аулах, не спрашивали документов: кто ты: русский, украинец или казах?

Чтобы попытаться осмыслить все эти, отнюдь не сугубо теоретичес-

кие вопросы, попробуем начать с выявления изначального значения самого термина, и окажется, что ни в знаменитом ожеговском «Словаре русского языка» 1953 г., ни в куда более позднем издании «Энциклопедического философского словаря» (1983 г.), ни, к примеру, в «Краткой философской энциклопедии» 1994 года выпуска этого слова просто нет. Правда, оно имеется уже в достаточно старых выпусках «Словаря иностранных слов», где сказано, что «геноцид органическими связан с нацистскими и расистскими «теориями», пропагандирующими расовую и национальную ненависть» и является «тягчайшим преступлением против человечества»... Одно из компактных определений геноцида, а также его этимологии, мы можем встретить в двухтомном «Энциклопедическом словаре» 1963 г., где говорится, что слово «геноцид» происходит от греческого «гено» «род» и латинского «цедо» – «убиваю». Дословно геноцид означает «убийство рода, племени... физическое уничтожение отдельных групп населения по расовым, национальным и религиозным признакам (например, истребление гитлеровцами евреев, поляков и т.д.)».

Переходя же от этимологии к собственно историческим процессам, было бы уместно, прежде чем отнести что-либо к геноциду либо нет, выделить несколько аспектов проблемы геноцида.

Первое – это цели стороны, осуществляющей действия, которые порождают трагедию другой стороны, оказавшейся под ударом. Так, вспоминая трагедию армянского народа времен Первой мировой войны, мы констатируем целенаправленное, практически поголовное истребление огромной части мужского армянского населения Турцией турецкой стороной, ко-

торое сопровождалось низведением армянок до фактического положения бесправных рабынь. В Третьем Рейхе поголовное истребление 6 млн. евреев и такого же типа уничтожение 700 тысяч цыган велось уже без учета пола, т.е. было еще более последовательным и жестким и поэтому может быть рассмотрено как апофеоз геноцида, геноцид в его самом крайнем проявлении.

Второе – по тотальности, вытекающей, но совсем не обязательно прямо, из поставленных целей. Так, истребление евреев, цыган, а до этого армян, было и целенаправленным, и, если не считать каких-то исключений, тотальным, то есть полным. Но исторически такое же тотальное истребление могло быть следствием не предварительного плана, а ожесточения, когда, как, скажем, в Измаиле, даже Суворов не мог сдержать солдат от убийства группы сдавшихся в плен турок. Не случайно, цари и полководцы прошлых столетий нередко отдавали своим бойцам на несколько дней на разграбление и убийства захваченные в бою города.

По масштабам содеянного. Так, истребление индейцев Центральной и Южной Америки не было тотальным, но по разным, хотя и не бесспорным данным, континент в результате колонизации потерял от 70 до 90 млн. жизней. При этом речь шла не только о прямом физическом уничтожении, но и о вытеснении с привычных мест обитания, использовании «огненной воды» и т.д. Так называть ли все это геноцидом или нет? И почему гибель от голода нескольких миллионов украинцев, казахов и других не геноцид, а гибель нескольких сотен, пусть даже тытысяч осетин от грузинских пуль, бомб и снарядов порой называют геноцидом? Ведь бомбы и снаряды, так же как и окружавшие иные села бойцы сталинских заградотрядов, также не спрашивают паспорта и не интересуются национальностью того, в кого они попадают. И это не риторический вопрос. Просто речь идет о том, можно ли всякую масштабную траге-

дию, когда гибнут миллионы, сотни или даже десятки людей, назвать геноцидом, либо здесь надо подыскивать какие-то иные слова, которые помогли бы глубже проникнуть в суть жизненно значимых процессов, а значит и лучше понять причины опаснейших социальных эпидемий?

Третье – форма, т.е. то, о чем уже было упомянуто: только ли оружие пускается в ход? Не случайно же, в России и поныне иные российские политики говорят о геноциде русского да и ряда иных народов Российской Федерации, чье население сокращается в год примерно на миллион человек. На их взгляд ломка традиционных ценностей, таяние социальных гарантий, алкоголизм, наркомания и т.д. по своим губительнейшим последствиям таковы, что происходящее на протяжении последних десятилетий – десятилетий «либерализма» – может быть со всем основанием названо геноцидом. Более того, порою вспоминается нацистский план «Ост», по которому (наряду с широко известным прямым уничтожением евреев...) следовало создавать условия для депопуляции и деградации и собственно славянского населения России.

Но если понятие «геноцид» пытаются приложить к очень непростой и даже драматичной нынешней ситуации, то почему же тогда оно неприменимо к периодам массового голода на целом ряде территории самой большой страны Земного шара? Отбрасывая идеологические клише, здесь тем не менее есть о чем серьезно поразмыслить.

Четвертое, напрямую связанное с третьим. Чьими руками осуществляется геноцид? Обязательно ли, к примеру, немцы должны истреблять евреев, чтобы это мы были вправе назвать Геноцидом. В полемике, развернувшейся в упомянутой передаче, да и не только в ней, российская сторона, представленная видными идеологами и специалистами, стремится показать, что по отношению к Украине, а следовательно и другим территориям, массовая ги-

бель от голода не может быть следствием собственно геноцида, ведь заградотряды (там, где они были) не интересовались национальностью обрекавшихся на смерть селян, тогда как в руководстве той же Украины были и украинцы.

При всех симпатиях к России – это не аргумент. Так хорошо известно, что истребление индейцев местами превращалось в их самоистребление, так как осуществлялось их собственными руками, чему, в частности, способствовала и скупка скальпов белыми. Еще раньше, покорившие Балканы турки отбирали мальчиков-славян, превращаемых в «новое войско» – янычар. Те же, будучи славянами по крови, но воспитанные в духе верности Блистательной Порте, вполне могли истреблять своих кровных сородичей – славян. Но гибель людей, причем в целых населенных пунктах, не переставала быть массовой гибелью оттого, что в жилах убийц могла быть и славянская кровь. В свое время А. Вознесенский так писал об этом:

Пой, Георгий, прошлое болит.
На иконах конская моча.
В янычары отняли мальчика.
Он вернется – родину спалит.

И никто не знает, кто чей сын
Материнский вырезав живот.
Под какой из вражеских личин,
Раненая Родина зовет?

Вырванные груди волоча,
Оледеневая от любви,
Мама, отшатнись от палача!
Мама, у него глаза твои...

И, наконец, пятое: исторический контекст и масштабы истории. Так насколько плодотворно осуждать «Сталина и его клику» и в это же время поэтизировать (либо спокойно допускать поэтизацию) Чингиз-хана, Петра I, Колумба...?

Попробуем вкратце рассмотреть все обозначенные здесь грани проблемы. Представляется, что, говоря о целях советского руководства времен голодомора, говорить о геноциде, по крайней мере на уровне нынешних

аргументов, мы не имеем права. Нужен очень серьезный и непредвзятый анализ реальных и провозглашаемых задач советского руководства и путей их разрешения. При этом очень важно хотя бы попытаться представить всю картину периода индустриализации и коллективизации в целом, не ограничиваясь исследованием лишь мест массовой гибели людей от голода. Здесь очень важно разобраться, что вытекало из «задач классовой борьбы» в том виде, в каком она понималась центральным руководством и на местах, что из реальных проблем индустриализации, а значит, и урбанизации в период передышки между двумя мировыми войнами, что из «чистой» субъективности и т.д. Ведь, если мы не хотим бесконечно наступать на одни и те же грабли, прошлое уместнее не клеймить, а анализировать. Однако и само определение геноцида не должно быть застывшим и вполне может быть дополнено уничтожением и по «классовым, сословным, кастовым признакам». Следовательно, там, где удастся доказать, что целью было именно физическое уничтожение представителей той или иной социальной группы, класса и т.д., а не их «перековка», трансформация и т.п. (вспомним известное произведение тех лет «Человек меняет кожу»), можно будет говорить о геноциде в его первом аспекте. Но не ранее того.

В то же время, видимо, трудно отвертеться от признания «геноцидом де факто» действий, которые независимо от конкретных целей, влекли за собой массовую гибель людей, причем именно или в первую очередь из определенных этнических, религиозных или социальных групп. Так, если в Казахстане по определенным подсчетам погиб от голода 31 процент сельского населения, то по своему удару по генофонду этот феномен сопоставим с геноцидом. То же самое можно сказать об Украине, и не только. Другое дело, что было бы крайним упрощением и искажением реальных, очень не простых исторических процессов, усматривать причины трагедий в кознях рус-

ских, евреев, кавказцев. Страдали, пусть и в разной форме, представители самых разных народов. Это, естественно, не затушевывает самих страданий, но предостерегает от их плакатной обрисовки и линейного понимания...

Опуская размышления, сопряженные с третьим и четвертым аспектами того, что могло бы быть названо геноцидом, перейдем сразу к пятому. Исторический контекст проблемы побуждает нас рассматривать геноцид не просто как порождение определенной социальной системы, идеологии, и уж тем более отдельных народов, а как жуткий, но, увы, «естественный», как не чудовищно звучит здесь это слово, феномен. «Естественный», как цунами, землетрясение, при соответствующем развитии событий. Явление это далеко не новое и двадцатым веком отнюдь не ограничивается. Не случайно само понятие «геноцид» основано на симбиозе слов, взятых из двух древних языков. Истребление родов, племен, социальных групп, как это не печально, в истории встречалось неоднократно. Причем истребление целенаправленное. Зачастую оно было формой борьбы за выживание собственного клана, рода, этноса. Истребляли под корень, чтоб некому потом было мстить, либо, как монголы, убивали взрослых мужчин и тех мальчуганов, что ростом выше колеса, с тем, чтобы задушить в зародыше историческую память. Наглядно и простодушно эта картина истребления «детушек», чтобы «не осталось ни роду, ни племени», очерчена в некоторых русских былинах. Например, в былине о Добрыне и Змее, тот ездит целый день и топчет множество змеенышей [2].

Полную напряженнейшего драматизма картину рисует нам и библейская книга «Есфирь», где бесхитростно рассказывается, как некий Аман, вельможа царя Артаксеркса, невзлюбив иудея Мардохея, решил известить его, а вместе с ним и всех Иудеей царства. Есфирь же, будучи женой царя, добилась не просто избавления евреев от расправы в назначенный день пу-

рим, а и уничтожения недругов. «И собрались Иудеи, которые в Сузах ... и умертвили в Сузах триста человек, а на грабеж не простерли руки своей. И прочие Иудеи, находившиеся в царских областях, собрались, чтобы стать на защиту жизни своей и быть покойными от врагов своих, и умертвили они неприятелей своих семьдесят пять тысяч, а на грабеж не простерли руки своей» [Есфирь, Гл.3 -9].

Иными словами, будь то азиатские набеги одних на других, либо уже европейская война Алой и Белой Роз в Англии, геноцид мог быть страшной составляющей борьбы за самосохранение. И даже элементы геноцида в действиях «страны-волка» Ассирии или европейских колонизаторов были тоже в определенном виде формами борьбы за самосохранения, примерно так же, как действия хищников – способ борьбы за их собственное выживание.

Таким образом геноцид, как один из одиознейших способов борьбы за существование тех или иных социальных, религиозных, этнических групп может, подобно каменному оружию, стать достоянием истории лишь в ходе ее очеловечения, в процессе ликвидации тех основ человеческого бытия, которые роняют людей с самыми дикими животными и рожают ситуации, когда реальное либо воображаемое выживание своих возможно за счет унижения, эксплуатации либо уничтожения чужих.

К сожалению, сегодня, в начале двадцать первого века, мы скорее удаляемся от подобного желаемого состояния, нежели приближаемся к нему. Мрачные симптомы этого – образцы геноцида в деколонизованной Африке, где только в конце шестидесятых была практически истреблена миллионная нигерийская народность ибо, как показывает более поздняя история, дело этим не ограничилось. О том, что подобная по накалу страстей «африканизация» развития событий возможна и в иных местах, свидетельствуют события в Нагорном Карабахе, Ферганской долине...

Представляется и не менее опасной и идеологическая подготовка того, что можно было бы назвать либеральной формой геноцида. Как это ни парадоксально, но не шумные левые или экстравагантные скинхеды, которых так удобно поминать для демонстрации своей «прогрессивности», но и поборники либерализма и свободного развития внутренних потенций каждого, сами порой готовы освятить фактический геноцид. Разве не это освящение геноцида мы по сути дела встречаем в частом поминании еще в самые недавние времена истории с Моисеем, сорок лет водившим евреев по пустыне для того, чтобы умерли зачатые в рабстве, сопоставляя при этом пустынных евреев с «совками»?

Казалось бы, поминают Библию, а в памяти всплывает уже Ницше с его сакраментальным: «Падающего подтолкни».

То, что речь вроде бы идет не о прямом уничтожении, а об ожидании «естественного» вымирания «не той» части населения по сути дела ничего не меняет. Более того, кое в чем это похлеще большевизма. Ведь большевики хотя бы в идеале (и тут они подобны христианам) допускали «перековку», «перевоспитание», тогда как неолибералы эсенговского разлива настроены философически на естественное вымирание миллионов, которое, как мы видим в действительности, зачастую определяет не только ход времени.

К сопряженному с расширенным пониманием геноцида явлению – подрыву генофонда призывают и те, кто усиленно ориентирует нас на «личный успех», наглядный образец чего опять-таки шоу «К барьеру», но уже от 27 ноября 2008 г., где «удачливые» и «состоявшиеся» учили других заниматься более подходящими, то есть сулящими большие доходы делами, чем журналистика и прочее.

Но там, где способность к обогащению и уровень дохода становились мерилем успеха, цивилизации любых эпох сталкивались с каверзнейшими проблемами. Ибо нет страны, которая смогла бы выжить без медработников, учителей, рабочих и многих-многих иных, даже если их доходы ограничены. К сожалению, как показывают социологические исследования, в России (а по сути и в СНГ в целом) одной из главнейших проблем становится проблема достаточного достатка тех, кто работает. Иными словами, когда мы акцентируем внимание не на социальной справедливости, а на «личном успехе» любой ценой, мы тем самым наносим удар по генофонду, ибо ограничиваем широкий спектр форм самореализации теми, которые обеспечивают лишь внешнее благополучие, независимо от того, насколько эти формы соответствуют собственным потенциям и интересам индивида и потребностям страны. Столь же опасные угрозы генофонду таят на взгляд многих специалистов и крайности в нынешних реформах образования, оставляющих все меньше места для развития интеллекта и глубокого профессионализма, сочетающегося с широким кругозором. Но это уже тема отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цифры такого рода, как правило, не бесспорны, но их уязвимость не отменяет самой проблемы.
2. Былины. – М.: Современник, 1986, с.181.

Түйіндеме

Аталмыш мақала геноцид және оның түрлеріне салыстырмалы талдау жөніндегі мәселелерге арналған.

Conclusion

The article is devoted to the problem of genocide definition and to the question of comparative analysis of its different form

Бондаренко О.Ю., магистрант
Московский государственный университет

ШУТЫ И ИХ КОРОЛИ НА СТРАНИЦАХ ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

«Дурацкая» история, или история шутовства, началась еще в Древнем Египте, где, как считается, у фараонов пятой династии появились первые придворные шуты. Это были, в основном, карлики. В Римской империи в домах патрициев было принято держать дурачков и увечных для развлечений во время пиров. Кроме того, популярностью пользовались театральные актеры и странствующие комедианты. Как отмечает Дэвид Вудфорд, они были предшественниками придворных шутов в средневековой Европе. Преследуемые за слишком резкую критику властей актеры часто «были вынуждены бежать за пределы империи в поисках новых зрителей и большей свободы» ('to flee and spread across the frontiers of the empire in search of new audiences and greater freedoms', Woodford, 2), и так расширялись границы «шутовских владений». Сам факт того, что комедианты могли преследоваться наравне с политическими преступниками, говорит об уже существовавшей в античности амбивалентности шутовства: с одной стороны, это игра и развлечение, с другой – способ критически оценить общество. Так постепенно закрепляется восприятие шута в роли бунтаря, которое восходит к мифологическому наследию античности.

Вудворд упоминает, что европейский шут наследовал не только античным актерам, но и бардам Галлии и Германии – отсюда красочные костюмы, пение под аккомпанемент арфы или виолы, состязания в ловкости и жонглирование. Подмостками для их театральных действий были рыночные площади во время ярмарок и пиршественные залы рыцарских замков. Самые способные оставались при дворах аристократов, и даже епископы

и аббаты не пренебрегали шутовскими услугами.

В средневековье содержать шутов при дворе настолько вошло в обычай, что имена некоторых французских и английских монархов вошли в историю вместе с именами их шутов. В Англии король Эдмунд Второй Железнобокий (980–1016) в течение всего времени своего правления держал шута по имени Гитард (Hitard). При дворе английской королевы Елизаветы Первой жила знаменитая карлица Томазина (Thomasina), роскошеством нарядов не уступавшая даже своей хозяйке. Здесь можно было бы привести еще много примеров. О королях и их шутах (или точнее было бы сказать о шутах и их королях, ведь дурацкий колпак зачастую оказывался влиятельней самой короны) написан ряд серьезных английских и американских исследований, например, «Социальная и литературная история шутовства» Уилсфорда (Enid Wilsford. 'The Fool. His Social and Literary History'), «История придворных шутов» Дорана (Dr. Doran. 'The History of Court Fools') и др. Не менее интересны произведения, написанные комическими актерами шекспировской эпохи, когда «шутовской» мир предстает глазами самого «шута». Это, прежде всего, книги, предписываемые Роберту Армину (Robert Armin, 1580–1612), актеру труппы лорда Чемберлена. Армин создает своеобразную классификацию «дураков», делаясь дорожными впечатлениями бродячего актера. Так появляются книги 'Foole Upon Foole', а затем 'Nest of Ninnies'. Для данной работы важно, что в «Коллекции простофиль» Армин создает образ дурашливого философа, или «философа-дурака» ('philosopher-fool'). Этот образ родственен шекспировским шутам, в роли которых вы-

ступал на сцене сам Армин, скорее всего, и вдохновлявший Шекспира на создание этих персонажей. Так Армин сыграл шута короля Лира, Оселка из «Как вам это понравится» и Фесте из «Двенадцатой ночи». Все три персонажа уже далеки от шутов, развлекающих господ в часы скуки. Их шутки у тех, кому они понятны, вызывают не широкую улыбку, а, скорее, горькую усмешку. В диалогах шута со своим господином шекспировский шут часто говорит о своей глупости и охотно называет себя дураком, зная, что он доказывает при этом недалекость своего хозяина. Оселок в ответ на замечание Розалинды о том, что он говорит умнее, чем полагает, изрекает: «Да, я никак не замечаю собственного ума, пока не зацеплюсь о него и не переломаю себе ноги (Шекспир, II, 20).

В таких «дурацких» спорах господ со своими шутами истина рождается из игры слов, парадоксальных утверждений, случайной шутки:

Оселок: Очень жаль, что дуракам нельзя говорить умно о тех глупостях, которые делают умные люди.

Селия: Честное слово, ты верно говоришь: с тех пор, как заставили молчать ту маленькую долю ума, которая есть у дураков, маленькая доля глупости, которая есть у умных людей, стала очень уж выставлять себя на показ (Шекспир, II, 11-12, перевод Э.Линецкой).

TOUCHSTONE

The more pity, that fools may not speak wisely what wise men do foolishly.

CELIA

By my troth, thou sayest true; for since the little wit that fools have was silenced, the little foolery that wise men have makes a great show (Shakespeare, 613).

Фигура придворного шута воплощает собой амбивалентность дурачества, цель которого оказаться смешным самому, для того, чтобы высмеять другого. Шут всегда должен находиться подле короля, чтобы монаршая мудрость, глядя изо дня в день на дурацкий колпак, опасалась ненароком про-

менять на него свою корону. Но у шута есть еще одно предназначение: он самый верный слуга своего господина, а господин, самый верный слуга которого – шут, и сам далек от мудрости. Так, шут короля Лира заявляет, что иначе как в роли шута оставаться верным безумному королю невозможно: «Этот чудак прогнал двух своих дочерей, а третью благословил против своей воли. Служить ему можно только в дурацком колпаке» (Шекспир, II, 441, здесь и далее перевод Б.Пастернака).

Антиномичность мудрого «дурачества» проявляется еще в том, что шут может предложить королю поменяться с ним ролями. В этом абсурдном и опасном для шута предложении нередко скрывается пророчество: потеряв мудрость, король рискует расстаться и с властью, и с самой жизнью, как это случается с Лиром. В конце первого акта шут говорит Лиру: «Из тебя вышел бы хороший шут», но тут же добавляет: «Если бы ты был моим шутком, дяденька, я бы всегда колотил тебя за то, что ты состарился раньше времени...тебе нельзя было стариться, пока не поумнеешь» (Шекспир, II, 445-446). Тема притворного и истинного безумия и их отношения к власти сквозная для трагедии. Уже сойдя с ума, Лир разговаривает с Эдгаром, притворяющимся безумным, и шутком:

Шут

Скажи, дяденька, какое званье у полоумного? Дворянин он или простолудин?

Лир

Король, король!
(Шекспир, II, 462).

FOOL

Prithee, nuncle, tell me whether a madman be a gentleman or a yeoman?

KING LEAR

A king, a king! (Shakespeare, 907).

У Шекспира двойственность сознания безумия достигает апофеоза. Лир, в безумном бреде призывая «полоумного Тома» (Эдгара) судить его дочерей, называет его «сведущим судьей», кем Эдгар и является на са-

мом деле. Шута Лир тоже приглашает в судьи, обращаясь к нему как к «мудрецу» (Шекспир, II, 462). Мудрец-шут, видя, что его король лишился рассудка, поддерживает игру в суд над дочерьми:

Лир

Это Гонерилья. Клятвенно утверждаю перед этим почтенным собранием, что она пинками вытолкала бедного короля, отца своего.

Шут

Подойдите, сударыня. Ваше имя Гонерилья?

Лир

Она не будет отрицать этого.

Шут

Простите, пожалуйста: я вас принял за скамейку.

(Шекспир, II, 463).

KING LEAR

I here take my oath before this honorable assembly, she kickt the poor king her father.

FOOL

Come hither, mistress. Is your name Goneril?

KING LEAR

She cannot deny it.

FOOL

Cry your mercy, I took you for a joint-stool (Shakespeare, 907).

Шут на этот раз не противоречит королю, как будто иронически подтверждая, что в этом жестоком мире справедливость можно найти лишь в игре обезумевшего сознания, пусть же она восторжествует хоть в этой игре. Герой романа Кизи Макмёрфи тоже обратится к игре безумия, когда сядет вместе с другими пациентами отделения перед экраном выключенного телевизора «смотреть» чемпионат по бейсболу. Итак, безумие оказывается последним прибежищем для того, кто потерял веру в законность существующего миропорядка и чувствует, что утлое суденышко его разума тонет в океане хаоса, так что пора пересаживаться на Корабль дураков.

Таким образом, история антиномии «мудрость – безумие» уходит кор-

нями в древние культуры. Она богато представлена в Библии, где дает целый ряд антитез: безрассудство – рассудительность, порочность – праведность, страх Божий – игнорирование Бога, привязанность к материальным благам – стремление к духовным ценностям, самоуверенность – смирение, многословие – лаконичность, лживость – правдивость и т. п. При этом теза – антитеза находятся в сложных амбивалентных отношениях, которые в каждом конкретном тексте приобретают особые взаимоотношения.

Античная и мифологическая традиции предполагают свой ряд антитез в виде мифологем, среди которых наиболее важны для данной работы пары «шут – царь», «раб – господин», «смерть – возрождение», а также ритуальные мифологемы, внутри себя включающие антиномию, такие, как сатурналии брака. По существу, акценты, заданные античной, мифологической, библейской, литературными традициями, дают верный ключ к пониманию шутовства в истории культуры и литературы. Проведенный анализ позволяет выделить целый ряд функций шутовства: развлекательную, социально-критическую, пародийную, познавательную, ритуальную, поучительную. Сами функции тоже порой вступают друг с другом в антиномичные отношения, иногда их можно увидеть в их сложном взаимодействии, т.е. можно говорить об антиномичности как понятия, так и мифологемы, и функциональной многозначности мудрости и безумия.

Түйіндеме

Мақалада антикалық, мифологиялық, діни, әдеби дәстүрлерді қалжың-мазақтың мәдениет пен әдебиет тарихындағы орнын түсінудің негізі ретінде қарастырады.

Conclusion

This article is dedicated to the main accent presented by antique, mythological, bibal and cultural traditions, giving the clue to the understanding of jokiness in the history of culture and literature.

Қанапина Б.Т.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының аға оқытушысы

МАҚАЛ – МӘТЕЛДЕРДІҢ НАҚЫЛ СӨЗДЕРМЕН ЖӘНЕ АФОРИЗМДЕРМЕН АРА ҚАТЫСЫ

Афоризмді мақалдан айыру қиын. Өйткені, көптеген афоризмдер мақал-мәтелдердің қатарына қосылып, халық аузында айтылып кетеді. Шынында, афоризм дегеніміз де халық мақалы. Бірақ бір-біріне қаншама ұқсас болса да, олардың өзара кейбір айырмашылығы барлығы байқалады. Афоризм мақал мен мәтелдерге қарағанда, белгілі бір автордың атынан айтылады. Сонымен қатар, афоризм, көбіне, жазба әдебиет түсында пайда болатын категория. Ал мақал-мәтелдер, әрқашан, ауыз әдебиеті негізінде жасалып, ауызша пайда болатындықтан, оның авторы болмай, халық қазынасы деп аталады. Мақал-мәтелдер мен афоризмнің ара қатысы жөнінде А.И.Ефимов былай дейді: «Афоризмы – это меткие и лаконичные изречения литературно-книжного происхождения, это своего рода пословицы, имеющие авторов» [1,42].

Үлкен Совет энциклопедиясы: «Афоризм... мысль, выраженная в лаконической, отточенной и выразительной форме и получившая характер самостоятельного существующего изречения, например: «Религия – опиум для народа», «Человек... это звучит гордо» [2,512] – десе, «Орыстың қазіргі заманғы әдеби тілінің сөздігі» былай анықтама береді: «Афоризм... – изречение, выражающее в сжатой форме значительную мысль» [3,226]. Бұған қарағанда афоризмде ықшамдықпен бірге, елеулі, төл ой болуы шарт.

Ақын Мұзафар Әлімбаев афоризмге мынадай анықтама береді: «Қанатты сөздердің қайнар көзі – халық тілі – мақалдар мен мәтелдер, тұрақты сөз тіркестері, әдеби тіл – жазушылардың, оқымыстылардың тарихта өткен атақты қайраткерлердің өткір нақылдары, сөз байламдары» [4,33].

Қанатты сөздерге Үлкен Совет энциклопедиясы мынадай анықтама береді: «Крылатое слово – меткое характерное выражение, вошедшее в обиходную речь и в состав фразеологии данного языка на правах пословицы, поговорки, народного изречения. Многие меткие, лаконичные выражения русских писателей стали крылатыми словами, например: «Ай, Моська, знать она сильна, что лает на слона» (И.А. Крылов), «Была без радостей любовь, разлука будет без печали» (М.Ю. Лермонтов) [2,535].

Афоризм мен мақал-мәтелдердің аралық жігін дәл жоғарыдағыдай етіп бөлу, жазба әдебиеті соң басталған халықтар үшін, оның ішінде қазақ халқы үшін кейбір ерекше жағдайды қажет етеді. Өйткені, мақал-мәтелдер мен афоризмді бір бірінен ажыратуға мұны меже тұтатын болсақ, жазба әдебиетіміз афоризмдерге аса кедей болған болар еді. Оған себеп, ауыз әдебиетінде белгілі ақын, жырау, салдардың атынан айтылатын кейбір афоризмдерді ешбір категорияға жатқызуға болмас еді. Сондықтан, қазақ афоризмдері, жазба әдебиеті ертеден дамыған орыс афоризмдеріне қарағанда, өзіндік ерекшеліктері арқылы ажыратылады. Сонымен қатар, ертеректе белгілі ақын, сал, жыраулардың атынан айтылатын қазақтың нақыл сөздері, көбіне, өлең түрінде, басқаша айтқанда, прозалық түрден гөрі, поэзиялық құрылымда жасалатын болған. Бұған себеп, қазақ әдебиетінде (ауыз әдебиетінде де) поэзия прозадан бұрын қалыптасты. Сондықтан нақыл сөздердің де ерте кезде поэзиялық құрлыспен жасалуы заңды жағдай. Кеңес өкіметі түсында пайда болған нақыл сөздердің құрылысы әртүрлі. Олар поэзиялық, прозалық түрде де кездесе береді.

Жалпы алғанда мақал-мәтелдерден афоризмді мынадай жақтарына қарап ажыратуға болатын сияқты:

а) афоризм әрқашан оқиғаны, затты яғни өмірде болатын істің мазмұнын терең, өткір етіп береді. Сонымен қатар, афоризм қашанда оқиғаны тура мағынада бейнелеп отырады. Мақал-мәтелдер тура мағынада да, ауыспалы мағынада да қолданыла береді. Дегенмен, мақал-мәтелдер, афоризмге қарағанда, оқиғаны образды түрде бейнелейді.

ә) мақалдар мен мәтелдер ауыз әдебиетінің ерекше жанры ретінде қарастырылса, афоризм, көбіне, жазба әдебиетіне байланысты жасалып отырады.

б) мақалдар мен мәтелдер өмір құбылысының жақсы, жаман жағын бірдей көрсететін болса, афоризмдер өмір құбылысының, көбіне, жақсы жағын үлгі ретінде ғана баяндайды.

Афоризмдер өзінің пайда болу жағынан, көбіне, жазба әдебиетке тәуелді болады. Сонда, кейбір афоризмдер қазақтың көркем әдебиетінің көрнекті ақын жазушылары атынан шығып, солардың қолтумасы болып саналатын болса, енді біреулері дүние-жүзілік көркем әдебиет классиктерінің шығармалары арқылы қазақ тіліне қосылып отырады.

Афоризмді мақал-мәтелдерден ажыратудағы басты меже боларлық жағдай, ол – афоризмнің белгілі автордың атынан айтылуы. Бірақ, кейбір афоризмдер белгілі авторға байланысты айтылмай, халық қазынасы ретінде көбірек айтылады. Мұндай жағдайды қазіргі газет-журналдардың бетінен жиі ұшыратамыз. Өйткені, келелі, өткір ойды жинақтап, ұғымды етіп халыққа жеткізу мақсатымен кейде, авторы белгісіз жана афоризм сөздердің пайда болуы көп кездеседі. Баспасөзде кездесетін мұндай афоризмдердің көбі халық арасында мақал ретінде танылады. Өйткені олардың авторы – жалпы ұжым.

Қорыта айтқанда, қазақ афоризмдері жазба әдебиеті негізінде жасалып,

жаңадан қалыптасты. Бірақ, қазақ афоризмі қазақ әдебиеті тарихында болмаған категория деуімізге болмайды. Өйткені жазба әдебиеті кеш басталған қазақ әдебиеті сияқтыларда ауыз әдебиеті аса күшті дамығаны айқын. Ал ауыз әдебиеті тұсында афоризмдердің бәрі дерлік халық қазынасына айналып кеткені мәлім.

Шешендік сөздер мен мақал-мәтелдер өзара тығыз байланыста дамиды. Бұларды өзара байланыстырып, біріне-бірін жақындататын кейбір жағдайлар бар. Олар мазмұны және қолданылу ерекшелігі жағынан бір ыңғайлас категориялар. Өйткені, олар өте ықшам түрде ұтымды да ұғымды етіп береді. Сонымен қатар, бұлардың бәріне бірдей тән сипат, ол – дидактикалық тәсілге құрылуы. Бірақ мақал-мәтелдерге қарағанда, шешендік сөздердің бәрі бірдей дидактикалық тәсілге құрыла бермейді. Бұл, көбіне, тапқыр ойды көркем түрде бейнелейді. Сонымен бірге бұлар құрылысы жағынан поэзиялық, прозалық түрде кездесе береді.

Мақал-мәтелдер, кейде, шешендік сөздерге арқау болып, айтылатын ойды бейнелеп түсіндіруде көркем құрал ретінде жұмсалады. Кейбір мақал-мәтелдер шешендік сөздердің негізінде пайда болады. Мәселен, Махамбет өлеңі әрі оның шешендік сөзі деп айтылып жүрген:

«Арғымақ аттың баласы
Аз оттар да, көп жусар,
Тарлаудан тартқан дөні бар,
Азамат ердің баласы

Аз ұйықтар да көп жортар» – деген шумақты шешендік сөзге де, мақалға да жатқызуға болады. Алайда бұл өлеңді кейбір зерттеушілер шешендік сөздердің қатарына қосады. Сонымен бірге жалпы мақал-мәтелдер де шешендік сөздердің қатарында қарастырылып келеді. Шынында мақал-мәтелдердің шешендік сөздерге жақындығы болғанымен, олардың өзіндік айырмашылығы да бар. Жоғарыда мысалға келтірілген өлеңді кейде шешендік сөз деп, кейде мақал деп атауымыздың се-

бәбі де олардың өзара айырмасын толық аша алмай келе жатқанымыздан деп түсіндіруге болады. Сонымен қатар кейбір мақалдар мен шешендік сөздердің арасын ашуда дәйекті тарихи материалдарға сүйенуге тура келеді. Мәселен, Махамбет өлеңі болып айтылып жүрген жоғарыдағы өлең татарша:

«Арғымақ атның баласы
Аз ашар да көп юшар,
Азамат ирнең баласы

Аз сәйләр дә күп тынлар» – болып мақалдар жинағына енгізілген. Ал мұның, біріншіден, қай халықта бұрын шыққанын дәлелдеу керек болса, екіншіден – мұның не мақал екенін, не шешендік сөз екенін айқындау керек болады. Бұл мәселені дәл шешу үшін әдеби тіліміздің тарихына байланыстыра отырып зерттеуге болады.

Шешендік сөздерді мақал-мәтелдерден айыратын белгілер, негізінде, мыналар:

а) шешендік сөздер әрқашан, екі бөлімнен тұрады. Бірінші бөлімі, әдетте, түсінік сөз ретінде айтылады да оның құрамына енетін сөздер тұрақталмаған, кейде өзгеріске түсіп айтыла береді. Ал екінші қанатындағы сөздер тұрақты, ешбір өзгеріссіз айтылады. Яғни, шешендік сөздердің құрамы да мақал-мәтелдер сияқты, көбіне, тұрақты болады.

ә) шешендік сөздер өзінің құрамындағы сөздердің саны жағынан мақал-мәтелдерден көп. Сонымен бірге шешендік сөздердің бәрі бірдей мағыналық жағынан сұрыпталған емес. Мақал-мәтелдердің құрамында ондай жанама, қосымша мағынаға ие болып тұрған сөздер ұшырамайды.

б) шешендік сөздер ауыз әдебиеті жанрындағы ерекше бір түр. Өйткені, ауыз әдебиеті белгілі автордың атынан айтылмай, жалпы халық атынан айтылады. Ал шешендік сөздер бұл жағынан алғанда басқаша. Бұл белгілі бір кісінің атынан айтылатын жанр. Жеке кісінің сөзі ретінде қолданылуына қарап, мұны ауыз әдебиеті жанрына жатқызуға болмайды. Бірақ,

сөйлеу тілінің негізінде жасалған бұл жанрды ауыз әдебиетінен бөле алмаймыз. Жеке автордың атынан айтылатынын еске алсақ, бұл жазба әдебиеті тұсында пайда болатын афоризмге жуықтайды. Мақал-мәтелдерде автор болмайды, олар жалпыхалықтық мұра болып танылады.

Қазақтың шешендік, нақыл сөздері мен мақал-мәтелдері мағына жағынан бір-біріне байланысты болып жатады. Бірақ бұлардың бәрі бірдей өнеге, үлгі, ақыл беру мақсатына құрыла бермейді. Тіпті мақал-мәтелдердің өзі де өзара бір тектес жасалмайды. Олардың кейбіреуі дидактикалық ұғымға құрылса, енді бірі өмір құбылысын көркем суреттеу арқылы жасалады. Проф. Қ.Жұмалиев бұларды мағыналық, мазмұны жағынан қарастыра келіп ақыл сөздер мен нақыл сөздер деп екі топқа бөледі. Проф. Қ.Жұмалиев бұл топтауларға мынадай анықтама береді: «Ақыл сөздер – халықтың кейінгілерге қалдырған өсиет-ақылы, өмір-тіршіліктеріне жетекші басшылық. Сондықтан оның мағынасы ашық, ұғуға жеңіл, көпшіліктің бәріне түсінікті, аз сөзге көп мағына сыйғызып, көркем деп айтылған үгіт-насихат.

Нақыл сөздер дегеніміз – үлкен ой, терең пікірге құрылған, өмір туралы айтылған ел санасының қорытындысы» [5,98].

Бұл топтастыруды орынды деп табуға болады. Мақал мен мәтел бір жағынан халық ауыз әдебиетінің күрделі жанры ретінде қарастырылатын болса, екінші жағынан, бұлар өзінің сыртқы құрылысы жағынан тіл ғылымының зерттеу объектісі болып табылатын тұрақты сөз тіркестерінің қатарына жатады. Сондықтан мақал мен мәтелді екі түрлі тұрғыдан зерттеуге болады. Өйткені, мақал мен мәтел әдебиет пен тілдің екеуіне бірдей зерттеу объектісі бола алады.

Мақал мен мәтел – халықтық поэзияның ерекше жанры болып саналады. Олай болса, мақал мен мәтелдің құрылысында поэзияға тән қасиеттер мен сипаттардың болуы шарт. Мақал

мен мәтелдерді поэзияға жуықтататын басты дәнекер, ол – ырғақ, ұйқас, дыбыс, сөз қайталау сияқты өлеңге тән сипаттар. Академик В.В.Виноградов мақал мен мәтелдің жасалуында ырғақ, ұйқас, аллитерациялардың едәуір рөлі барлығын көрсетеді. Проф. Қ.Жұмалиев поэзияның халық санасының өскен кезіндегі дәуірде әлеумет өмірін тануда үлкен орын алғанын айта келіп, мақал мен мәтелдердің де поэзиялық құрылысқа жуық болуының себебі осыған байланысты деген пікір білдіреді [5,98].

«Мақал мен мәтел, шын мәніндегі поэзия болмаса да өзінің құрылысы жағынан: ырғақ, ұйқас, дыбыс қайталануы және т.б. жағынан өлеңге жуықтайды». Мақал мен мәтелдің құрылысында, олардың жасалу жолдарындағы басты шарт – өлеңге тән сипат қабылдауы. Бұлардың бұлай болуына бір себеп – халық өзінің өмір тәжірибесін қорытындылауда және қоғамдық құбылысқа өзінің көзқарасын білдіруде мақал мен мәтелді бірден – бір дұрыс құрал ретінде пайдаланды. Олай болса, тапқыр ой мен терең ұғымды әрі қысқа, әрі құлаққа жылы етіп берудің тәсілі осы мақал мен мәтел арқылы шешілгені айқын. Сонымен қатар ежелгі басты саланың бірі. Ал қазақтың ауыз әдебиетінде, поэзия жанры, прозаға қарағанда кең тараған сала. Сонымен бірге халық тілегін орындауда ұзақ уақыт бойына поэзияның қызметі де басым болып келді.

Екінші жағынан, прозада болсын, поэзияда болсын ұйқас арқылы келген тұжырымды ойдың өткір, әрі тез ұғынылатыны айқын. Сондықтан мақал мен мәтелдің жасалуындағы ырғақ пен ұйқастың атқаратын рөлі – оларды тек үйлестіріп қана қоймай, айтылған ойдың мағынасын тез ұғынуға көмек ету болып табылады.

Қорыта айтқанда, мақал мен мәтелдің халық арасына тез тарап, олардың өткірлігі мен ұғымдылығын арттыра түсуде, өлең құрылысына тән – ырғақ пен ұйқастың мақал мен мәтел-

дің құрамында да белгілі қызмет атқаратыны айқын.

Мақал мен мәтелдің буын өлшемі (ырғағы). Мақал мен мәтелдің өзіне тән ерекше ырғақтық құрылысы болады. Ырғақ олардың тұрақтылығын сақтаумен қатар халыққа тез ұғынылып, есінде ұзақ сақталуына мүмкіндік тудырады. Мақалдың ырғақтық құрылысы өзінің тұжырымдылығы, айқындылығы арқылы басқа жанрлардың ырғағынан өзгешеленеді. Әсіресе, өлең ырғағына қарағанда мақал-мәтелдерде ырғақтың басқаша болатын себебі, соңғының құрамындағы сөздердің саны мен орын тәртібін сақтауына да байланысты. Өйткені, мақал мен мәтелде буын саны әрқашан өлең құрылысындағыдай қатаң сақталып отырмайды. Қазақ поэзиясы негізінде, силлабикалық өлең құрылысының жүйесіне жататындықтан, мұның басты өлшеуіші буын екені айқын. Сонда, қазақ өлеңдерінің ырғағы мен ұйқастың сипаты, негізінде, өлеңнің буын саны арқылы айқындалып отыратын болса, мақал мен мәтел негізінде, буын өлшемі ғана емес, олардың құрамындағы компоненттердің грамматикалық формалары мен құрылымына қарай да жасала береді.

Ал кейбір мақал-мәтелдердің буын саны, өлеңдегідей әрбір тармақ сайын қайталанып келіп отырады. Мақал мен мәтелдер өзінің құрылымы жағынан поэзиялық, прозалық болып екіге бөлінетіндіктен, өлеңге тән емес.

Мақал-мәтелдер, көбінесе, екі тармақты (жолды) бір шумақтан жасалып отырады. Бұл, негізінде, параллелизм принципіне тән қасиет. Мақал-мәтелдердің әрбір жолдарында келетін немесе әр шумақта келетін сөздердің параллелизм принципі бойынша құрылуына байланысты ырғақ жасалады. Сондықтан қазақ мақал-мәтелдері өзінің құрамындағы сөздердің буын санының біркелкі келіп отыруы арқылы ырғақ жасайды.

Мақал мен мәтелдің құрамы мен өлшемі әр түрлі. Қазақтың өлең құрылысының негізі – шумақтағы әр бір

тармақтардың буын санының біркелкі келуіне бағыну шарт болатын болса, мақал-мәтелдің құрамы бұл өлшемді әрқашан сақтай бермейді.

Мақал-мәтелдің өлеңнен бір басты айырмашылығы – бұлар сөзге өте-өте сараң, басы артық сөздермен қосымшаларды өзінің құрамынан шығарып тастап отырады. Мақал-мәтелдің құрамындағы сөздердің күрделі ойға қатысы жоқтары немесе оған үстеме, жанама мағына беретіндері түсіп қалып отырады. Сонымен қатар, мақал-мәтелдің көркем, образды болып жасалуына, олардың қарамағындағы сөздердің ешбір қатысы болмайды. Мұндай басы артық сөздер өлеңдерде жиі кездеседі. Мақал-мәтелдердің бұл ерекшелігі өздерінің құрылысына да әсерін тигізеді.

Мақал-мәтелдер шумақ түріне бай емес. Қазақ мақал-мәтелдері талдап қарағанымызда екі, үш, төрт, алты тармақты шумақтары кездеседі. Бірақ, қазақ мақал-мәтелдеріне тәні – екі тармақты шумақ болатынын жоғарыда айтқан болатынбыз. Өйткені, төрт, алты тармақты шумақтардың әрбір екі тармағы өзара екі тармақты параллелизм принципімен жасалып отырады.

Мәселен, қазақ мақал-мәтелдері параллелизм негізіне құрылғандықтан, олардың мағынасы, негізінде, екі тармақ арқылы беріліп отырады.

Мысалы:

«Ақыл азбайды,
Білім тозбайды».
«Жақсыға жанас,
Жаманнан адас».
«Ер туған жеріне,
Ит тойған жеріне» – деген мақалдар екі тармақтан құралып, бір шумақ жасап тұр.

Ал: «Ат үйірін сағынса,
Артқы аяғын қағынар
Ер үйірін сағынса!
Айыл – тұрман тағынар!»

«Киім пішсең, кең піш,
Тарылтуың онай,
Ағаш кессең, ұзын кес,
Қысқартуың онай.
Темір кессең, қысқа кес,

Ұзартуың онай» – деген екі шумақтың екеуі параллелизм принципіне сүйене отырып жасалған. Сонда алдыңғы екі тармақтағы айтылған пікір мен соңғы (3,4 жолдағы) тармақтарда айтылған пікір аналогиялық жолмен жасалып отыр. Сол сияқты соңғы шумақтағы алты тармақ та өзара екі жолдан бір параллелизм құрап тұр.

Сонымен мақал-мәтелдердің шумағы, негізінде, екі тармақтан тұрады деуімізге болады. Бұл шумақ саны, тек поэзиялық құрылымы бар мақал-мәтелдерде ғана ұшырайды. Ал прозалық құрылымдағы мақал-мәтелдер бір тармақтан тұрады. Өлең құрылысында шумақтың көп түрлері ұшырайды. Бұл жағынан мақал-мәтелдер өлеңге қарағанда кедей келеді.

ӘДЕБИЕТ

1. Ефимов А.И. Язык сатиры Салтыкова-Щедрина. – Москва, 1953.
2. Үлкен Совет энциклопедиясы. Т.3.
3. Словарь современного русского литературного языка. Т.1.
4. Әлімбаев М. Өрнекті сөз-ортақ қазына. – Алматы: Қазақстан, 1967.
5. Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі. – Алматы: Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет баспасы, 1960.

Резюме

В казахском языкознании пословицы и поговорки, являющиеся народной философией сближают такие понятия как национальная культура, быт и его менталитет. Поэтому я в этой статье всесторонне исследовала пословицы и поговорки, слова назидания и афоризмы, являющиеся драгоценным наследием народа.

Conclusion

In Kazakh linguistics proverbs and sayings like the national philosophy make closer such notions as national culture, social life and mentality. That is in this article I investigated the valuable heritage of people such as proverbs and sayings, words of edification and aphorisms.

Самаркин С.В., старший преподаватель, магистр
Костанайский государственный педагогический институт

**РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
НОВЫХ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ОРУДИЙ ТРУДА И ТЕХНИКИ
В КРЕСТЬЯНСКИХ ХОЗЯЙСТВАХ СЕВЕРНОГО КАЗАХСТАНА
В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА**

Конец XIX – первая четверть XX века привели к изменению экономического уклада регионов Сибири и Северного Казахстана в связи с активизацией переселенческой политики и изменениями в политическом, национальном и общественном устройстве. Сельское хозяйство, распашка целинных земель становятся основным занятием не только пришлого, но, зачастую, и коренного населения данных регионов. Мы попытаемся обратиться лишь к одной из проблем этого экономического переустройства – к постоянным спорам о возможностях и приоритетах использования в сельском хозяйстве технических средств, в том числе новых усовершенствованных сельскохозяйственных орудий труда и техники.

Перспективы переселенческого движения с самого начала рисовались весьма радужные. Речь уже в конце XIX века велась о том, что пахотные земли Сибири и Казахстана будут использоваться не экстенсивно, а интенсивно. Залогом этого должна была стать агрономическая наука и новые сельскохозяйственные орудия труда. В издании «Сибирь и Переселенцы» Н.К. Истомина отмечала, что переселенец должен был принести в «новые» края новые знания: «...косалитовка, которую он привез с собой, Работает гораздо лучше, нежели сибирская коса; что его соха, особенно из северных губерний, гораздо лучше вспашет землю, нежели сибирская колесуха. ...многие переселенцы, вскоре после водворения, заводят ручные и даже конные молотилки. ...переселенцы не только знакомы с употреблением веялок, но в крупных партиях есть,

и даже часто, немало отличных мастеров, изготавливающих веялки и другие земледельческие орудия» [1, с. 22-23]. Однако на деле переселенец, попав, по сути, в экстремальную ситуацию становления нового хозяйства в принципиально новом регионе и стремясь укрепиться как можно быстрее и получить дивиденды, сталкивался с целым рядом проблем. Не всегда действовали известные переселенцам доселе методы обработки земли, не в полном объеме выдавались ссуды, что несколько не стимулировало хозяйство, а позволяло лишь временно избегать нужды. В итоге, переселенец чаще всего отказывался от «усовершенствованной техники» и «аграрных нововведений», работая по старинке и стараясь распахать как можно больше земли, что казалось для него панацеей от всех бед.

Перешедшие на «оседлость» казахи зачастую перенимали негативный опыт переселенцев экстенсивного использования земельных ресурсов. Выход из ситуации виделся в агрономическом «просвещении». Так весной 1895 года, как сообщает «Киргизская степная газета», в Петропавловском уезде Акмолинской области создана Петропавловская сельскохозяйственная школа, в которой «...киргизы безвозмездно могут получить нужные им указания и на деле убедиться в пользе применения хороших способов обработки земли». Большая надежда в деле «просвещения» возлагалась на Петропавловский склад сельскохозяйственных машин, «...где киргизы могут приобретать их по удешевленной цене и при том с рассрочкою платежа до полутора года. Отделение этого склада

имеется и при школе; здесь же в середине мая (1895 года – С.С.) будет устроено публичное испытание плугов, на котором все желающие могут убедиться, насколько легко управляться с хорошими плугами и насколько удовлетворительно они обрабатывают землю». Каким образом в дальнейшем должна была действовать школа, не сообщалось, однако, заявлялось о том, что «...чем тщательнее они (киргизы – С.С.) станут присматриваться к тому, что делается в школе, тем будет лучше для их хозяйства» [2].

На рубеже XIX – XX веков в регионах массового крестьянского переселения все большее внимание начинает уделяться проблемам «хлебопашества». К таковым относились: 1) неблагоприятные почвенные и климатические условия в степи; 2) неустроенное хозяйство прибывших в регион крестьян; 3) отсутствие необходимого сельскохозяйственного инвентаря. Для решения данных проблем крестьянам предлагалось «...более правильное пользование земельными наделами, с установлением определенной нормы ежегодной распашки в течение известного периода времени». Такие «расплывчатые формулировки интенсивного земледелия» сочетались со «скрытой рекламой» (если возможен подобный термин – С.С.) новых сельскохозяйственных орудий труда: «В 1890-1891 гг. водворены были в Кокчетавском уезде несколько десятков семейств, переселившихся из Новоузенского уезда, Самарской губернии. Занимаясь земледелием по соседству с немецкими колонистами Саратовской губернии, эти семьи еще на родине познакомились с усовершенствованными сельскохозяйственными орудиями и обзавелись таковыми покупкой из складов, находящихся в колониях, в центрах земледельческой культуры. По прибытии в Кокчетавский уезд, они привезли с собой различные плуги (системы Эккерта, Сакка), сенокосилки и другие усовершенствованные орудия

и на практике показали казакам и крестьянам-старожилам всю выгоду, доставляемую этими орудиями при обработке земли» [3, С. 16]. Склады сельскохозяйственных орудий создавались вдоль всей линии Транссибирской магистрали (Курган, Петропавловск, Омск, Челябинск); создавались они и в крупных населенных пунктах близлежащих регионов (Кокчетав, Павлодар, Троицк). Таким образом, практически весь Северный Казахстан оказался охваченным этой пропагандой.

В большинстве хозяйств Северного Казахстана в 1904 году заявлялось о покупке сельскохозяйственной техники (сенокосилок, сноповязалок, жнеек, веялок, молотилок, плугов). Как отмечали опросы того времени, покупались машины первое время преимущественно на казенных складах (допустим, в Акмолинской области – 54,2%). Однако постепенно государственные точки не выдерживали конкуренцию со стороны частных компаний, у которых и «цены были ниже и качество получше». Допустим, фирма «А.Я. Кооп», одна из крупнейших в стране по производству жаток, колониетских буккеров и соломорезок, через акционерное общество «Р. И Т. Эльворти» с головной конторой в г. Омске, имело представительства в отделениях общества, расположенных в Петропавловске, Кокчетаве, Павлодаре и других крупных населенных пунктах Степного края. В Семипалатинской и Тургайской областях, большая часть опрошенных крестьян не указывала место приобретения техники, остальные говорили о приобретении их на частных складах: «Главными пунктами сбыта машин служили: город Омск; ...Петропавловск... Для Акмолинской области также служили: Акмолинск, Пресногорьково, Звериноголовская... для Тургайской области – Троицк, Кустанай (также Александров поселок и Усть-Уйская станица)...» [4, С. 46-48.].

Приобретались машины в большинстве случаев в кредит с рассрочкой. Исследователи начала XX века отмечали, что «...сельскохозяйственные машины с каждым годом распространяются все более и более, чему сильно способствует трудность найти рабочих, особенно в критический для хозяйства момент – уборки сена и хлебов. Этим и объясняется, что наибольшим распространением пользуются уборочные машины – сенокосилки, жнеи, сноповязалки. Менее распространены молотилки и веялки. Усовершенствованные орудия для обработки и подготовки почвы для посева распространены более у новоселов, у старожилов же применяются для посева едва ли не в единичных хозяйствах...». При покупке новых сельскохозяйственных орудий крестьяне сталкивались и с рядом проблем. Во-первых, с удаленностью складов. Во-вторых, с отсутствием достаточной информации об их использовании. В третьих, речь шла об их дороговизне и «затруднительности уплатить в короткий срок стоимость машины» [4, С. 49-50].

Наибольшим спросом, как отмечалось, пользовались машины заводов Диринга и Маккормика (жнейка «Дэзи»). Кроме западных машин были и отечественные, которые, правда, чаще всего отмечались плохим качеством [5, С. 243]. Нужно отметить, что механизация не особо сказывалась на общем патриархальном ведении земледелия. Переселенцы вынуждены были обращаться к техническим новинкам лишь в связи с отсутствием достаточной рабочей силы и при масштабности земледельческих объемов усовершенствованная техника, используемая в хозяйствах, оставалась недостаточной.

Отсутствие специальных знаний по использованию техники сопровождалось и фактическим отсутствием надлежащей рекламы: «Очень часто слышатся жалобы на неумение обращаться с машинами, от которого про-

исходят поломки их; починка же последних за отсутствием мастеров затруднительна». Чаще всего приобретаемые машины покупались случайно: «Многие... отзываются о приобретенных машинах с большой похвалой, хотя отмечают, что выбор подходящего орудия весьма случаен: руководствуются почти исключительно большей или меньшей доступностью по цене приобретаемого орудия» [4, С. 50].

В условиях недостатка информации, возможностей приобретения дорогостоящей техники, но исходя из практических знаний и умений, появлялось достаточное количество «самодельной» и весьма эффективной техники. Допустим, сообщалось «...об изобретении одним крестьянином весьма практичной сушилки, которая может высушить до 100 пудов хлеба в сутки, мало трать при этом дров и не портить хлеба» [4, С. 50, 52].

Ставился вопрос о создании опытных станций с использованием новейших достижений агрономической науки. На опытные станции возлагалось разрешение следующих вопросов: «...1) выяснение возможности земледельческой колонизации тех районов, земледельческий опыт которых не дает на это достаточно определенного ответа и 2) выработка наиболее рациональных приемов земледельческой культуры...» [6, С. 144-145]. В деятельности этих опытных станций большое внимание уделялось и использованию новых сельскохозяйственных орудий труда.

Для нормальной деятельности опытной станции, исследователь начала XX века Б. Скалов, предлагал использование следующих механических орудий труда (с приблизительными ценами):

- Плуг Сакка – 30 руб.;
- Плуг Гена колониетский – 25 руб.;
- 2-х лемешный Эккерта – 40 руб.;
- 4-х лемешный Эккерта – 40 руб.;
- 1 экстирпатор – 14 руб.;
- Борона Зигзаг – 32 руб.;
- Окучник – 16 руб.;

- Почвоуглубитель – 13 руб.;
- Борона Рандаля – 60 руб.;
- Рядовая сеялка Эльворти – 160 руб.;
- Веялка сортировка Вараксина – 70 руб.;
- Десятичные весы на 20 пудов – 25 руб.;
- Мелкие орудия – 35 руб.

Всего на орудия труда опытных станций по ценам того периода должно было тратиться порядка 550-560 рублей [6, С. 146-147].

Естественно, такая роскошь была не позволительна для простых крестьянских хозяйств. Тем не менее, при подворном обследовании переселенческих хозяйств ряда поселков Кокчетавского и Петропавловского уездов Акмолинской области в 1910 году выяснилось, что сельскохозяйственным инвентарем переселенцы обеспечивались на переселенческих местах лучше, чем на родине практически в два раза, кроме того «...качество инвентаря здесь выше, чем на родине. Сох у переселенцев почти нет, их заменили плуги: тогда как на родине сохи составляют почти половину. Жаток и косилок на родине переселенцы почти не имели, а здесь их в среднем на хозяйство приходится 0,3; плугов, сох и буккеров приходится на одно хозяйство, имеющее сельскохозяйственный инвентарь – здесь – 0,9, а на родине – 0,8 штук» [7, С. 12].

Сельскохозяйственный инвентарь с каждым годом все увеличивался. Причем касалось это всех категорий населения (крестьян, казаков и киргизов). Вместе с ростом сельхозинвентаря росли и посевные площади. При этом в отчетах отмечалось, что, допустим в Акмолинской области, традиционно более обеспеченными сельскохозяйственным инвентарем оказывались северные уезды – Омский, Петропавловский и Кокчетавский [8, С. 10]. Обращалось внимание и на то, что официальные переселенцы были обеспечены сельскохозяйственным инвентарем не в пример лучше, нежели «самовольные», так как те не

имели возможностей для кредитования при покупке техники.

Одновременно с началом Первой мировой войны, затем Гражданской войны и первых голодных лет советского режима практически прекратилось изготовление сельскохозяйственных машин и орудий на российских заводах. Прекратился также ввоз техники из-за границы. Количество техники сократилось в 1,5-2 раза. Лишь с началом Новой экономической политики началось создание обществ сельскохозяйственного кредита, которые и занялись активной пропагандой продажи сельскохозяйственных машин и кредитованием на покупку сельскохозяйственного инвентаря [9].

Единоличные хозяйственники не особо стремились к покупке новой дорогостоящей сельскохозяйственной техники. Поэтому рекомендовался и предоставлялся долгосрочный кредит на ее покупку преимущественно кооперативам, товариществам, артелям на срок от 1 до 5 лет в зависимости от стоимости машины [10].

Уже в 1923 году Кустанайским сельскохозяйственным складом была получена первая партия сельскохозяйственных орудий в количестве 20 плугов [11]. Часть техники восстанавливалась, ремонтировалась и сдавалась в прокат. Естественно, что даже с уровнем довоенного периода ее использование оказывалось не столь значительным. Но фактическая неустроенность часто заменялась «фантастическими историями о недалеком светлом будущем». Так, при подготовке к Всероссийскому сельскохозяйственному смотру в 1923 году, кустанайскими журналистами рисовался крестьянский быт «будущего» с усовершенствованными орудиями труда, среди которых встречается даже «...электро-плуг, обрабатывающий коммунальные нивы деревни будущего...» [12, С. 36-37].

«Будоражили умы» живших патриархальным строем сельчан и новые диковинки сельскохозяйственной

техники. В первую очередь – трактора. Читатели кустанайских газет задавались вопросом о покупке трактора, на что получали ответ, что трактор можно приобрести в Москве, либо через Кустанайский сельскохозяйственный склад. Однако делалось пояснение, что «...приобретение трактора в губернии вопрос весьма сложный. Трактор требует тщательного за ним ухода. Если есть трактор – необходимо будет открыть ремонтную мастерскую... должно организовать краткосрочные курсы механиков трактора. Нужно списаться, сговориться с другими коллективами (общества, артели), желающими приобрести трактор, и когда таких найдется 5-6, можно дело не откладывать в долгий ящик» [13].

Первые трактористы становились безусловными героями. Вскоре в Кустанайский губернский сельскохозяйственный склад поступило несколько десятков заявок на тракторы. Отмечалось, что «...склад принимает все меры к тому, чтобы хоть частично удовлетворить так быстро растущий спрос на «железных коней»» [14].

В большинстве своем тракторы поступали из-за границы (главным образом американские «Твен-Ситти», «Фордзон», «Интернационал»). Однако шла активная реклама и «отечественного производителя». Так в кустанайской газете «Степной крестьянин» от 3 октября 1924 года отмечалось: «...Испытание показало, что советский трактор своей приспособленностью к сельскохозяйственным работам превосходит американский» [15]. В 1924 году стоимость трактора указывалась в сумму не менее 300 червонцев.

Тем не менее, крестьянство продолжало чаще всего жить прежними уложениями, рассуждая на тему, что же лучше «сабан» или «буккер». Вскоре эти споры закончатся в связи с массовым созданием коллективных хозяйств (колхозов), сопровождавшихся ликвидацией единоличных хозяйств,

артелей и кооперативов и жесткой унификацией всего сельскохозяйственного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Истомина Н.К. Сибирь и переселенцы. – Харьков, 1892.
2. Киргизская Степная газета. №19. 21 мая 1895 г.
3. Обзор Акмолинской области за 1894 год. – Омск, 1896.
4. Краткий обзор Степного края, Тургайской области и Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской губерний в сельскохозяйственном отношении. 1904 год. Летний и осенний периоды. Выпуск XVI. СПб., 1905.
5. Костанайская область: прошлое и настоящее. В 2 ч. / Под ред. И.К. Тернового. – Костанай, 2003. – Ч. 1.
6. Скалов Б. Необходимость организации в колонизируемых районах опытных станций и полей. // Вопросы колонизации. / под ред. О.А. Шкапского – СПб.: Издание А.В. Успенского, 1907. 1906. №1.
7. Статистические материалы по подворному обследованию переселенческих хозяйств 9-ти типичных поселков (4 Кокчетавского и 5 Петропавловского уездов) Акмолинской области за 1910 год. – Омск, 1911.
8. Памятная книжка Акмолинской области за 1915 год. – Омск, 1915.
9. Дейн Т. О сельскохозяйственном кредите. // Красная степь. 31 мая 1923 года. №55.
10. Ф.Б. Машина крестьянину и киргизу. // Красная степь. №3. 8 января 1924 года.
11. Первая партия с.-х. орудий. // Красная степь. 31 мая 1923 года. №55.
12. Т.Д. Всероссийский с.-хоз. смотр и наше участие в нем. // Известия Кустанайского губернского исполнительного комитета РКП. №17. июнь-август 1923 года.
13. Красная степь. №3. 8 января 1924 года.
14. Дашь трактор! // Степной крестьянин. 20 сентября 1924 года. №23.
15. На смену сохе и лошади. Идет трактор. // Степной крестьянин. 3 октября 1924 года. №27.

Түйіндеме

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың бірінші жартысында Сібір, Солтүстік Қазақстанда қоныстандыру саясатының күшеюі аймақтың саяси, ұлттық және қоғамдық құрылымына өзгерістер әкелді. Ауылшаруашылығы, тың жерлерді игеру жергілікті тұрғындардың негізгі кәсібі болатын. Бұл мақала ауыл шаруашылығында жаңа техниканы, ауылшаруашылық еңбек құралдарын пайдаланудың мүмкіндіктерін, нақтылай айтқанда, экономикалық өзгеру мәселелерін қарастырады.

Conclusion

The period of the end of the 19th-first quarter of the 20th century led to the changes of the economical structure of Siberia and Northern Kazakhstan because of the spread of the emigrational policy and changes in the political and social structure. Agriculture, ploughing of virgin lands became the main occupation of not only arriviers but the native inhabitants of those regions. This issue considers one of the main problems of economical restructuring especially the possibilities of using the technical means in agriculture and also the new improved agricultural tools and technique.

Сейденова А.Е.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының магистранты

**ҚҰРМАЛАС СӨЙЛЕМ КОМПОНЕНТТЕРІНІҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ
ЖӘНЕ СЕМАНТИКА - ГРАММАТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Тіл білімінде тұтастықта айтылатын сөйлемдер арасындағы байланыстардың бірнеше түрі көрсетіледі.

Сөйлем ішіндегі, сөйлемдер арасындағы, мәтін құрамындағы компоненттердің арасындағы байланыстың өзіндік ерекшеліктері бар. Бұл жерде сөйлем ішіндегі компонент деп отырғанымыз сол сөйлемнің ішкі құрылымдық бірліктері – сөз тіркестері, сөйлем мүшелері, сөйлем компоненттері – құрмалас сөйлемді құраушы жай сөйлемдер; мәтін құрамындағы компоненттер – мәтінді құраушы жай сөйлемдер мен құрмалас сөйлемдер. Семантикалық байланыс тиянақталған интонациялық жік арқылы ажыратылған, бір-бірімен қатар не алшақ тұрған сөйлемдер арасында да болады. Осыған орай оны Ермакова Т.Н. екіге бөліп қарастырады: ішкі семантикалық байланыстар (сөйлем ішіндегі); сыртқы семантикалық байланыстар (сөйлемдер арасындағы).

Ермакова Т.Н. аталған семантикалық байланыстарды өз ішінде төмендегідей топтарға бөледі: жалғас семантикалық байланыстар (бағына байланысқан синтагмалар арасында); теңдес се-

мантикалық байланыстар (тең дәрежелі синтагмалар арасында); негізгі (орталық) семантикалық байланыстар (қиыса байланысқан синтагмалар арасында); қосалқы семантикалық байланыстар (оқшау сөздер мен сөйлем арасында).

Ішкі семантикалық байланыстардың қандай компоненттерді байланыстыру сипатына қарай I дәрежелі, II дәрежелі байланыс деп бөліп қарауға болады:

I дәрежелі байланыс сема мен семаны, II дәрежелі байланыс сөйлем құрамындағы синтагмаларды (немесе компоненттерді) байланыстырса, сыртқы байланыс мәтін құрамындағы дербес сөйлемдердің арасындағы семантикалық байланыстарды көрсетеді. Семантикалық байланыстың нәтижесінде грамматикалық байланыстар, грамматикалық байланыстың нәтижесінде семантика-грамматикалық (синтаксистік) қатынастар қалыптасады. Тіліміздегі семантикалық байланыстар мен грамматикалық байланыстардың және синтаксистік қатынастардың байланысын төмендегі сызбадан байқауға болады: теңдес семантикалық байланыс -

салалас байланыс – теңдік қатынастар; жалғас семантикалық байланыс – сабақтас байланыс – атрибутивтік, объектілік, адвербиалдық қатынастар; орталық семантикалық байланыс – қиыса байланыс – субъект-предикативтік қатынастар.

Қосалқы байланыс – таза семантикалық байланыс, ол сөйлемдегі өзге сөздермен грамматикалық байланысқа түспейді, сондықтан синтаксистік қатынасқа да түспейді.

Сөйлемнің семантикалық компоненттері субъект, предикат, объект, атрибут, конкретизатор (нақтылауыш) дейтін болсақ, олар іштей бірнеше мағыналық топқа жіктеледі.

Сөйлемнің негізгі семантикалық компоненттері – субъект, предикат, объект, атрибут, конкретизатор (нақтылауыш) дейтін болсақ, олар іштей бірнеше мағыналық топқа жіктеледі. Мысалы, семантикалық субъект мен предикаттың бірнеше түрі бар: сөйлеу субъектісі / предикаты/, ойлау субъектісі / предикаты/, қимыл субъектісі / предикаты/, қозғалыс субъектісі / предикаты/, процесс (үдеріс) субъектісі / предикаты/, сапа субъектісі / предикаты/ және т.б.

Сөйлемнің семантикалық компоненттерінің ішінде маңыздылары – актант-объект, конкретизатор (нақтылауыш) және атрибут. Әдетте синтаксис ғылымы зерттеу объектілеріне қарай сөз және оның формаларының синтаксисі, сөз тіркесі синтаксисі, сөйлем синтаксисі, мәтін синтаксисі сияқты салалардан тұрса, семантикалық синтаксис соның барлық деңгейін қамтиды. Соның ішінде сөйлем семантикасы жай және құрмалас сөйлемге тікелей қатысты. Жай сөйлем семантикасы қандай семантикалық компоненттерден тұрса, құрмалас сөйлем де сондай семантикалық компоненттерден тұрады. Ескеретін мәселе құрмалас сөйлемде ішкі семантикалық компоненттер, қатынастармен бірге компонентаралық семантикалық қатанас та болады. Мысалы: *Мен ойланайын, сондықтан ер-*

тең сағат ондарда кел. Алғашқы компонентте ойлау субъектісі де, предикаты да анық көрініп тұр. Ал екінші компонентте қимыл предикаты көрініп тұр да, қимыл субъектісі жасырын тұр, мұнымен қоса мезгіл нақтылаушысы берілген. Компоненттер арасындағы семантика-грамматикалық қатынас – себеп-салдарлық.

Компоненттер арасындағы функционалдық қатынастар

Құрмалас сөйлемнің мәні оны құрастырушы компоненттердің мәнімен бірдей болмайды.

Т.Н.Ермекова құрмалас сөйлемдер компоненттері арасындағы қатынасты екіге бөліп қарастыруды жөн көреді. Ол байланысушы екі компонент арасында сөйлемде айтылған ой мен оны білдіруші тілдік тәсілдердің қызметі мен мәнінің нәтижесінде пайда болатын қатынастарды функционалдық және семантика-грамматикалық қатынастар деп бөліп алып қарастырады. Екі компонент арасындағы функционалдық қатынастардың нәтижесінде пайда болған құрмаластарды: айқындауыштық қатынастағы құрмаластар (субъект-предикаттық қатынастағы құрмаластар, атрибутивтік қатынастағы құрмаластар, объектілік қатынастағы құрмаластар); адвербиалдық қатынастағы құрмаластар; теңдік қатынастағы құрмаластар деп жіктейді. Бір кездері қазақ тіл білімінде Н. Сауранбаев топтастыруына негіз болған (А. Байтұрсынов пен Қ. Жұбанов пікірлерімен үндес) бұл бөліністің қолданыстан шығып қалуының басты себебі құрмаластың түрлерін саралауда негізге алынатын ұстанымдардың қалыптаспағанынан деп білеміз. Кезінде М. Балақаев бұл сөйлемдердің дені пысықтауыштық ыңғайда болатынын көрсетсе, Қ. Есенов сабақтастарды, алдымен, қатыстық, адвербиалды және ыңғайлас (соңғы еңбегінде үлестес деп атаған) деп үш топқа жіктеп, әрқайсысының мағыналық топтарын ажыратқан. Бұл жерде құрмаластарды топтастыруда біз ұсынып отырған саралау

жалпы қазақ тіл білімі үшін тосын тұжырым емес екендігіне басым назар аударғымыз келеді. Әр жылдары айтылғанмен, негізгі оқулықтар мен грамматикаларға бұл топтастырудың енбей қалуы «бір ғана ұстанымды негізге алу» үрдісінен туса керек. Ал сөйлем табиғатын жан-жақты ашу үшін оны бір ғана қырынан алып қарастыру, әрине, жеткіліксіз. Құрмаластарды жоғарыдағыдай топтастыруға функционалдық ұстаным негіз болса, семантика-грамматикалық ұстаным нәтижесінде оларды: ыңғайлас мәнді құрмаластар, шарт мәнді құрмаластар, қарсылық мәнді құрмаластар, салыстырма мәнді құрмаластар, мезгіл мәнді құрмаластар, себеп мәнді құрмаластар, амал мәнді құрмаластар, мақсат мәнді құр-маластар, түсіндірмелі қатынастағы құрмаластар, кезектестік және талғау мәнді құрмаластар деп топтастыруға болады. Бұл жерде функционалды грамматиканың «мазмұннан тұлғаға» принципі басшылыққа алынды.

Айқындауыштық қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Айқындауыштық қатынастағы құрмалас сөйлемдердің басты ерекшелігі қос компоненттің бірінде айтылған ойдың мәні екінші компонент арқылы айқындалып тұрады, соның нәтижесінде бірі екіншісінің предикаты, атрибуты, объектісі тәрізді жұмсалымдық сапаға ие болады. Осыған орай, айқындауыштық қатынастағы құрмалас сөйлемдерді өз ішінде төмендегіше топтастырамыз:

а) субъект-предикаттық қатынастағы құрмаластар;

ә) атрибутивтік қатынастағы құрмаластар;

б) объектілік қатынастағы құрмаластар.

Субъект-предикаттық қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Субъект-предикаттық қатынас – сөйлемді ұйымдастырушы негізгі синтаксистік амал, ой білдірудің, мазмұнның және тема-ремалық мүшеленудің ұйытқысы. Құрмалас сөйлемдер ком-

поненттері арасында мұндай қатынастың көрініс табуын қазақ тіл білімі үшін тосын жаңалық деп тануға болмайды. Кезінде А. Байтұрсынұлы «бастауыш бағыныңқылы», Қ. Жұбанов, Н. Сауранбаевтар «баяндауыш бағыныңқылы» деп таныған құрмалас сөйлемдер бүгінгі тіліміз үшін де жат құбылыс емес. Аталған құрылымның түркі тілдері грамматикаларына (мысалы, өзбек, ұйғыр тілі синтаксисіне арналған зерттеулерде) бастауыш бағыныңқы, баяндауыш бағыныңқы деген атаумен енгендігі белгілі. Аталған қатынастағы сөйлемдер өзіндік құрылымдарға ие.

1.а) *Кім сүйіспеншілікпен жұмыс істесе, сол кез келген жұмысқа поэзия ендіреді (Н.Г. Чернышевский). Кім тер төксе, сол алады. ә) Әйелдер қызық: мықты жігіттің бойынан осалдық, осал жігіттің бойынан мықтылық іздейді. (Қ. Мырза Әли).т.б.*

2.Екінші компонент бірінші компонентте айтылған қимыл-процесті (үдерісті) дамыта түседі, не жоққа шығарады. Сөйтіп екінші компонент алғашқы компоненттегі ойдың предикаты секілді қатынаста тұрады:

а) *Егер сіз келісім берсеңіз, (мен қайтер едім?) мен адал жар болуға серт берер едім (К. Сегізбаев).*

ә) *Ханнан қырық туганша, (кім тусайшы?) қарадан бір-ақ тусайшы (Махамбет).т.б.*

Атрибутивтік қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Құрмалас сөйлемдер компоненттерінің бірінші компоненті оқиға, құбылысты жалпылау мәнінде хабарлайды да, кейінгі компоненттер оны айқындап, нақтылап, суреттеп хабарлайды, соның нәтижесінде компоненттер арасында атрибутивтік қатынас түзіледі. *Өзі қандай көрікті болса, сөзі де сондай келісті. Қандай жүрек десеңші: адам тұрмақ жәндікті ренжітуге батпайтын жұмсақ еді («Қазақ әдебиеті»).*

Объектілік қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Объектілік қатынастағы құрмалас сөйлемдердің ішінде салалас түрі қазақ тіл білімінде айтылып жүр. Бұларда құрмалас сөйлемнің екінші бөлігі алғашқысына объект болып табылатын заттың қимылын, әрекетін білдіреді. Объектіні білдіретін компонент постпозициялық күйде болады.

Мысалы: *Бастарын көтеріп алғанда көрді: оң жақтан шалдың қойы құлап келеді екен (А.Нұрманов). Әсет енді ғана байқады: сонау бұрышта тығылып қана Бәзікен отыр екен (С. Мұратбеков).*

Адвербиалдық (пысықтауыштық) қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Қазақ тіл білімінде құрмаластарды жіктеуде пысықтауыш бағыныңқылардың бар екендігі бұрын да, қазір де мойындалған, бірақ аталған қатынасты тек сабақтастарға ғана телу мәселесі ойлануды қажет етеді. Төмендегі салаластардың да адвербиалдық қатынасқа құрылғандығына дау жоқ: *Биылғы күз тым жауынды болды, шаруалар шөптерін де мезгілінде жиып ала алмады. Қоңыз інді терең қазады, өйткені қыстың ызғары өтпейді (С. Мұқанов).*

Адвербиалдық қатынастың негізінде құрмаластың төмендегідей мағыналық түрлері жасалады: а) 1) Мезгіл мәнді құрмаластар: *Кәлен суық қабақ астынан шанышыла қарап еді (қашан?), осы кезге дейін безектеп болмай отырған Жамал жым болды (Ә. Нұрпейісов).* Себеп мәнді құрмаластар: *Сүйегі пысық жылқы еді (неліктен?), сондықтан қамшы салдырған жоқ (С. Мұқанов).* Әңгімемен көмір көбірек салынып кетсе керек (неліктен?), тозған арба жегізер таяқ. *Жоқ-ау мүлде, келін түсіріп, құдағилы болған жалғыз сендей-ақ, әбігерімізді алдың (Қ. Мұхамеджанов).* 4) Мақсат мәнді құрмаластар: *Оспан жұмыс басына бармақшы болып, Әйгерім мен Ерболды үйден ерте шығарды (М. Әуезов).* Шынымен жаны ашитын-ашымайтыны көрінер, тап қазір тоқ соққандай гүрс етіп құлайын (Қ. Тоқмырзақұлы).

Теңдік қатынастағы құрмалас сөйлемдер

Теңдік қатынастағы құрмалас сөйлемдерде, алдымен, компоненттердің мағыналық жақтан теңдігі ескеріледі. Бірде іргелес салалас, бірде жалғаулықсыз салалас, бірде үлестес сабақтас деп берілетін сөйлемдердің айтылғалы отырған теңдік қатынастағы құрмаластарға қатысы болғанымен, бірқатар ерекшелітері де бар. Алдымен, теңдік қатынастағы сөйлемдерге баяндауыш тұлғасының, байланыстырушы тұлғалардың қатысы жоқ. Бұл жердегі теңдік қатынас – мағыналық теңдік турасында болмақ. Құрмаластың бұл түрінде компоненттер бір-бірімен атрибутивтік, объектілік, адвербиалдық қатынасқа түспейді, керісінше әр компонент мағыналық дербестігін сақтап, әр компонентте дербес ой айтылады. Көбінесе айтылған ой бір-бірімен қанаттас, мезгілдес, кезектес, қатар орындалып жатады. Мысалы: *Ұлбике бәйбішелік түрмен қымыз сапырып, Берен еркектерден бөлегірек сонымен қатар отыр еді (Б. Майлин). Олардың бірі етіктерін киіп, бірі етіктерін шұлғауланып жатқан (С. Жүнісов).*

Тіліміздегі теңдік қатынастағы құрмаластардың құрылымдық ерекшеліктері, негізінен, төмендегідей:

1) Антитеза немесе аналогия ретінде алынған екі түрлі субъектінің іс-әрекет, жай-күйі салыстырыла беріледі: *Жақсының сөзі майдадай, жаманның сөзі найзадай (Қашаған Күржіманұлы). Жақсы байқап сөйлер, жаман шайқап сөйлер (Мақал).*

2) Компоненттерінде екі түрлі ойдың салыстырыла берілуі (синтаксистік параллелизм). *Ерлік – елдің қасиеті болса, жүректілік – жігіттіктің қасиеті (Б. Момышұлы).*

3) Қайталаулар: *Жақсы сөзді ел жаттар, ел жаттар сөзде салмақ бар (Мақал). Айсыз түндей надан жаман, Ақылсыз болса, балаң жаман (Досбол би).*

4) Ортақ сөздің немесе лексикалық корреляттардың болуы: *Жәуіктің ойы біресе бұлттан шыққан қырандай жарқ етіп бой тасалайды, біресе ол құйылып алдына келеді (Х. Ергалиев). Тұз – астың төресі, онсыз ет те, нан да дәмсіз («Парасат»).*

Кейде бұл амал-тәсілдер бір сөйлемде қабаттаса да қолданылады: *Шын жақсыда тарлық жоқ,, Әділ сөзде зорлық жоқ.* Бұл сөйлемде салыстыру да, синоним де, қайталау да кездеседі. Жалпы теңдік қатынастағы құрмаластар мазмұны жағынан бір-бірімен тең түсетін екі синтаксистік параллельден түзілед

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ермекова Т.Н. Компоненттер құрылысының құрмалас сөйлемнің грамматикалық-семантикалық сипатына қатысы. Алматы, 2007.
2. Есенов Қ. Құрмалас сөйлем синтаксисі. Алматы, 1995.
3. Жакупов Ж. Қазақ тілі функционалдық синтаксисі (контекст проблемасы) Филол ғыл. д-ры дис. Алматы, 1999.
4. Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тіліндегі құрмалас сөйлемдер. Алматы, 1992.
5. Балақаев М. Сайрамбаев Т. Қазіргі қазақ тілі. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. Алматы, 2003.
6. Жақыпов Ж. Қосымша (жартылай) предикативтілік туралы. Қазақ тіл біліміндегі функционалдық бағыт. Алматы, 2006.
7. Қазақ грамматикасы. Астана, 2002.
8. Сағындықұлы Б. Тең дәрежелік қатынастағы бірліктер: Филол. ғыл. д-ры дис. автореф. Алматы, 2004.
9. Серғалиев М. Сөйлемдердің синонимикасы. Синтаксистік зерттеулер. Алматы, 2004.
10. Есенов Х.М. Қазіргі қазақ тіліндегі синтаксистік қатынастар. Методикалық нұсқау. Педагогикалық институттары мен университеттердің филология факультетінің студенттеріне арналған. Алматы, 1985.

Резюме

В казахском языке раздел синтаксис исследовался очень давно. До Октябрьской революции среди тюркологов грамматику казахского языка, а именно раздел синтаксис исследовал ученный П.М.Мелиранский. Исследование П.М.Мелиранского стали основным направлением для следующих ученых как А.Байтурсынов, К.Жұбанов, С.Аманжолов, Н.Сауранбаев, М.Балакаев, Р.Амирову. И в наши дни эти исследования являются очень важными.

Conclusion

Complex sentences have been investigated by many scientists. Complex sentences can be divided into a few groups. Ermekova T.N. divides complex and compound sentences as well as semantic relations between them into several groups. All the groups are considered in the presented article. Two functional relations of complex and compound sentences, mentioned by Ermekova T.N., are also shown below. Subject and predicated, attribute and object relations are revealed in the presented work as well.

Бородулина О.В., кандидат биологических наук, доцент
Ахметчина Т.А., магистрант
Костанайский государственный педагогический институт

К ВОПРОСУ О ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЯХ КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

В официальном фармакопейном списке Казахстана отмечено 45 лекарственных растений, произрастающих в дикой флоре, и 51 вид культурных [1]. В последние годы практика использования лекарственных растений расширяется в связи с их дешевизной, комплексным лечебным действием на организм, малой токсичностью и возможностью длительного применения без побочных эффектов.

В результате наших исследований список лекарственных растений для Казахстана можно пополнить за счет Костанайской области почти в два раза видами, которые произрастают на территории нашей области и официально являются лекарственными в России, но на сегодняшний день не внесены в фармакопейный список Казахстана.

Однако, список этот включает в себя растения разного статуса. В список, дополняющий фармакопейный список Казахстана, вошли растения культурные и дикорастущие, причем часть из последних нельзя собирать в природе, поскольку они имеют статус редких и исчезающих во флоре Костанайской области [2, 4].

В список редких и исчезающих лекарственных растений, сбор и заготовка которых запрещается, вошли следующие 16 видов:

1. Авран лекарственный – *Gratiola officinalis* L.

Семейство норичковые – Scrophulariaceae Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает только в Боровском лесничестве.

2. Брусника обыкновенная – *Vaccinium vitis-idaea* L.

Семейство Вересковые – Ericaceae Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает только в Боровском лесничестве.

3. Валериана лекарственная – *Valeriana officinalis* L.

Семейство Валериановые – Valerianaceae Batsch.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает в Борковском, Убаганском и Каменск-Уральском лесничествах, охраняется на территории ботанического памятника природы «Красные борки».

4. Девясил высокий – *Inula helenium* L.

Семейство сложноцветные – Asteraceae Dumort.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает в Наурзумском заповеднике, ботаническом памятнике природы Карагаш, охраняется на территории Наурзумского заповедника и в ботаническом памятнике природы Карагаш.

5. Зверобой продырявленный – *Hypericum perforatum* L.

Семейство зверобойные – Hypericaceae Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает в Боровском, Краснокордонском и Каменск-Уральском лесничествах, охраняется на территории памятников природы «Боровое» и «Красные борки».

6. Калина обыкновенная – *Viburnum opulus* L.

Семейство жимолостные – Caprifoliaceae Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью.

Произрастает на территории ботанического памятника природы «Осиново-березовые колки вблизи пос. Аулиеколь» (Аулиекольский р-н), охраняется там же.

7. Касатик сибирский – *Iris sibirica* L.

Семейство Касатиковые – *Iridaceae* Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью.

Произрастает в Убаганском, Калининском, Орджоникидзевском и Наурзумском лесничествах, охраняется на территории Наурзумского заповедника.

8. Кубышка желтая – *Nuphar luteum* (L.) Smith.

Семейство Кувшинковые – *Nymphaeaceae* DC.

Вид с неопределенным статусом, распространен в Костанайской области в пресноводных озерах, старицах, охраняется на территории ботанического памятника природы «Каменное озеро».

9. Купена лекарственная – *Polygonatum odoratum* (Mill.) Druce.

Семейство Лилейные – *Liliaceae* Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью.

Произрастает в Борковском, Каменск-Уральском и Убаганском лесничествах, на территории памятника природы «Каменное озеро», охраняется на территориях ботанических памятников природы «Каменное озеро» (Костанайский р-н) и «Красные борки» (Узункольский р-н).

10. Лиственница сибирская – *Larix sibirica* Ledeb.

Семейство Сосновые – *Pinaceae* Lindl.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью.

Образует лиственнично-березовые колки в междуречье Джарлы-бирсуат (Житикаринский р-н), охраняется на территории ботанического памятника природы «Реликтовая листвен-

нично-березовая роща» (Житикаринский р-н).

11. Любка двулистная – *Platanthera bifolia* (L.) Rich.

Семейство ятрышниковые – *Orchidaceae* Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью.

Встречается в Боровском и Калининском лесничествах, охраняется на территории ботанического памятника природы «Осиново-березовые колки вблизи пос. «Аулиеколь».

12. Ольха клейкая – *Alnus glutinosa* (L.) Gaertn.

Семейство березовые – *Betulaceae* S.F.Gray

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Произрастает вдоль побережья реки Тогузак возле пос. Михайловка, Бурли, Тогузак, Надежденка (Карабалыкский р-н), севернее пос. Боровское (Мендыкаринский р-н), а также на территориях ботанических заказников «Веренский сосновый борок» и «Карагаш», вид внесен в Красную Книгу СССР и Казахстана. Охраняется на территориях ботанических памятников природы «Веренский сосновый борок» (Карабалыкский р-н) и «Карагаш» (вблизи оз. Кушмурун).

13. Смородина черная – *Ribes nigrum* L.

Семейство Крыжовниковые – *Grossulariaceae* DC.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью, произрастает на территориях ботанических памятников природы «Веренский сосновый борок» (Карабалыкский р-н), «Карагаш» (вблизи оз. Кушмурун) и Наурзумского заповедника, охраняется на территориях ботанических памятников природы «Веренский сосновый борок» (Карабалыкский р-н), «Карагаш» (вблизи оз. Кушмурун) и Наурзумского заповедника.

14. Солодка голая – *Glycyrrhiza glabra* L.

Семейство Бобовые – *Fabaceae* Lindl.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью, известен только на территории Убаганского лесничества.

15. Щитовник мужской – *Dryopteris filix-mas* (L.) Schott.

Семейство Щитовниковые – *Aspidiaceae* Mett. Ex Frank.

Статус – реликтовый вид, находящийся под угрозой исчезновения. Произрастает на территории Борковского и Боровского лесничеств, ботанического памятника природы «Кривули» (Карабалыкский р-н), охраняется на территории ботанического памятника природы «Красные борки», оз. «Боровое» и «Кривули».

16. Пальчатокоренник теневой – *Dactylorhiza majalis* (Reihend.) P. F. Hunt. Et Summerhayes.

Семейство Ятрышниковые – *Orchidaceae* Juss.

Статус – редкий вид, с сокращающейся численностью. Встречается в Боровском, Орджоникидзевском и Наурзумском лесничествах, охраняется на территории Наурзумского заповедника.

Далее мы приводим список дикорастущих лекарственных растений, которые встречаются в достаточном количестве в Костанайской области и могли бы быть внесены в фармакопейный список Казахстана. Однако возможности их промышленного использования пока что никем не изучены и запасы никак не оценены. В характеристике распространения собственные данные авторов дополнены материалами из «Флоры Казахстана» [5].

1. Белена черная – *Hyoscyamus niger* L.

Семейство пасленовые – *Solanaceae* Juss.

Растет у жилья, вдоль дорог, на мусорных местах, встречается по всей Костанайской области.

2. Горец змеиный – *Polygonum bistorta* L.

Семейство гречишные – *Polygonaceae* Lindl.

Растет на бугристых песках, встречается в Тургайском флористическом районе.

3. Иван-чай узколистный – *Chaenactis angustifolia* (L.) Scop.

Семейство кипрейные – *Onagraceae* Juss.

Растет в хвойных и смешанных лесах, по гарям, в степных колковых лесах, по лесным опушкам и вырубкам, на сухих болотах, по краям насыпей вдоль дорог, на влажных залежных землях, встречается по всей области.

4. Ива козья – *Salix caprea* L.

Семейство ивовые – *Salicaceae* Mirb.

Растет по речным долинам, горным лесным склонам, предпочитает достаточно увлажненные места, произрастает по всей области.

5. Клевер луговой – *Trifolium pratense* L.

Семейство бобовые – *Fabaceae* Lindl.

Растет на увлажненных и суходольных лугах в западинах, на лесных опушках и в светлых лесах, на берегах рек, окраинах полей, дорог и на горных луговых склонах, произрастает в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

6. Лабазник вязолистный – *Filipendula ulmaria* L.

Семейство розоцветные – *Rosaceae* Juss.

Растет в поймах рек, у озер, ручьев, в сырых лесах и кустарниках, на лугах, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

7. Лапчатка прямостоячая – *Potentilla recta* L.

Семейство розоцветные – *Rosaceae* Juss.

Растет в степях, на остепненных склонах, лесных прогалинах и залежах, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

8. Лапчатка серебристая – *Potentilla argentea* L.

Семейство розоцветные – *Rosaceae* Juss.

Растет на остепненных лугах, опушках, в оврагах и на залежах, встречается в Тоболо-Ишимской флористическом районе.

9. Лопух большой – *Arctium lappa* L.

Семейство астровые – *Asteraceae* Dumort.

Растет по долинам рек, вдоль ручьев и арыков, как сорное в посевах, на залежах, в садах и дворах, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

10. Лопух войлочный – *Arctium tomentosum* Mill.

Семейство астровые – *Asteraceae* Dumort.

Растет вдоль дорог, в садах, на дорогах, около плетней, заборов и строений как сорное, встречается по всей Костанайской области.

11. Подорожник средний – *Plantago media* L.

Семейство подорожниковые – *Plantaginaceae* Juss.

Растет в луговых степях, луговых степных западинах, на лугах и в долинах рек, у берегов пресных озер, на опушках и полянах лесов и по луговым склонам, встречается по всей Костанайской области.

12. Подорожник ланцетолистный – *Plantago lanceolata* L.

Семейство подорожниковые – *Plantaginaceae* Juss.

Растет на сухих степных лугах, в долинах рек, на каменистых, песчаных и галечных берегах рек и ручьев, встречается по всей Костанайской области.

13. Полынь обыкновенная – *Artemisia vulgaris* L.

Семейство астровые – *Asteraceae* Dumort.

Растет в лесах, на опушках и полянах, в степях, на лугах, по речным долинам, на горных склонах среди кустарников, залежах, и как сорное – около жилья, дорог и полей, встреча-

ется в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

14. Ромашка душистая – *Matricaria discoidea* L.

Семейство астровые – *Asteraceae* Dumort.

Растет на полях, около жилищ, в огородах и на сорных местах, встречается в Карабалыкском и Кустанайском районах.

15. Солодка уральская – *Glycyrrhiza uralensis* Fisch.

Семейство бобовые – *Fabaceae* Lindl.

Растет на солонцеватых лугах, в степи, в тугаях, на опушках, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

16. Сосна обыкновенная – *Pinus sylvestris* L.

Семейство сосновые – *Pinaceae* Lindl.

Растет в долинах рек или степных понижениях, реже на суглинистых почвах и по каменистым склонам, встречается во флоре Тоболо-Ишимского флористического района.

17. Спорынья – *Claviceps purpurea*, Tulasne

Семейство спорыньевые – *Clavicipitaceae*.

Паразитирует на культурных злаках, встречается повсеместно в зерновых районах.

18. Тополь черный – *Populus nigra* L.

Семейство ивовые – *Salicaceae* Mirb.

Растет по берегам рек, на заливных лугах, галечниках, песчаных отмелях, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

19. Термопсис ланцетовидный – *Thermopsis lanceolata* R. Br.

Семейство бобовые – *Fabaceae* Lindl.

Растет часто большими группами в степях, иногда солонцеватых, на каменистых степных склонах, в долинах рек, на песках, в ушелях и на дорогах,

нередко как сорное в посевах пшеницы и других культур.

Встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

20. Цетрария исландская – *Cetraria islandica* L.

Семейство пармелиевые – Parmeliaceae

Встречается в степях и сосновых лесах, растет по всей Костанайской области.

21. Цикорий обыкновенный – *Cichorium intybus* L.

Семейство астровые – Asteraceae Dumort.

Растет на лугах, лесных полянах, в поймах рек, на травянистых и каменистых склонах гор, часто как сорное у дорог, в посевах, на полях, огородах, сорных местах, встречается по всей Костанайской области.

22. Черемуха обыкновенная – *Rubus fruticosus* Gilib.

Семейство розоцветные – Rosaceae Juss.

Растет на берегах рек и ручьев, в приречных лесах и кустарниковых зарослях, а также в разреженных лесах по опушкам, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

23. Шиповник коричный – *Rosa cinnamomea* L.

Семейство розоцветные – Rosaceae Juss.

Растет в лесах, на опушках, на лугах и по речным поймам, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

24. Шиповник иглистый – *Rosa acicularis* L.

Семейство розоцветные – Rosaceae Juss.

Растет в лесах, опушках, на каменистых склонах, встречается в Тоболо-Ишимском флористическом районе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курамысова И.И., Аксенова В.Ф., Татимова Н.Г. Лекарственные растения. А-А: «Кайнар». 1988.
2. Мочалов С.К., Проценко А.И., Пугачев П.Г. Лесные экосистемы Тургайской впадины. Кустанайский печатный двор. Кустанай. 1993.
3. Пугачев П.Г. Сосновые леса Тургайской впадины. Кустанай. 1994.
4. Пережогин Ю.В. Дикорастущие редкие и исчезающие растения Костанайской области. ОАО «Костанай-полиграфия». Кустанай. 2004.
6. Флора Казахстана. Изд-во «Наука», Алма-Ата. 1966. Т.Т. 1-9.

Түйіндеме

"Қостанай облысының дәрілік өсімдіктері туралы сұраққа" мақаласында Қазақстандағы фармакоөшірме тізімін талқылауға мүмкіндік берілген. Біздің елімізде әсіресе Қостанай облысында қоректенетін дәрілік өсімдіктердің тізімі арнайы фармакоөшірмеге енгізілген.

Көрсетілген түрлердің кейбіреулері сирек кездесетін және қорғау заңдылығына алынған. Мұндай өсімдіктер бірінші тізімге, ал екінші тізімге табиғатта жинауға рұқсат етілген өсімдіктер жатады, оларға таралу сипаттамасы берілген.

Conclusion

The article "To a question on herbs of Kostanay region" deals with the opportunity of expansion of the pharmacopoeia list of Kazakhstan. It gives a list of herbs of Kostanay region which are not brought in the official pharmacopoeia of our country. A part of the given herbs belongs to a rare, protected by the law plants. Other herbs can be collected in the nature.

Брагина Т.М., доктор биологических наук, профессор
Костанайский государственный педагогический институт

НАУРЗУМСКИЙ И КОРГАЛЖИНСКИЙ ЗАПОВЕДНИКИ ВКЛЮЧЕНЫ В СПИСОК ВСЕМИРНОГО ПРИРОДНОГО НАСЛЕДИЯ ЮНЕСКО

Республика Казахстан ратифицировала Конвенцию об охране Всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО в апреле 1994 г. В мае 2000 г. в г. Алматы на международном семинаре-тренинге, организованном Всемирным фондом дикой природы (WWF) при финансовой поддержке Центра Всемирного наследия ЮНЕСКО и технической поддержке Общественно-экологической организации «Наурзум» (ОЭО Наурзум), были обсуждены первые предложения стран Центральной Азии по выдвижению природных объектов для включения в Список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО. Гринпис России к семинару разработал пособие по подготовке и оформлению номинаций. В этом же году государствами стран Центральной Азии был определен предварительный перечень объектов природного наследия ЮНЕСКО, проработанный WWF в формате международных требований и утвержденный Комитетом Всемирного наследия ЮНЕСКО.

Первая номинация Наурзумского заповедника в список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО была предложена автором под названием «Степной Тургай» и одобрена на международном семинаре-тренинге в мае 2000г.[1,2]. Экосистемы Зауральско-Тургайского региона, представленные в Наурзуме, самобытны и неповторимы по флористической и фаунистической композиции и не имеют аналогов в других частях степной зоны Евразии. Уникальность наурзумских степей дополняют неповторимые ландшафты островных сосновых боров и систему пресных и соленых озер, находящихся на путях миграций редких водоплавающих и водных птиц.

Одновременно Союз охраны природы Германии (НАБУ) начал подготовку номинации по Коргалжинскому заповеднику. Решением государственных органов Республики Казахстан обе номинации (Наурзумского и Коргалжинского заповедников) были объединены в одну под названием «Сары-Арка – степи и озера Северного Казахстана» в связи с тем, что находятся в единой географической степной зоне, в подзоне сухих типчаково-ковыльных степей. Основные тексты номинации по Наурзумскому заповеднику были подготовлены Т.М. Брагиной, Е.И. Рачковской, Е.А. Брагиным и Г.Н. Гельдыевой, по Коргалжинскому заповеднику – Т. Сидоровой и Тилем Дитерихом.

Наурзумский заповедник был создан в 1931г. для сохранения ландшафтов азиатских степей на площади 300 тыс. га, к 1936 г. его площадь увеличилась до 320 тыс. га. С первых лет своего существования Наурзумский заповедник стал базой практики Московского государственного университета. Благодаря исследованиям ученых МГУ и штата научного отдела, последовавшим солидным публикациям, заповедник стал широко известен. Долгие годы группу исследователей МГУ возглавлял всемирно известный ученый, профессор А.Н. Формозов. Обширные степные пространства в сочетании с южными островными сосновыми борами и березово-осиновыми лесами, комплексами пресных и соленых озер привлекали необычностью своих ландшафтов, мозаичностью экосистем, богатством животного и растительного мира. В 1951г. Наурзумский заповедник, как и многие заповедники страны, был реорганизован. В 1959г. по ходатайству научной обще-

ственности вышло решение о восстановлении заповедника, но заповедный режим был возвращен территории только в 1966г. Заповедник был восстановлен на площади более чем в 3,5 раза меньшей – 85000 га, так как большинство плакорных ковыльковых степей в период реорганизации было распахано.

В 1999г. заповедником и общественно-экологической организацией «Наурузум» был начат процесс подготовки документов по расширению территории заповедника на 103 тыс. га и обустройству его границ. При поддержке Всемирного фонда дикой природы (WWF) был заказан землеустроительный проект на основе подготовленного Брагиной Т.М. и Брагиным Е.А. естественно-научного обоснования. В 2001г. все документы, вместе с решением областных властей, были направлены на утверждение в Правительство РК. Проект постановления и необходимые сопроводительные документы были подготовлены Комитетом лесного и охотничьего хозяйства МСХ РК. Постановление Правительства РК вышло 26 января 2004 года за № 79, которое утвердило новую площадь Наурузумского заповедника в 191 381 га. В эти же годы была успешно осуществлена еще одна инициатива ОЭО Наурузум об объединении трех отдельных участков Наурузумского заповедника экологическим коридором с режимом охранной зоны на площади 31,3 тыс. га. В 2005 г. было завершено отведение охранной зоны вокруг расширенной территории Наурузумского заповедника, общая площадь которой вместе с экологическим коридором составила 116,5 тыс. га. В настоящее время заповедник состоит из трех участков, соединенных экологическим коридором с режимом охранной зоны.

В пределах современных границ Наурузумского заповедника степи составляют 63 %, леса около 16% и озерные системы – 21%. Территория Нау-

рузума включает взаимосвязанный и взаимозависимый ряд природных экосистем от западного к восточному бортам Тургайского плато, расчлененного Тургайской ложбиной: участки плато, его склоны, днище ложбины, степные равнины, озерные котловины и современные долины рек.

На территории заповедника распространено 6 типов растительности: степной, пустынный, лесной, кустарниковый, луговой, болотный; представлен весь родовой спектр темнокаштановых почв и многообразие степных формаций, характерных только для казахстанского региона Евразии с оригинальной флорой (ковыли – Лессинга, сарептский, волосатик, перистый, Залесского, киргизский, Коржинского, узколистый, тюльпан Шренка, адонис, прострелы, асперула и другие). Степи Наурузума представлены особыми типами ксерофитноразнотравно-дерновинно-злаковых степей на карбонатных почвах, не имеющими аналогов в других регионах, и южными аридными вариантами песчаных степей с участием казахстанских видов пустынных житняков, песчаных полыней и эндемичных видов псаммофитного разнотравья (виды асперула и наголоваток).

Местная степная флора насыщена редкими видами (*Stipa kirghisorum*, *St. tirsia*, *Tulipa schrenkii*). Засоленные почво-грунты Тургайской ложбины проводят южные флористические элементы на север. Северная граница распространения некоторых из них находится в этом регионе, в том числе ежовника безлистного (*Anabasis aphylla*), бияргуна (*Anabasis salsa*), кокпека (*Atriplex cana*), поташника (*Kalidium foliatum*), нитрарии (*Nitraria sibirica*). Особого внимания заслуживают северные бореальные лесные элементы – папортники *Matteuccia orientalis*, *Thelypteris palustris*, орхидные *Malaxis monophyllos* и ломонос (*Clematis*), поскольку они представлены далеко на юге на границе с полупустыней (с юга

проникают характерные элементы ту-гайных лесов – лох (*Eleagnus angustifolia*).

Островные сосновые боры Наурзум-Карагай и Терсек-Карагай представляют собой уникальное природное явление глубокого проникновения хвойных лесов к границе с полупустыней.

Наурзумские озера расположены в центре важнейшего межконтинентального (Европа – Азия – Африка) пролетного пути водоплавающих птиц, в том числе глобально угрожаемых видов: стерха *Grus leucogeranus*, краснозобой казарки *Branta ruficollis*, гуся пискульки *Ancer erythropus* и других.

Для Наурзума характерно смешение северных лесных, степных и южных пустынных видов, что значительно повышает уровень биоразнообразия. Флора заповедника отличается богатством и насчитывает 687 видов высших растений. В фауне заповедника зарегистрировано 44 вида млекопитающих, 282 вида птиц, 6 видов пресмыкающихся и земноводных и более 10 видов рыб. Территория заповедника включает наиболее важные и значительные естественные местообитания для редких и исчезающих видов выдающейся глобальной ценности с точки зрения науки и охраны природы: стерх, гусь пискулька, орлан-белохвост, беркут, орел могильник, степной орел, степной лунь, стрепет, кречетка, журавль красавка, дрофа, краснозобая казарка. С борами связаны участки гнездовой редких видов хищных птиц (орлан-белохвост, Беркут, балобан, крупнейшая локальная гнездовая популяция в Евразии орла могильника, мелкие сокола). Многочисленны беспозвоночные животные, в том числе редкие и эстетически значимые виды, из числа которых более 20 видов включены в списки редких для территории бывшего союзного пространства.

Коргалжинский заповедник создавался дважды. В 1958 году заповедник был организован как степной и включал участки целинной степи на южном берегу оз. Кургальджин. В 1961г. заповедник был ликвидирован и часть его территории распахали. В 1968 г. Коргалжинский государственный заповедник (ранее назывался Кургальджинский) был создан вновь, но не как степной, а озерный – для охраны озерных комплексов Тенгиз-Кургальджинских озер, являющихся местообитанием фламинго, кудрявого пеликана и других птиц. Современная граница заповедника проходит по Тенгиз-Кургальджинской системе озер. Общая площадь – 258 963 га, в том числе 199 919 га составляют акватории озер. В Коргалжинском заповеднике степей немного, но в ближайшее время планируется присоединить к нему степной участок площадью около 200 тыс. га. Работы по расширению Коргалжинского заповедника ведутся Комитетом лесного и охотничьего хозяйства МСХ РК при поддержке проекта ГЭФ/ПРООН «Комплексное сохранение приоритетных глобально значимых водно-болотных угодий как мест обитания перелетных птиц: демонстрация на трех территориях».

На территории Коргалжинского заповедника преобладает водно-болотная и луговая растительность и небольшие участки степной растительности (сообщества типчаковой и ковылковой формаций). Флора насчитывает 374 вида сосудистых растений. Зарегистрированы 41 вид млекопитающих, 299 видов птиц из 23 отрядов, 3 вида рептилий, 2 вида земноводных и 12 видов рыб. На островах озера Тенгиз располагается самая северная гнездовая популяция обыкновенного фламинго, гнездятся кудрявый пеликан, савка и другие ценные виды водно-болотного комплекса. Из других редких видов на территории заповедника встречаются серый журавль и журавль красавка, дрофа, стрепет, кречетка, на

пролете встречаются краснозобая казарка и другие виды.

Официально досье было вынесено Министерством охраны окружающей среды Республики Казахстан и Комитетом лесного и охотничьего хозяйства Министерства сельского хозяйства Республики Казахстан на рассмотрение Национальной комиссии Республики Казахстан и Центра всемирного наследия ЮНЕСКО в 2002 г. Число участников в период продвижения номинаций расширилось. Финансовая и экспертная помощь при подготовке номинаций была оказана WWF, NABU, коллективами заповедников, ОЭО Наурзум, Гринпис-Россия, Центром Всемирного наследия ЮНЕСКО, Международным союзом охраны природы (МСОП), проектами ПРООН/ГЭФ и другими организациями.

В 2008 г. 7 июля на 32 сессии Комитета Всемирного наследия при ЮНЕСКО было принято решение № 1102 о включении номинации «Сары-Арка – степи и озера Северного Казахстана» в Список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО. Наурзумский и Кургальджинский государственные природные заповедники стали первыми природными территориями в Казахстане и Средней Азии такого высокого статуса.

В планах государства – разработать Комплексную программу по сохранению объекта Всемирного при-

родного наследия ЮНЕСКО «Сары-Арка – степи и озера Северного Казахстана» и обеспечить сохранение этих уникальных природных территорий, что было объявлено на пресс-конференции и коллегии Министерства охраны окружающей среды в августе 2008 г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина Т.М. Степной Тургай (номинация объекта Всемирного наследия от Республики Казахстан) // Вестник «Зеленое спасение», вып. 14, Алматы, 2001.
2. Брагина Т.М. Наурзум в списке объектов Всемирного природного наследия от Республики Казахстан // Степной бюллетень, 2001, № 10.

Түйіндеме

«Сары-Арка – Солтүстік Қазақстанның Далалары мен Көлдері» (екі қорғалатын территориялар енетін: Наурызым мемлекеттік табиғат қорығы және Қорғалжын мемлекеттік табиғат қорығы, жалпы көлемі 450 344 га) – ЮНЕСКО табиғи мұрасының Дүниежүзілік Тізіміне енгізілген.

Conclusion

Saryarka – Steppe and Lakes of Northern Kazakhstan (comprises two protected areas: Naurzum State Nature Reserve and Korgalzhyn State Nature Reserve totalling 450 344 ha) is in the UNESCO World Heritage List.

Валиева Д.К., главный врач, терапевт
Жусупбекова А.А., зам. главного врача, кардиолог высшей категории
ТОО медицинский центр «Коктем-3»

СУМАМЕД В ЛЕЧЕНИИ ВНЕБОЛЬНИЧНОЙ ПНЕВМОНИИ

В Программе реформирования здравоохранения Республики Казахстан на 2005–2010 гг. упор делается на амбулаторно-поликлиническую помощь населению, рост стационарзамещающих технологий. Нами был проведен анализ заболеваемости пневмо-

нией среди молодежи и студентов, учитывая их образ жизни, скученность, частоту распространения ОРЗ и другие причины.

Пневмония – это очаговое инфекционно-воспалительное заболевание легких с преимущественным

вовлечением респираторных отделов и обязательным наличием внутриальвеолярной воспалительной экссудации (то есть наличием инфильтрата).

Пневмонии вызываются различными микроорганизмами: пневмококки, стрептококки, стафилококки, клебсиелла, энтеробактерии, легионеллы и т.д.

По классификации различают следующие виды пневмоний:

Домашняя – внебольничная

Госпитальная – назокомиальная

Атипичная пневмония

Пневмония при иммунодефиците (гормонотерапия, алкоголизм, СПИД).

Клиника пневмонии: повышение температуры до 38–39,0, кашель с

отделением гнойной мокроты, лейкоцитоз в крови, наличие инфильтрата в легких на рентгенограмме. Перкуторно: ослабление легочного звука; аускультативно: ослабленное дыхание на стороне поражения; крепитация, влажные хрипы.

Учитывая рост числа больных с пневмоний за последние 3 года в поликлинике, отсутствие мест в стационаре, отказ больного от стационарного лечения, мы предлагаем удобную форму лечения данной категории больных в дневном стационаре поликлиники.

За последние 3 года отмечается рост числа пневмоний:

Таблица №1

	Число больных	Возраст	Легкой и средней тяжести	Стационар	Дневной стационар
2005 г.	54	25-55 лет	23	31	23
2006 г.	55	25- 55 лет	21	34	21
2007 г.	42	25-55 лет	12	30	12

Из данной таблицы видно, что 65 % больных молодого и среднего возраста пролечились в дневном стационаре поликлиники, из них студентов – 30 человек.

Для диагностики и лечения пневмонии на амбулаторном этапе мы проводим рентгенографию легких в двух проекциях, клинический анализ крови, 3-хкратный анализ мокроты на БК, общий анализ мокроты, при возможности бактериальный посев мокроты.

Результаты бактериоскопического исследования могут быть получены через 3–4 дня, поэтому выбор антибиотика I ряда осуществляется эмпирически.

Общие принципы лечения пневмоний

Подавление инфекции: антибиотики.

Иммунозаместительная терапия – иммуномодуляторы.

Дезинтоксикационная терапия – инфузии солевых растворов, гемодеза, 5% глюкозы.

Лечение бронхиальной обструкции: раствор эуфиллина 2,4% внутривенно, холинолитики, отхаркивающие: мукалтин, кортикостероиды.

Противовоспалительная терапия: нестероидные противовоспалительные средства, физиолечение.

В настоящее время накоплен огромный опыт по применению различных антибиотиков в лечении пневмоний.

В лечении инфекций респираторного тракта в амбулаторной диагностике значительное место занимали антибиотики группы макролидов, в нашей стране, главным образом, эритромицин; несмотря на то, что в спектре действия этого антибиотика включены пневмококки и внутриклеточные возбудители, врачей и пациентов не могут устроить ни существенный процент довольно выраженных побочных проявлений со стороны желудочно-кишечного тракта, ни режим лечения, требующий 4-хкратного приема препарата в течение 7–10 дней.

Разработан новый препарат в группе макролидов на основе молекулы эритромицина – первый и единственный представитель – Сумамед.

Для больных пневмонией оптимальным следует считать назначение новых макролидов (klarитромицин, азитромицин, сумамед).

В настоящее время имеются многочисленные свидетельства благоприятного влияния макролидов, в частности, азитромицин (сумамед) при лечении инфекций дыхательных путей, прежде всего, внебольничной пневмонии. Это и уменьшение продолжительности госпитальных этапов лечения, и снижение летальности, уменьшение прямых затрат на проведение антимикробной терапии, очень хорошая переносимость препарата.

При этом многообразии саногенетических эффектов макролидов при лечении инфекции дыхательных путей объясняется не только их высокой антибактериальной активностью, но и следствием иммуномодулирующего действия данного антибиотика, удачно дополняющего неспецифическую противoinфекционную защиту организма.

Учеными установлено, что на 28-й день после приема Сумамеда нейтрофилы, выделенные из сыворотки крови в этот период, содержали концентрации препарата, поддающиеся

определению. Это отсроченная противовоспалительная активность может уменьшить выраженность воспалительной реакции в период выздоровления.

Нами пролечено за 2 года в дневном стационаре 33 больных с внебольничной пневмонией (из них мужчин – 21, женщин – 12 в возрасте от 25–52 лет). Им назначался Сумамед по 500 мг пероральным путем по 1 таблетке 1 раз в день в течение 3-х дней.

В первые три дня проводили дезинтоксикационную терапию гемодезом в количестве 400,0 в/в, или 5 % раствором глюкозы+ витамин С 4,0 в/в капельно, назначались отхаркивающие препараты (термопсис в таблетках, в микстуре), бронхолитики (при одышке – эуфиллин 2,4% 10,0 в/в капельно на физ.растворе 200,0 1–2 раза, бронхолитин, платифиллин 0,2 % 1,0 в/м).

Муколитики (амброксол в таблетках (сиропе) или бромгексин 1–3 раза 7–10 дней), в процессе наблюдения за нашими больными после приема таблеток Сумамеда (в дозе 500 мг. 1 раз в день) температура снизилась на 2–3 сутки, уменьшился кашель в течение 3-х дней, меняется цвет мокроты (из гнойной в слизисто-гнойную слизистую) на 3-4-й день лечения, уменьшилась одышка.

Таблица №2.

Динамика симптомов заболевания больных пневмонией

Симптомы		До лечения	На фоне лечения		
			1 сутки %	2 сутки %	6 сутки %
Лихорадка	38-39 градусов	48,5%	37,5%	5%	-
кашель		100%	80%	30%	-
одышка		55%	22,5%	10%	-
хрипы в легких		75%	67,5%	27,5%	12,5%

В среднем на 4-й день самочувствие улучшалось значительно, 20% больных (6 больных с пневмонией средней тяжести) принимали Сумамед по 500 мг (1 таблетке) в день еще 3 дня, на 2-й или 3-й день после нормализации температуры назначали ди-

клофенак 100мг (1 таблетка) на ночь в течение недели и физиолечение.

Клинический анализ крови брали в начале лечения, через 3 дня и 7 дней лечения, отмечалась положительная динамика – снижается СОЭ, уменьшается лейкоцитоз.

Таблица №3.

Динамика клинического анализа крови больных пневмонией

Отклонения от нормы в клиническом анализе	Больные пневмонией			
	До лечения		После лечения	
	Абс.	%	Абс.	%
Лейкоцитоз	22	66%	-	-
Ускоренное СОЭ	28	85%	-	-

Назначая Сумамед, мы видим, что средняя продолжительность приема Сумамеда составляет 3 дня, а общая продолжительность лечения 6–7 дней, что очень удобно для лечения лиц молодого возраста и студентов.

Медленнее подвергаются обратному развитию рентгеноморфологические изменения в легких, в 80% случаев у наших больных через 2 недели после рентгенологического контроля исчезает инфильтрация, в 15% случаев инфильтрация исчезает через 4 недели, в 5% случаев инфильтрация исчезает через месяц. С больным проводится после лечения восстановительная терапия, через 2 недели рекомендуется курс массажа грудной клетки, отвар шиповника, листьев малины, смородины. Рекомендуется также прием бронхоиммунала, усиленное витаминизированное питание в студенческих столовых.

Все больные берутся на «Д» учет в течение 6 месяцев с рентгенологическим обследованием через 6 месяцев.

Все больные, 33 человека, с выздоровлением выписаны. Таким образом, Сумамед является антибиотиком выбора при лечении внебольничной пневмонии, обладает высокой клини-

ческой эффективностью коротких курсов лечения, в ее основе не только целенаправленные проявления антимикробной активности, но и стимуляция естественных защитных сил организма, очень удобен в применении, практически не вызывает побочных эффектов, в том числе аллергических реакций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медицинская газета №60 от 6.08.04 г., Д. Смирнова «Макролиды в лечении внебольничной пневмонии».
2. Журнал «Врач», март 2004 г., А. Синкопалинов «Внебольничная пневмония» и «Современные подходы к диагностике и лечению».
3. Журнал «Врач», январь 2001г., В.Напитков «Пневмония, ее этиология и терапия».

Түйіндеме

Сумамед дәрі пневмонияға ғажап. Үш- бес күнге емдеуге жарайды.

Conclusion

Antibiotic Sumamed - a highly effective preparation for treatment of a pneumonia. Researches have proved its efficiency in practice.

Демисенов Б.Н., кандидат физико-математических наук, доцент

Сизова О.А., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

О СУЩЕСТВОВАНИИ НЕТРИВИАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ УРАВНЕНИЯ ВИДА $xa=yb$ РАНГА 2 В СВОБОДНОЙ АЛГЕБРЕ ЛИ $L[a,b]$ ДЛЯ СЛОВ ДЛИНЫ ≤ 6

Уравнения над числовыми структурами были обобщены до уравнений над свободными полугруппами и групп-

пами. В 1962 году Мальцев А.И. в своей статье [1] рассматривал уравнения вида $zxux^{-1}y^{-1}z^{-1} = aba^{-1}b^{-1}$ в свобод-

ной группе. В 1977 году Маканин Г.С. в своей статье «Проблема разрешимости уравнений в свободной полугруппе» [2] впервые сумел построить алгоритм, распознающий разрешимость произвольных уравнений в свободной полугруппе. Позднее, в 1982 году Маканин Г.С., в соавторстве с Разборовым А.А., выпустил статью «Уравнения в свободной группе» [3], в которой он рассматривал решения уравнения уже над свободной группой.

В 1984 году Разборов А.А. и Маканин Г.С., в своей совместной статье «Системы уравнений в свободной группе» [4], дали описание общего решения данного показателя периодичности для произвольной системы уравнений в свободной группе. На основании полученного результата они построили алгоритм, вычисляющий ранг бескоэффициентных систем уравнений.

По аналогии с вышеприведенными работами, в 1992 году в работе [5] уравнения в свободной алгебре Ли рассмотрел Шантаренко В.Г. В его работе изучаются вопросы, связанные с разрешимостью уравнений в свободной алгебре Ли и проблемой аппроксимированности алгебр Ли свободными алгебрами Ли. В частности, вычислены ранги некоторых бескоэффициентных уравнений в свободной алгебре Ли, построена бесконечная счетная серия решений для уравнений ранга 2. В.Н. Ремесленников и R.Stohr в 2007 году в статье [6] получили еще 2 бесконечные серии решений этого уравнения.

Техника вычислений, использованная в данной работе близка технике работы [7].

Для дальнейшего изложения введем предварительные понятия, следуя работе Ширшова А.И. [8].

Пусть $R = \{a_\alpha\}$ – некоторое множество символов, где α пробегает какое-то непустое множество индексов. Из элементов множества R могут быть

образованы неассоциативные слова всевозможной длины. [8]

Определение. Будем говорить, что два неассоциативных слова u, v имеют одинаковый состав относительно R , если каждый элемент $a_\alpha \in R$ входит в слова u и v одинаковое число раз.

В частности, для слов, имеющих одинаковый состав относительно R , если каждый элемент $a_\alpha \in R$ входит в эти слова ровно по одному разу, то будем говорить, что они линейны по каждому входящему в них символу.

Определение. Длиной слова называется количество символов, входящих в данное слово.

Ясно, что слова, имеющие одинаковый состав относительно R , имеют одну и ту же длину.

Пусть U – свободная левая алгебра над некоторым полем P с тем же множеством R в качестве множества свободных образующих. Элементами алгебры U являются линейные комбинации неассоциативных слов, образованных из элементов множества R , с коэффициентами из поля P . Равными элементами считаются при этом элементы, переводящиеся один в другой при помощи конечного числа преобразований, выполняемых или на основании законов дистрибутивности, или на основании тождественных соотношений

$$x^2 = 0, \quad (1)$$

$$(xy)z + (yz)x + (zx)y = 0, \quad (2)$$

или же являющихся тождественными преобразованиями в аддитивной группе.

Пусть $L=L[a,b]$ – свободная алгебра Ли от двух образующих a и b , то есть $R = \{a, b\}$.

Определение. Уравнение вида $xa=yb$, где $x, y \in L[a,b]$ (3) с двумя образующими a и b называется уравнением ранга 2 над свободной алгеброй Ли.

Определение. Решением уравнения (3) называется упорядоченный на-

бор (x_0, y_0) из двух элементов $a, b \in L[a, b]$ для которых $x_0 a = y_0 b$.

Если решение является линейной комбинацией слов одинаковой длины, будем говорить, что оно однородно. В работе рассматриваются только однородные решения данного уравнения.

Далее, под выражением «уравнение для слов длины n » подразумеваем уравнение для которого рассматриваются только однородные решения длины $n-1$.

Определение. Пусть (x_0, y_0) - некоторое решение уравнения (3), назовем это решение тривиальным, если $x_0 = 0, y_0 = 0$, в противном случае решение называется нетривиальным.

Так как уравнение (3) всегда имеет тривиальные решения, поэтому имеет смысл рассматривать лишь вопрос о существовании нетривиальных решений данного уравнения.

Определение. Неассоциативное слово, в котором скобки расставлены справа налево называется словом с правонормированной расстановкой скобок.

В дальнейшем условимся называть неассоциативные слова с правонормированной расстановкой скобок правонормированными.

Если же на слове скобки или часть скобок опущена, то будем считать, что недостающие скобки расставлены правонормированно.

Так как любое неассоциативное слово может быть представлено в виде линейной комбинации правонормированных слов, то правонормированные слова содержат базу линейного пространства L .

Цель нашей работы заключается в рассмотрении вопроса о существовании нетривиальных решений уравнения (3) для слов длины ≤ 6 и указать алгоритм нахождения этих решений.

В этой статье мы показали, что уравнение (3) для слов длины 2,4,6 имеет нетривиальные решения, а для слов длины 3,5 нетривиальных решений нет. Также выдвинута гипотеза о том, что для слов нечетной длины нетривиальных решений нет.

Перейдем непосредственно к рассмотрению решений уравнения вида $xa=yb$ ранга 2 в свободной алгебре Ли $L[a, b]$ для слов длин 2,3,4,5,6.

Рассмотрим решение уравнения для слов длины 2.

Возьмем правонормированное слово длины 2 от двух образующих a и b . Здесь возможны два случая для решения нашего уравнения – это $ba = -ab$, то есть $x_0 = b, y_0 = -a$ и $aa = bb$, т.е. $x_0 = a, y_0 = b$.

Пусть теперь $L[a, b, c]$ – свободная алгебра Ли от трех порождающих. Будем рассматривать линейные комбинации правонормированных слов длины 3, линейных по каждому входящему в них символу. Итак, $(ab)c = (ac)b + a(bc) = (ac)b - (bc)a = (ac)b + (cb)a$, следовательно $abc = acb + cba$

Найдем все нетривиальные решения уравнения (3) для слов длины 3. Для этого будем всевозможными способами придавать порождающим a, b, c только два значения a или b . Для случая слов длины 3 будет $2^3 = 8$ комбинаций присвоения значений a или b . Получающиеся при этом случаи удобно представить в таблице (см. таблицу 1).

Таблица 1

a	b	c	abc	=	acb	+	cba	Вывод
a	a	a	aaa	=	aaa	+	aaa	Случай тривиален, он не дает решений
b	b	b	bbb	=	bbb	+	bbb	Случай тривиален, он не дает решений
a	b	b	abb	=	abb	+	bba	Нетривиальных решений нет
b	a	b	bab	=	bba	+	bab	Нетривиальных решений нет
b	b	a	bba	=	bab	+	abb	Нетривиальных решений нет
b	a	a	baa	=	baa	+	aab	Нетривиальных решений нет
a	b	a	aba	=	aab	+	aba	Нетривиальных решений нет
a	a	b	aab	=	aba	+	baa	Нетривиальных решений нет

По результатам таблицы можно сделать вывод, что уравнение (3) для слов длины 3 нетривиальных решений не имеет.

Пусть $L[a,b,c,d]$ – свободная алгебра Ли от 4-х порождающих. Так же как и в случае для слов длины 3 будем рассматривать линейные комбинации правонормированных слов длины 4, линейных по каждому входящему в них символу. Получаем следующее:
 $((ab)c)d = ((ad)b)c + (a(bd))c + (ab)(cd) =$
 $= ((ad)b)c - (bd)a)c + (a(cd))b + a(b(cd)) =$

$$= ((ad)b)c - ((bd)a)c - ((cd)a)b + ((cd)b)a \text{ или } abcd = adbc - bdac - cdab + cdba$$

Теперь найдем все нетривиальные решения уравнения (3) для слов длины 4. Так же как и в случае слов длины 3 будем всевозможными способами придавать порождающим a, b, c, d только два значения a или b . Для случая слов длины 4 будет $2^4=16$ комбинаций присвоения значений a или b .

Результаты покажем в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2

a	b	c	d	abcd	=	adbc	-	bdac	-	cdab	+	cdba	вывод
a	a	a	a										Случай тривиален, решений нет
b	b	b	b										Случай тривиален, решений нет
a	b	b	b	abbb	=	abbb	-	bbab	-	bbab	+	bbba	Нетривиальных решений нет
b	a	b	b	babb	=	bbab	-	abbb	-	bbba	+	bbab	Нетривиальных решений нет
b	b	a	b	bbab	=	bbba	-	bbba	-	abbb	+	abbb	Нетривиальных решений нет
b	b	b	a	bbba	=	babb	-	babb	-	babb	+	babb	Нетривиальных решений нет
b	a	a	a	baaa	=	baaa	-	aaba	-	aaba	+	aaab	Нетривиальных решений нет
a	b	a	a	abaa	=	aaba	-	baaa	-	aaab	+	aaba	Нетривиальных решений нет
a	a	b	a	aaab	=	aaab	-	aaab	-	baaa	+	baaa	Нетривиальных решений нет
a	a	a	b	aaab	=	abaa	-	abaa	-	abaa	+	abaa	Нетривиальных решений нет
a	a	b	b	aaab	=	abab	-	abab	-	bbba	+	bbba	Нетривиальных решений нет
b	b	a	a	bbba	=	baba	-	baba	-	aabb	+	aabb	Нетривиальных решений нет
a	b	b	a	abba	=	aabb	-	baab	-	baab	+	baba	$(abb)a = (aba)b$
b	a	a	b	baab	=	bbba	-	abba	-	abba	+	abab	$(baa)b = (bab)a$
b	a	b	a	baba	=	baab	-	aabb	-	baba	+	baab	$(bab)a = (baa)b$
a	b	a	b	abab	=	abba	-	bbba	-	abab	+	abba	$(aba)b = (ab)a$

Выпишем полученные нетривиальные решения из таблицы.

- $(abb)a = (aba)b \Rightarrow x_0 = abb, y_0 = aba$ – 1-е решение.
- $(baa)b = (bab)a$ или $(bab)a = (baa)b \Rightarrow x_0 = bab, y_0 = baa$ – 2-е решение (или используя тождественные соотношения (1), (2) $x_0 = abb, y_0 = aba$)
- $(bab)a = (baa)b \Rightarrow x_0 = bab, y_0 = baa$ – 3-е решение (или используя тождественные соотношения (1), (2) $x_0 = abb, y_0 = aba$)
- $(aba)b = (abb)a$ или $(abb)a = (aba)b \Rightarrow x_0 = abb, y_0 = aba$.

На основании полученных вычислений можно сделать вывод, что

для случая слов длины 4, уравнение (3) имеет решение $x_0 = abb, y_0 = aba$.

Пусть $L[a,b,c,d,e]$ – свободная алгебра Ли от 5-ти порождающих. Будем действовать так же, как и в предыдущих случаях.

$$(((ab)c)d)e = (((ae)b)c)d + ((a(be))c)d + ((ab)(ce))d + ((ab)c)(de) = (((ae)b)c)d - ((be)a)c)d + ((a(ce))b)d + (a(b(ce)))d + ((a(de))b)c + (a(b(de)))c + (ab)(c(de)) = (((ae)b)c)d - ((be)a)c)d - ((ce)a)b)d + (((ce)b)a)d - ((de)a)b)c + (((de)b)a)c + (a(c(de)))b + a(b(c(de))) = (((ae)b)c)d - ((be)a)c)d - ((ce)a)b)d - ((de)a)b)c + (((de)b)a)c + (((de)c)a)b - ((de)c)b)a$$

Получаем следующее равенство $abcde = aebcd - beacd - ceabd + cebad - deabc + debac + decab - decba$

Найдем нетривиальные решения уравнения (3) для слов длины 5, придавая порождающим a, b, c, d, e только два значения a или b . Для случая слов длины 5 будет $2^5=32$ комбинаций при-

своения всевозможными способами значений a или b .

Сведем все результаты вычислений в таблицу (см. таблицу 3).

Таблица 3

a	b	c	d	e	abcde	=	aebcd	-	beacd	-	ceabd	+	cebda	-	deabc	+	debac	+	decab	-	decha	вывод
a	a	a	a	a																		
b	b	b	b	b																		
Случай тривиален, не тривиальных решений нет																						
a	a	a	a	b	aaaab	=	abaaa	-	abaaa	-	abaaa	+	abaaa	-	abaaa	+	abaaa	+	abaaa	-	abaaa	Нетр. реш. нет
a	a	a	b	a	aaaba	=	aaaab	-	aaaab	-	aaaab	+	aaaab	-	baaaa	+	baaaa	+	baaaa	-	baaaa	Нетр. реш. нет
a	a	b	a	a	aaaba	=	aaaba	-	aaaba	-	baaaa	+	baaaa	-	baaaa	+	baaaa	+	baaaa	-	baaaa	Нетр. реш. нет
a	b	a	a	a	abaaa	=	aaaba	-	aaaba	-	aaaba	+	abaaa	-	aaaba	+	aaaba	+	aaaba	-	aaaba	Нетр. реш. нет
b	a	a	a	a	baaaa	=	baaaa	-	aabaa	-	aabaa	+	aaaba	-	aaaba	+	aaaba	+	aaaba	-	aaab	Нетр. реш. нет
b	b	a	a	a	bbaaa	=	babaa	-	babaa	-	aabba	+	aabba	-	aabba	+	aaabb	+	aaabb	-	aaabb	Нетр. реш. нет
b	a	b	a	a	baaba	=	baaba	-	aabba	-	baaba	+	baaba	-	aaabb	+	aaabb	+	aaabb	-	aaabb	(baba)a=(baab)a
b	a	a	b	a	baaba	=	baaab	-	aabab	-	aabab	+	aaabb	-	baaba	+	baaba	+	baaba	-	baaab	(baba)a=(baab)a
b	a	a	a	b	baaab	=	bbaaa	-	abbba	-	abbba	+	ababa	-	abbba	+	ababa	+	ababa	-	ababa	(abba)a=(abab)a
a	b	b	a	a	abbba	=	aabba	-	baaba	-	baaba	+	baaba	-	aaabb	+	aaabb	+	aaabb	-	aaabb	(abba)a=(abab)a
a	a	b	b	a	aabba	=	aaabb	-	aaabb	-	baaab	+	baaab	-	baaab	+	baaab	+	baaab	-	baaab	Нетр. реш. нет
a	a	a	b	b	aaabb	=	abaab	-	abaab	-	abaab	+	abaab	-	bbaaa	+	bbaaa	+	bbaaa	-	bbaaa	Нетр. реш. нет
a	b	a	a	b	abaab	=	abbba	-	bbaaa	-	bbaaa	+	abbba	-	ababa	+	abbba	+	abbba	-	abbba	(abab)a=(abba)a
a	b	a	b	a	ababa	=	aaabb	-	baaab	-	aaabb	+	aaabb	-	baaba	+	baaba	+	baaab	-	baaba	(baab)a=(baba)a
a	a	b	a	b	aaabb	=	ababa	-	ababa	-	bbaaa	+	bbaaa	-	abaab	+	abaab	+	abaab	-	abbaa	Нетр. реш. нет
b	b	b	b	a	bbbba	=	babbb	-	babbb	-	babbb	+	babbb	-	babbb	+	babbb	+	babbb	-	babbb	Нетр. реш. нет
b	b	b	a	b	bbbab	=	bbbba	-	bbbba	-	bbbba	+	bbbba	-	abbbb	+	abbbb	+	abbbb	-	abbbb	Нетр. реш. нет
b	b	a	b	b	bbabb	=	bbbab	-	bbbab	-	abbbb	+	abbbb	-	bbbaa	+	bbbaa	+	bbbaa	-	bbbaa	Нетр. реш. нет
b	a	b	b	b	babb	=	babbb	-	abbbb	-	bbbab	+	bbbab	-	bbbaa	+	bbbaa	+	bbbaa	-	bbbaa	Нетр. реш. нет
a	b	b	b	b	abbbb	=	abbbb	-	bbabb	-	bbabb	+	bbbab	-	bbabb	+	bbbab	+	bbbab	-	bbbaa	Нетр. реш. нет
a	a	b	b	b	aabbb	=	ababb	-	ababb	-	bbaab	+	bbaab	-	bbbaa	+	bbbaa	+	bbbaa	-	bbbaa	Нетр. реш. нет
a	a	b	b	b	aaabb	=	ababb	-	bbaab	-	ababb	+	ababb	-	bbbaa	+	bbbaa	+	bbbaa	-	bbbaa	(abab)a=(abba)a
a	b	b	a	b	abbab	=	abbba	-	bbaba	-	bbaba	+	bbbaa	-	ababb	+	abbab	+	abbab	-	abbba	(baab)b=(abba)b
a	b	b	a	b	abbba	=	aaabb	-	baabb	-	baabb	+	baab	-	baabb	+	baab	+	baab	-	baaba	(baab)b=(abba)b
b	a	b	b	a	baabb	=	bbbaa	-	abbab	-	abbab	+	bbbaa	-	bbbaa	+	bbbaa	+	bbbaa	-	bbbaa	(baab)b=(abba)b
b	b	a	a	b	bbaab	=	bbbaa	-	bbbaa	-	abbba	+	abbba	-	abbba	+	abbba	+	abbba	-	abbba	Нетр. реш. нет
b	b	b	a	a	bbbaa	=	babba	-	babba	-	babba	+	babba	-	aaabb	+	aaabb	+	aaabb	-	aaabb	Нетр. реш. нет
b	a	b	a	b	babba	=	baabb	-	baabb	-	baabb	+	baabb	-	baabb	+	baabb	+	baabb	-	baabb	(baba)b=(baab)b
b	a	b	a	b	babab	=	bbaba	-	abbba	-	bbaba	+	bbaba	-	abbab	+	abbba	+	abbba	-	abbba	(baba)b=(baab)b
b	b	a	b	a	bbaba	=	baabb	-	baabb	-	baabb	+	baabb	-	baabb	+	baabb	+	baabb	-	baabb	Нетр. реш. нет

Выпишем из таблицы получившиеся равенства:

- 1) $(baba)a=(baab)a$; $(abba)a=(abab)a$.
- 2) $(abab)b=(abba)b$; $(baab)b=(abba)b$.

Данные равенства являются следствиями равенств, получившихся при рассмотрении уравнений для слов длины 4.

На основании этих данных можно сделать вывод, что для слов длины 5, уравнение (3) нетривиальных решений не имеет.

Пусть $L[a,b,c,d,e,f]$ – свободная алгебра Ли от 6-ти порождающих. Рассмотрим линейные комбинации правонормированных слов длины 6, линейных по каждому входящему в них символу.

$$(((ab)c)d)e)f=(((af)b)c)d)+(((a(bf))c)d)+(((ab)(cf))d)+(((ab)(c)(df))e)+(((ab)(c)d)(ef))=(((af)b)c)d)-(((bf)a)c)d)+(((a(cf))b)d)+(((a(b(cf)))d)+(((a(df))b)c)+(((a(b(df)))c)+(((ab)(c(df)))e)+(((a(ef)b)c)d)+(((a$$

$$(b(ef)))c)d+((ab)(c(ef)))d+((ab)c)(d(ef))=(((af)b)c)d)-(((bf)a)c)d)-(((cf)a)b)d)+(((cf)b)a)d)-(((df)a)b)c)+(((df)b)a)c)+(((a(c(df)))b)e)+((a(b(c(df))))e)-(((ef)a)b)c)d+(((ef)b)a)c)d+(((a(c(ef)))b)d)+((a(b(c(ef))))d)+((a(d(ef)))b)c)+((a(b(d(ef))))c)+((ab)(c(d(ef))))=(((af)b)c)d)-(((bf)a)c)d)-(((cf)a)b)d)+(((cf)b)a)d)-(((df)a)b)c)+(((df)b)a)c)+(((df)c)a)b)-(((df)c)b)a)-(((ef)a)b)c)d+(((ef)b)a)c)d+(((ef)c)a)b)-(((ef)c)b)a)+(((ef)d)a)b)-(((ef)d)b)a)-(((ef)d)c)a)+(((ef)d)c)b)a$$

В итоге приходим к следующему равенству

$$abcdef=afbcde-bfacde-cfabde+cfbade-dfabce+dfbace+dfcabe-dfcbae-efabcd+efbacd+efcabd-efcbad+efdabc-efdbac-efdcab+efdcba$$

Найдем хотя бы одно нетривиальное решение уравнения (3) для слов длины 6. Так же как и в случае слов длины 5 будем придавать $a, b, c,$

d, e, f только два значения a или b . Пусть $a:=a$ (a присвоено значение a), $b:=b, c:=a, d:=a, e:=a, f:=b$, тогда $abaaab=abbaaa-ababaa+abbaaa-ababaa+abbaaa+abaaba-ababaa-ababaa+abbaaa+abaaba-ababaa+abaaba-ababaa-ababaa+abaaba$

Приведем подобные слова. В итоге получим:

$2abbaaa-3ababaa+2abaaba=abaaab$ или $(2abbaa-3ababa+2abaab)a=(abaaa)b$

В предыдущем примере для слов длины 5 мы выявили равенства слов $ababb=abbab, baabb=abbab, baaaa=baaba, abbaa=ababa$.

Сделав замену, получаем $(2abaab-abbaa)a=(abaaa)b$

Таким образом, получено нетривиальное решение уравнения (3) для слов длины 6:

$$x_0 = 2abaab-abbaa; y_0 = abaaa$$

Так как уравнение вида $xa=yb$ ранга 2 в свободной алгебре Ли $L[a,b]$ для слов длин 3,5 нетривиальных решений не имеет, то естественно выдвинуть гипотезу о том, что оно не будет иметь нетривиальных решений для слов нечетной длины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мальцев А.И. Об уравнении $zxux^{-1}y^{-1}z^{-1} = aba^{-1}b^{-1}$ в свободной группе. /Алгебра и логика., 1962 г., том 1, №5.
2. Маканин Г.С. Проблема разрешимости уравнений в свободной подгруппе./Математич.сборник.,1977 г., том 103(145), № 2(6).
3. Маканин Г.С., Разборов А.А. Уравнение в свободной группе./Изв.АН СССР, сер.матем., 1982 г, том 46, № 6.
4. Маканин Г.С., Разборов А.А. Системы уравнений в свободной группе. /Изв.АН СССР, сер.матем., 1984 г, том 48, № 4
5. Шантаренко В.Г. Уравнения в свободной алгебре Ли и аппроксимируемость свободными алгебрами Ли./Препринт 6, ИИТПМ СО РАН. Омск, 1992 г.
6. Remeslennikov V.N., Stohr R. The equation $[x,u]+[y,v]=0$ in free Lie algebras. *Internat. J. Algebra Comput.* 17 (2007), no.5/6, 1165-1187.
7. Демисенов Б.Н. Идеалы свободных произведений алгебр Ли./Деп. в ВИНИТИ, №1833-В94, 1994 г.
8. Ширшов А.И. Подалгебры свободных лиевых алгебр. Мат.сб., 1953. т.33(75), №2 .
9. Ширшов А.И. О свободных кольцах Ли. Мат.сб., 1958. т.45, №2 .
10. Разборов А.А. О системах уравнений в группе./Дис...кандидат физ.-мат.наук. – М., 1987 г.

Түйіндеме

Берілген жұмыста еркін Ли $L[a, b]$ алгебрасындағы ұзындығы ≤ 6 сөздер үшін рангі 2 – ге тең $xa=yb$ түріндегі теңдеулердің тривиалды емес шешімдерінің табылуы туралы сұрақ қарастырылған.

Алынған қорындыларды негізге алатырып, берілген теңдеудің ұзындығы тақ болатын сөздер үшін тривиалды емес шешімдерінің жоқ болатындығы туралы (гипотеза) болжам жасалынды.

Conclusion

In this work the question about untrivial solutions of the equation of the sort $xa=yb$ of the range 2 in free algebra Lie $[a,b]$ for words of the length ≤ 6 was examined.

Establishing on getting results, there was a hypothesis about this equation for words of uneven length will not have untrivial solution.

Бекмурзина Ж.М., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт
Терехова Е.В.
Детская студия «Ақ ерке»

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Раннее развитие – это не преждевременное развитие, а развитие современное. Чтобы ребёнок развивался в комплексе по всем направлениям, надо начинать с самого младенчества:

- активная позиция родителей по отношению к ребёнку (прогулки, беседы, чтение сказок, заучивание стихотворений, игры);
- среда, наполненная интересными и необычными объектами для рассматривания и изучения (больше картин, иллюстраций, смена мест обитания – прогулки);
- разнообразные игрушки, дающие тактильные, зрительные, звуковые, обонятельные ощущения;
- неограниченная физическая активность. Чем раньше ребёнок овладеет своим телом, тем увереннее он будет чувствовать себя;
- игры с картинками или кубиками с буквами или складами;
- присутствие творчества в жизни ребёнка (создание рисунков, аппликаций, поделок);
- понимание того, как быстро пролетит дошкольное детство и как важно, чтобы малыш прожил его полно и красочно.

В основу базисного содержания воспитания ребёнка заложены закономерности его развития. 3-х летний возраст – это возраст:

1. Бурного развития движений (дети хотят бегать, прыгать, им интересно преодолевать препятствия), занятия проводятся оживлённо, подвижно, энергично (используются двигательные упражнения, подвижные игры).

2. Социального развития (воспитываем добрые, дружеские отношения – дети приходят на помощь друг другу, учимся контактировать друг с другом, играем вместе, рядом. Развиваем

детскую уверенность в себе «Я могу!», «Я хороший!»)

3. Знакомства с окружающим миром (о предметах и действиях с ними, о живой и неживой природе, о человеке).

4. Развития речи:
- пассивная (импрессивная) речь (по инструкции взрослого узнавать и показывать предметы, его части, учим стихи);
 - активная (экспрессивная) речь (развивается активный словарь, учатся отвечать и задавать вопросы).

5. Проявления в психическом развитии (создание радостного настроения, использование на занятиях сюрпризных моментов, создание эмоционального тонуса – отгадывание загадок).

6. Развития мышления, воображения, памяти (при обозначении звука буквой находим сходство: на что похоже).

7. Развития мелкой моторики, ориентировки на плоскости (графические задания, работа с пластилином, с палочками).

Знакомство с буквами можно начинать с раннего возраста, с 2–3-х лет. В современном «скоростном» мире дети часто страдают не от холода и голода, а от недостатка внимания и тепла, а совместные занятия – это прекрасная возможность получить не только знания, но и обратить на себя внимание взрослого своими, пусть детскими, рассуждениями. Наша задача не научить ребёнка чему-то необычному, а, наоборот, расширить и углубить естественные для его возраста стороны развития.

Цели и задачи занятий по подготовке детей 2–3х лет к обучению грамоте:

1. Уточнять и отрабатывать с детьми чёткое произношение звуков.

- При постановке звуков выполнять упражнения артикуляционной гимнастики.
2. Развивать речевое дыхание и фонематическое восприятие.
 3. Развивать умение детей определять заданный звук в слове.
 4. Учить детей запоминать короткие стихотворения.
 5. Учить детей находить заданные буквы, выделять их признаки написания.
 6. Упражнять детей в чтении слогов, коротких слов, понимать то, что прочитали.
 7. Развивать мышление, воображение, память.
 8. Активизировать и пополнять словарь детей.

На занятиях, по подготовке к обучению грамоте, мы придерживаемся принципа доступности запоминания букв: от простого к сложному. Последовательность изучения букв установлена с учётом их написания. Находим сходства и различия в написании букв. Учимся соотносить звук с буквой. На занятиях присутствует взаимосвязь с повседневной жизнью, с играми. Основной формой воспитания и обучения является игра, т.к. это естественное состояние ребёнка. Поэтому важную роль в развитии детей занимают игры и беседы с детьми. В разговоре совершенствуется речь малыша, лучше становится произношение, дети учатся правильно строить фразы, развивается мышление. Стараюсь как можно ярче, доступно рассказать о знакомых им вещах, задать наводящие вопросы, дать детям возможность самостоятельно подумать и ответить, и только при необходимости оказать им помощь. Важно не просто «напичкать» их знаниями, а развивать мышление, воображение. Дети учатся не только у взрослых, но и друг у друга, поэтому на занятиях присутствует обсуждение.

Для зрительного закрепления и запоминания букву выкладываем, «пишем» с помощью палочек. Развиваем мелкую моторику руки: лепим их с

пластилина и наклеиваем на досточки, обводим написанные буквы пальчиком, закрашиваем их. Занятия начинаются с попевок – развитие речевого аппарата, обращаем внимание на обозначение звука. На занятиях используется наглядный материал, что формирует познавательный интерес к обучению грамоте и способствует повышению работоспособности.

На занятиях по обучению грамоте, для лучшего усвоения и запоминания, задействуются такие органы, как: зрительные и осязательные. Заставляем работать мозг: развиваем мышление, память, воображение. Развиваем речь: учим стихотворения, чистоговорки, придумываем и повторяем слова. Развиваем двигательную активность: дети выполняют задания, поручения. Обучая детей 2–3-х лет начальным азам грамоты, придерживаемся такой позиции: *учить читать, но сам процесс чтения не углублять*. Это не более чем вспомогательное умение, чтобы найти знакомую букву и озвучить её или прочесть небольшое слово (название магазина или книги).

Обучение грамоте тесно связано со звуковой стороной речи. Начальной ступенькой, в подготовке детей к обучению грамоте, является звуковой анализ слова. Пусть начинается он с самого примитивного: определи, слышится ли заданный звук в слове, где он слышится, в начале, конце или середине слова? Придумай слово, чтобы в нём слышался заданный звук. Важно научить детей слышать и выделять голосом заданные звуки, т.е. произносить их протяжно, следить за слуховым вниманием каждого ребёнка. Если слуховое внимание у ребёнка не воспитано, если он не научился различать звуки, то в будущем, при письме, он будет пропускать некоторые из них. Воспитание с детства внимания к звукам речи поможет усвоить не только сложные правила грамматики, но и строй речи, стать грамотным, культурным человеком.

Цели и задачи занятий по развитию звуковой культуры речи:

1. Учить детей отчётливо и внятно произносить звуки, слоги, отдельные слова; учить вслушиваться в звучание слова, уметь соотносить звучащее слово с предметом и картинками;
2. Учить детей различать на слух сходные и разные по звучанию слова;
3. Учить детей вслушиваться в произнесения слов и находить заданный звук;
4. Учить произносить слова в разном темпе (быстро и медленно), с разной силой голоса (тихо, громко);
5. Проводить комплексы упражнений на подготовку артикуляционного, голосового и дыхательного аппарата детей.

Произношение каждого звука – это сложный акт, требующий точной координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализаторов. Функциональная незрелость речевых зон коры головного мозга встречается у детей, подверженных частым заболеваниям, у таких детей задерживается усвоение системы звукопроизношения. Они долгое время не умеют различать звуки речи и управлять своими органами артикуляции. Такие дети смешивают, заменяют или искажают звуки.

У детей с двигательными нарушениями речевого аппарата страдает и мелкая моторика пальцев рук, что также является одной из причин более позднего становления звуков речи. Поэтому целенаправленная работа по развитию мелкой моторики пальцев рук ускоряет созревание речевых областей и стимулирует развитие речи ребёнка, позволяя быстрее исправить дефектное звукопроизношение.

В работе по звуковой культуре большое внимание уделяется развитию речевого слуха, речевого дыхания и основных качеств голоса. Проводятся игры на развитие слухового внима-

ния, т.е. умения слышать определённый звук. Для развития речевого дыхания проводятся игры на сдувание различных предметов, вырабатывая направленную длительную воздушную струю, необходимую для правильного произношения звуков. Во время игр и занятий необходимо обучать детей правильно пользоваться голосом: не кричать, не говорить раздражённо, не перенапрягать голосовые связки, т.к. это может привести к срыву голоса. Важнейшим условием правильного произношения звуков является подвижность органов артикуляционного аппарата, умение ребёнка владеть им. Поэтому у детей тренируют основные движения языка, губ, нижней челюсти.

Движения нижней челюсти. Чтобы речь ребёнка была чёткой и ясной, ребёнок должен уметь хорошо открывать рот, т.е. нижняя челюсть должна быть подвижна. Её движения можно отрабатывать, проводя уточнение и закрепление произношения звука «А».

Движения губ. Для правильного произношения некоторых гласных и свистящих звуков «С», «З», «Ц» необходимо, чтобы положение губ было таким, как при улыбке, и были видны зубы. Это движение губ можно отрабатывать, уточняя и закрепляя произношение звуков «И», «Э». Для правильного произношения звуков «С», «З», «Ц», «Л» ребёнку необходимо хорошо владеть движениями нижней губы, уметь опускать её вниз, обнажая нижние зубы. Иначе эти звуки будут искажены. Выработки подвижности нижней губы помогает уточнение и закрепление произношения звуков «Ф», «В». Правильное произношение шипящих звуков «Ш», «Ж», «Ч», «Щ» требует небольшого выдвижения губ вперёд. Этому помогает уточнение и закрепление произношения звуков «О», «У». Для чёткой речи необходимо умение плотно, но без напряжения смыкать губы. Этому способствует работа по уточнению и закреплению звуков «М», «П», «Б».

Движения языка. Благодаря дифференцированным точным движениям различных частей языка человек правильно произносит звуки. Так, для произношения звуков «С», «З», «Ц» необходимо, чтобы кончик языка опускался вниз и находился за нижними зубами, а боковые края языка касались верхних коренных зубов. Эти движения можно выработать, проводя работу по уточнению и закреплению звуков «И», «Э».

Знакомство со звуками происходит поэтапно:

1 этап – подготовка артикуляционного аппарата, способствующая правильному произношению звука. *Цель. Тренировка движений органов артикуляционного аппарата.*

2 этап – уточнение произношение звука. *Цель. Тренировка органов артикуляционного аппарата. Уточнение произношения звука у детей. Вызывание звука (у кого его нет).*

3 этап – закрепление произношение звука. *Цель. Уточнение произношение звука в словах. Улучшение словопроизношения у ребёнка. Увеличение активного словаря ребёнка.*

Развивая правильную речь ребёнка, необходимо готовить не только его артикуляционный, но и голосовой и дыхательный аппараты. Ясная дикция и чёткое произношение могут быть сформированы только при пра-

вильном речевом дыхании. Этому способствуют игры на развитие речевого дыхания, а также игры, помогающие вырабатывать силу и высоту голоса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. М., 2007.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М., 2000.

Түйіндеме

Баланың мектепке дейінгі жасында ең маңызды кезеңдердің бірі – ана тілін меңгеру, яғни тілдің грамматикалық құрылымын меңгеру басталады. Бұл жеткілікті сөйлеулерінің қалыптасуы, тілдік құралдарды қолдана білу қабілеттілігі олардың тек қана байланыстырып сөйлеулерінің негізгі талабы емес, сонымен қатар жалпы тілді меңгеруі болып табылады.

Conclusion

In the infant pre-school period of the persons life one of the most important stages of mastering the native language and the grammatical structure of the language begins. Forming of arbitrary speech and the ability of choosing the language means are the main conditions for not only the development of connected speech, but also mastering the language.

Белозёр Л.П., кандидат педагогических наук
Костанайский государственный педагогический институт

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА А. ЖУБАНОВА В ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Для Казахстана, как и для других стран постсоветского пространства, сохранение самобытной национальной культуры является важнейшим условием полноценного государственного суверенитета. В связи с этим становится особенно актуальным изучение тех явлений профессионального искусства страны, которые сформировались в со-

ветский период. К таким явлениям относится и казахская фортепианная музыка, история которой началась в 20-е годы XX столетия.

Так как история казахского фортепианного искусства началась сравнительно недавно (как и история фортепианного искусства других республик бывшего СССР), ее содержание

как учебной дисциплины и методика ее преподавания находятся в стадии становления. В то же время требования, предъявляемые Государственным общеобязательным стандартом образования республики Казахстан к знаниям выпускников, содержат следующие дидактические единицы: «особенности формирования профессиональной фортепианной школы Казахстана; история фортепианного искусства, основные этапы развития; вопросы репертуара и представление о ведущих формах и жанрах фортепианного искусства Казахстана; владение необходимыми навыками анализа различных исполнительских редакций, формирование художественно-эстетического вкуса и собственной позиции в интерпретации произведений казахстанских композиторов».

Для передачи и восприятия образности, казахских фортепианных произведений необходимо знание истории народа, его литературы, музыкальной культуры и искусства. Приобщение к казахской фортепианной музыке раскрывает особенности казахских инструментальных жанров, существующих в народном творчестве.

Одним из основных признаков народного искусства – изобразительного, музыкального и других – является строгое следование его творцов нормам традиционного стиля, идущего от отцов и дедов. Казахская народная музыка, так же как и любая другая традиция народов Востока, изначально основывалась на канонах, сложившихся на протяжении длительного времени. Музыкальное мышление казахских музыкантов развивалось в русле традиций сольного исполнительства. Традиционная система обучения основывалась исключительно на устных формах, когда музыкальные традиции устно передавались от поколения к поколению, от учителя к ученику. Своеобразием такого обучения было соединение в одном лице функций композитора и исполнителя. Традиционное

исполнительство имеет специфическую черту – исполнение музыки по памяти (в отличие от зафиксированных текстов – рукописных или печатных). Поэтому естественны некоторые изменения слышанного произведения. В то же время исполнительские импровизации придерживаются рамок традиции. В музыке традиционных музыкантов устной традиции их образное мышление раскрывается не в качестве развития или процесса, а как состояние. «Домбровая музыка в основном передает длительные состояния, причем даже самые динамичные образы, например образ скачки, изображаются как состояние, а не как процесс» [1,183]. Такое музыкальное мышление напоминает нам музыкальный стиль композиторов импрессионистов. Например, К. Дебюсси своеобразно отражал музыкой образы статики, состояний («Затонувший собор»).

До Октябрьской революции казахская музыкальная культура развивалась в русле устной традиции. Традиционно казахские народные песни исполнялись под аккомпанемент домбры. В музыкальном творчестве казахского народа издавна бытует кюй. За время своего существования домбровое искусство выработало свою семантику. «Так образы, связанные с действиями человеческих масс, которые в европейской музыке чаще всего воплощаются в виде маршей, шествий, в домбровом искусстве в большинстве случаев имеют ритм скачки. Ритм скачки занимает столь большое место в кюях, что при первом знакомстве кажется, что скачка – основной доминирующий образ всего домбрового искусства. Однако это не так» [2, 40]. Ритм скачки имеет свои истоки в кочевом укладе жизни казахского народа. Поэтому привычность этого ритма позволяет использовать его для выражения различных эмоциональных состояний: радости или печали, гнева или веселья. Если передача таких образов в ритме скачки непривычна для евро-

пейцев, то для слуха казахов это звучит очень естественно.

Профессиональное композиторское творчество Казахстана получило интенсивное развитие во второй половине 30-х годов XX века. Путь становления национальной фортепианной музыки был противоречивым. Для казахских композиторов творческий процесс был вдвойне сложен, так как они ориентировались одновременно на два вида творчества – на национальный фольклор и европейское музыкальное искусство. Композиторам приходилось соединять две различных художественных системы. Это различие остроумно сформулировал М. Капустин: «Живем один раз, поэтому надо спешить и жить, и чувствовать», – скажет человек западной цивилизации, а человек восточной культуры скажет как раз наоборот: «Зачем торопиться, куда спешить – ведь живем один раз» [3, 177]. Творчество музыкантов устной традиции сыграло исключительно важную роль в процессе становления казахского профессионального письменного композиторского творчества.

В зарождении профессионального казахского музыкального искусства письменной традиции и становлении фортепианной музыки большая роль принадлежит композиторам А.В. Затаевичу и А.К. Жубанову.

Ахмет Куанович Жубанов – первый профессиональный казахский композитор – стоял у истоков казахского фортепианного искусства. Особая заслуга А. Жубанова состоит в том, что он уделил большое внимание обработке кюя, традиционного жанра казахской музыки.

Жанр многоголосной обработки традиционных фольклорных мелодий стал важной вехой на пути становления казахской композиторской школы. Казахские композиторы привнесли в свое фортепианное творчество традиции инструментальной народной музыки. Так как кюй в музыкальном

творчестве казахского народа существует очень давно, казахские композиторы часто используют элементы этого традиционного народного жанра в своих фортепианных произведениях. Обращение к жанру обработки делало доступными для слушателей знакомые интонации, с которыми связаны внетекстовые ассоциации. Разработка тембровой стороны казахской фортепианной музыки основывалась на достижениях всей мировой музыкальной культуры, в том числе – русской. К примеру, русская фортепианная музыка имела свой самобытный опыт воспроизведения национальных инструментальных наигрышей (свирель, гусли, балалайка, гармонь и т.п.). Казахские композиторы стали воспроизводить в фортепианной музыке звучание кобыза, домбры, сыбызгы, что было в то время новаторским достижением.

Постепенно рост профессионализма и творческое усвоение современных выразительных средств повлияли на обогащение и усложнение музыкального языка. Ориентация на европейскую систему композиторского творчества сказалась на традиционных нормах музыкального мышления казахов. В опоре на танцевальную жанровую основу стали претворяться черты, противоположные песням. По этому пути шёл Ахмет Жубанов. На основе цитатного использования казахских кюев А. Жубанов написал «Восемь казахских танцев» для фортепиано, на темы таджикских напевов – «Таджикские танцы» для фортепиано. В этих произведениях композитор сохраняет тесную связь с народно-песенными истоками музыкального языка, использует мелодические интонации, выработанные народом в течение длительного времени.

В цикле «Восемь казахских танцев» композитор решил сложную задачу – претворение домбрового материала на фортепиано. В домбровой музыке ее художественные закономерности и принципы развития складывались на

протяжении нескольких веков. Звучание произведений для домбры поражаало европейских музыкантов своим совершенством, особенностями тембра и фактуры. Претворение домбрового звучания на европейском инструменте фортепиано не сводилось лишь к переносу репетиционного приема игры. «Это задача труднейшая, если учесть, что основной прием игры на домбре – репетиционное изложение – на фортепиано не является естественным и удобно исполнимым, и механический его перенос не сулит ничего хорошего. Никакой виртуоз-пианист не добьется той скорости и непрерывности репетиционного потока, который естествен на домбре для многих хороших исполнителей, и самое главное, – длительное репетиционное изложение на фортепиано звучит грубо, резко и весьма приближенно может передать звучание домбровой фактуры, наполненной воздухом, неуловимыми динамическими нюансами» [4, 24].

Казахские танцы – это не столько танцы в собственном смысле слова, сколько жанровые музыкальные картины. Они основаны на популярных домбровых кюях Курмангазы («Кызыл кайын», «Саранжап»), Абула («Аксак кулан»), Даулеткерей («Жайлау»), Узак («Кыз Акжелен», который А. Жубанов назвал «Акбала кыз») [5, 36].

Для воплощения в фортепианных пьесах контрастных образов применяются разнообразные фактурные и гармонические приёмы. Претворению домбровой музыки в специфическом фортепианном звучании способствовали поиски не только в области фактуры, но и применение других особенностей домбровых пьес: динамики, артикуляции, принципа повторности в тематическом развитии. В «Казахских танцах» для фортепиано А. Жубанов применяет очень простые гармонии. «Преобладающим в быстрых скерцозных, напористых танцах является штрих *martellato*, по которому в даль-

нейшем фортепианном творчестве композиторов Казахстана станет «узнаваем» казахский кюй» [5, 36]. В кульминациях танцев используется самый высокий регистр, подобно строеанию кульминаций в домбровых кюях.

Национальные музыкальные культуры Средней Азии и Казахстана обогащали друг друга звучанием тембров своих национальных инструментов. Колорит музыки расширялся за счёт тембров и ритмов соседствующих народов. В период 1944–1949 г. А. Жубановым были созданы «Гаджикские танцы» для фортепиано, передающие колорит традиционной восточной культуры. «Понятие «традиция» можно определить как совокупность ценностей прошлого плюс наша интерпретация этих ценностей. Традиция не может быть неизменной или застывшей. Ценности былых времён воспринимаются только сквозь фильтр нашего современного сознания. Понятие «традиция» настолько же динамично, насколько субъективно» [6, 156]. Музыковед Д. Житомирский, изучавший этот вопрос, писал: «С моей точки зрения, в исследовании стилей каждой национальной школы необходимо применять метод сравнения и параллелей ... из общего выделять особое и тем самым выработать действительно научное определение специфики того или иного народно-национального стиля» [7, 16].

Решающим фактором в создании казахских фортепианных произведений стало народное музыкальное творчество. Взаимодействие казахских национальных и европейских музыкальных традиций в фортепианном творчестве А. Жубанова оказало благотворное влияние на развитие казахской фортепианной музыки.

Музыкальное воспитание молодежи на материале современной музыки в наше время имеет важное значение. Знакомство с фортепианными произведениями А. Жубанова в сочетании с классическим европейским ре-

пертуаром готовит студентов к восприятию музыки разных народов. В профессиональной подготовке будущих учителей музыки изучение основных особенностей национального своеобразия казахской фортепианной музыки на фоне различных пластов мировой культуры способствует пониманию процесса диалога культур, получившего в наше время особую актуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухамбетова А. И. Некоторые эстетические проблемы казахской инструментальной культуры // Кочевники. Эстетика: Познание мира традиционным казахским искусством. – Алматы: «Ғылым», 1993.
2. Пряшников М. Национальное и интернациональное в музыкальной культуре некоторых народов советского Востока // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып.11. Издательство «Музыка», Ленинградское отделение – 1972.
3. Капустин М. Диалектика национального и общечеловеческого в художественной культуре Советского Востока. – Ташкент, 1978.
4. Камалиева Д. Особенности фортепианного изложения в «Казахских

танцах» А. Жубанова и некоторые вопросы их исполнения // Фортепианная музыка Казахстана. – Алма-Ата: «Онер», 1987.

5. Досаева А. Казахская фортепианная музыка. – Алма-Ата, 1991.
6. Тон Де Леув (Голландия). Синтез (или нейтрализация) всех вкладов в современную музыку // Музыкальные культуры народов. Традиции и современность. М.: «Советский композитор», 1973.
7. Житомирский Д. Вопросы музыкознания в республиках Закавказья // Советская музыка, 1956, №2. С.31. Цит. по: Музыка народов СССР (50-70-е г.г.), Москва, 1984.

Түйіндеме

Фортепианолық өнерінде қазақ ұлттық ойнау стилінің ерекшелігі болашақ мұғалім кәсібінің даярлаудағы маңызы.

Қазақтың алғашқы кәсіптік композиторы А. Жұбановтың фортепианолық музыкасына арналған мақала.

Conclusion

Studying of national style peculiarities of Kazakh piano art has the important meaning in professional preparation of future music teachers. The article is devoted to the piano music of the first Kazakh professional composer, Zhubanov A.

Жақаева С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Лех Ю.В., магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Законом об образовании Республики Казахстан одним из принципов государственной политики в области образования определен светский, гуманистический и развивающий характер образования, приоритет гражданских ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Именно тогда, когда личность имеет возможность свободно развиваться, большое значение приобретает такое явление, как самоопределение (жиз-

ненное и профессиональное, ценностное и смысловое). Сегодня необходим человек, умеющий ориентироваться в динамически развивающемся и изменяющемся обществе, человек, который в соответствии со своими особенностями сможет четко и целенаправленно профессионально самоопределиться. Для этого необходимо осознание личностью своих возможностей, склонностей и интересов, спо-

способности использовать собственный потенциал в достижении целей.

Поступив в вуз, вчерашние школьники, возможно, еще сомневаются в своем профессиональном выборе. Опросы первокурсников свидетельствуют, что только треть студентов четко представляет себе будущую профессию, а более половины имеют смутные представления или вообще ничего конкретного о ней не знают. На решение этой проблемы, на наш взгляд, огромное влияние оказывает педагогическая деятельность всего вуза, которая представляет собой систему работы в контексте личностного и социального самоопределения студентов и развития у них образовательных потребностей и интересов. При этом, важной задачей администрации вуза является создание развивающей образовательной среды и максимальное использование ее воспитательных возможностей, в частности тех, с помощью которых студенты могут выявить свои способности и попробовать свои силы не только в учебной деятельности, но и в разнообразных формах работы вне занятий (самостоятельная, научная работа).

На сегодняшний день главной задачей системы образования является «создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности» [1, с.5.], т.е. одной из главных задач вуза является создание оптимальных и эффективных условий профессионального самоопределения студентов.

Рассмотрение профессионального самоопределения, в связи с разработкой проблемы формирования человека как субъекта профессиональной деятельности и анализом особенностей его самосознания, позволило сформулировать некоторые общие положения руководства этим процессом (Е.А. Климов, В.В. Чебышева).

«Профессиональное самоопределение – степень самооценки себя как

специалиста определенной профессии; содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием». [2, с.65].

Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и сознательное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3, с.63].

Анализ этих работ позволил осмыслить тенденцию расширения трактовки самоопределения, от понимания его как первичного выбора профессии к пониманию сущности профессионального самоопределения, как выбора себя в профессии, как необходимого и важного аспекта всего процесса профессионализации личности (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков и др.).

К критериям профессионального самоопределения мы относим:

- *мотивационно-ценностный*, который в своем составе имеет такие показатели как: профессиональная направленность, профессиональный интерес, профессиональные мотивы, профессионально-педагогические ценности;
- *когнитивный*, который включает в себя показатели системности, полноты и прочности знаний;
- *операционный* – с такими показателями как, мобильность, скорость реагирования и пластичность знаний и умений;
- *профессионально-рефлексивный*, имеющий следующие показатели: самооценка педагогических качеств, саморазвитие профессиональных и творческих способностей, самоактуализация личности в будущей профессии.

В научной литературе условия трактуют как философскую категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В словаре русского языка мы находим такое определение понятия «условия»,

как «основа, предпосылка для чего-либо; наличие обстоятельств, предпосылок, способствующих чему-либо» [4, с.160]. Таким образом, условие мы понимаем как совокупность определенных элементов, которые способствуют возникновению, существованию и развитию чего-либо.

Педагогические условия развития профессионального самоопределения студентов представляют собой совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами его необходимого уровня.

Процесс развития профессионального самоопределения представляет собой систему, а эта система может развиваться и функционировать при определенном комплексе условий. Условия должны быть не разрозненными и случайными, а четко запланированными и оптимальными, только в этом случае процесс профессионального самоопределения будет эффективно развиваться.

Развитие выделенных показателей предполагает наличие не только самого процесса и включенного в него субъекта, но и некоторого пространства или некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит. Здесь мы имеем в виду педагогические условия, в которых происходит развитие профессионального самоопределения студентов.

В процессе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что если ввести в учебные занятия метод деловой игры, то развитие профессионального самоопределения будет более эффективным.

Деловая игра – это форма активно-деятельного обучения.

А. А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как

целого. Задачей предметного содержания является: формирование определенных навыков и умений студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловых игр в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

Студенты совершают деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию.

У деловых игр есть свои достоинства в определенных областях применения. Деловую игру, как форму обучения, следует выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:

- формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;
- развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации (М. В. Буланова-Топоркова).

Творческая активность личности в деловой игре стимулируется тем, что игра позволяет ощутить значимость своего "я". Закомплексованность и скованность сменяются на основе интереса активностью и собранностью. Этот интерес вызывает положительные эмоции, задает творческую направленность личности, увеличивает темпы и результаты эвристического мышления.

Большая эффективность учебных деловых игр, по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией), достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личностного включения

обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов, здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности.

Деловая игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления.

Многие авторы, выделяя принципы деловой игры, большое значение придают принципу проблемности содержания игры и ее развертывания, принципу диалогического общения.

Проблемность содержания выступает объективной предпосылкой самостоятельного мышления каждого участника игры. Это "инструмент" развития теоретического и практического мышления специалиста. Диалогическое общение – неотъемлемая часть личностно-ориентированного обучения. В процессе деловой игры диалог ведет к развитию толерантности.

Можно сделать вывод о том, что использование деловой игры в педагогическом процессе ведет к активизации жизненных и профессиональных позиций, закреплению знаний и умений в практической деятельности, повышению уровня мотивации, активизации и самоактуализации личности студента, повышению профессиональных интересов и развитию творческого и профессионального мышления. Проигрывание ролей дает возможность примерить профессиональную роль, эмоционально ее прочувствовать и понять, верно ли студент выбрал профессию, выявить у него недостатки в области знаний, определить правильно ли он профессионально мыслит, соотносятся ли его жизнен-

ные ценности и позиции с профессией которую, он осваивает.

Системное усвоение предметных и социальных умений в процессе деловой игры способствует развитию творчески активной, профессионально и социально компетентной личности специалиста новой формации, удовлетворяющей требованиям времени.

Подводя итоги, можно сказать, что деловая игра, реализуя принципы системности, активности, выполняет основное назначение высшего образования – глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов, при этом является одним из оптимальных условий развития профессионального самоопределения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Закон об образовании РК» Астана Ак орда 27 июля 2007г.
2. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. школа, 1981г.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе// Вопросы психологии. – 1996-№6.
4. Словарь русского языка изд-ие второе гл.ред. А.П. Евгеньева М.: изд-во «Русский язык», 1983г.

Түйіндеме

Берілген мақалада ЖОО-ның оқу шартында өзін-өзі кәсіптендірудегі дамытудың оптимизациясы туралы сұрақтар қаралған. Ұсынылған және дәлелденген авторлардың бірі өзін-өзі кәсіптік дамуының қызықтыратындай жағдайында іскерлік ойындар әдістемесін қолданған.

Conclusion

Questions on optimization of professional self-determination development under the condition of high school education are disclosed in a given article. The use of business role play method is viewed and theoretically proved by authors as one of the effective ways of professional self-determination development.

Колобанова Л.Н., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В последние годы понятийное пространство педагогики стало быстрее интегрироваться с социальным и психологическим направлениями. В процессе поиска определения, которое отражало бы новое содержание учебных взаимодействий, появился термин интерактивное обучение.

При сохранении конечной цели и основного содержания образовательного процесса интерактивное обучение изменяет привычное, транслирующее (передаточные) формы на диалоговые, основные на взаимопонимании и взаимодействии. Многие авторы сегодня обращаются к интерактивному обучению учащихся.

Основные характеристики интерактивного обучения:

- комфортные условия обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения;
- идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности;
- стоит задача – не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность;
- все участники процесса обучения должны проявлять терпимость к любой точке зрения;
- развиваются коммуникативные умения и навыки;
- применяется индивидуальная, парная и групповая работа;
- применяются исследовательские проекты, ролевые игры, используются творческие работы и т.п.;
- обсуждаемые темы неоднозначны в решении и требуют не только логического мышления, но и толерантности, уважения к чужому мнению;
- требуется соблюдать регламент и процедурные вопросы (распреде-

ление функций, соблюдение правил);

- снимается нервная нагрузка, имеется возможность менять формы деятельности учащихся, переключать внимание.

Интерактивные методы обучения реализуются как фронтальной организацией учебной деятельности, так и групповой. Формирование учебных групп должно учитывать уровень сложности учебных задач, уровень развития коммуникативных навыков учащихся, эмоциональный настрой микрогруппы.

Подбор групп можно осуществлять исходя из желания учеников, включая в группу учеников с разной точкой зрения, или, наоборот, формировать гомогенную группу (общность позиций).

Обучение в интерактивном режиме реализуется, если на это нацелены учебные заведения или ситуации. Для этого годятся задания с открытым ответом или с несколькими вариантами решения.

Интерактивный метод требует больше времени, чем монолог учителя, но обеспечивает понимание материала, закрепление идет быстрее и легче. Интерактивные методы обучения способствуют формированию таких качеств, как уважение прав и достоинств человека, мирный способ разрешения конфликтов, сотрудничество, терпимость и т. д.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что практически все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, востребован субъективный опыт учащихся и формируется их личностная позиция.

Понятие интерактивности заимствовано из «символического интеракционизма» (работы Г. Блумберга, Дж.

Мила, Р. Сирса и др.), рассматривающего взаимодействия между людьми «как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них».

Интерактивное обучение – (от лат. *inter* «между» + *action* «действие») – это обучение, погруженное в общение. Это обучение как совместный процесс познания, в котором знание добывается в совместной деятельности через диалог, политолог учащихся между собой и учителем.

Диалог – наиболее трудная для реализации технология, поскольку учителя привыкли к монологическому изложению учебного материала и от учащихся требуют того же. Вопросно-ответная форма педагогического взаимодействия на уроке редко переходит в диалог. В то же время диалог – одна из древнейших форм обучения, которую использовали все выдающиеся педагоги мира – Сократ, Платон, Аристотель, Монтень, Каменский, Песталоцци, Ушинский, Толстой, Сухомлинский.

Еще в афинской и римских школах подростков учили убеждать, вести полемику, вступать в диалог. Под диалогом понимались переговоры, свободный обмен мнениями. Вступая в полемику со старшими, юноша должен был не только владеть правилами риторики, но и обладать навыками общения, сочетая чувство самоуважения и самоконтроля с умением слушать других. Быстро реагировать на окружающую обстановку, находить в каждой ситуации нужное решение, убедительный тезис и т.д. Не каждому удавалось овладеть этим искусством в должной мере. Но количество успешно освоивших искусство полемики диалога было бы еще меньше, если бы процесс обучения строился на беспрекословном подчинении и подражании учителю.

Интересно отношение к диалогу в Японии. Духовно Япония устремлена к диалогу с природой, с человеком. Такой диалог строится в соответствии с древним принципом коммуникации *ishindenshin* – на уровне передачи бие-

ния сердца. Для японской традиции не характерен дух соперничества. Первично стремление услышать и понять другого, а не продемонстрировать собственное мнение. Эта традиция действует на всех уровнях общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берсенева Т., Мельникова Т., Осокин А. Инновационные технологии в преподавании. – М., 2004.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. – М., 1999.
3. Идатчиков Н. Интерактивный урок: авторское видение. – Учитель, 2005, №6.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Ч.1. – Ростов-на-Дону, 2004.
5. Лакоценина Т.П., Алимова Е.Е., Оганезова Л.М. Современный урок. Инновационный урок. Ч.5. – Ростов-на-Дону, 2007.

Түйіндеме

Бұл мақала қызықты және өзекті, себебі қазіргі заманғы әдістеме және педагогиканың қазіргі заманғы тақырыбын көтереді. Қазіргі кезеңде білім беру процесінде жеке тұлғаны дамытатын жаңа технологияларды кең қолданылады. Интерактивті оқыту оқушылардың жеке ойына, жоғары белсенділігіне, шығармашылыққа негізделеді, сондықтан оқыту барысында кең таралған. Мақала авторы интерактивті оқытудың маңызды мәселерге көңіл бөледі, нақты әдістемелік ұсыныстар береді.

Conclusion

This theme is actual and interesting, because raises difficult and contemporary theme of modern methodics and pedagogics. The newest technologies, which develop a personality, are widely use on the modern level of education process.

Interactive education leans against independent mentality, high activity, art of pupils, that is why it's widely spread in education process. On author of the article pays attention for the most important moments of interactive education, gives concrete methodical recommendations.

Лиходедова Л.Н., кандидат педагогических наук, доцент
Костанайский государственный педагогический институт

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

О первостепенном значении игры для естественного развития ребенка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка. Игра – это единственная центральная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. Детей не нужно учить играть; не нужно заставлять их играть. Дети играют спонтанно, охотно, с удовольствием, не преследуя никаких определенных целей. Для того, чтобы легче было принять детскую игру, некоторые взрослые пытаются найти в ней особый смысл, назвав ее работой. Стремясь ускорить процесс превращения ребенка во взрослого, многие взрослые не выносят, когда ребенок «теряет время на игру». К сожалению, во многих работах игра определяется как работа ребенка.

Точно так же, как детство имеет свой внутренний смысл и не является просто подготовкой к взрослости, точно так же игра имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести. В отличие от работы, которая имеет определенную цель и направлена на выполнение какого-то определенного задания, игра внутренне сложна, не зависит от поощрений извне и приводит внешний мир в соответствие с имеющимися у ребенка представлениями, как, например, в том случае, когда ребенок пользуется ложкой как машинкой.

Фрэнк предположил, что «игра для детей – способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования и ориентации в реальном мире, пространстве и времени, вещах, животных, структурах, людях. Включаясь в процесс игры, дети научаются жить в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей,

в то же время, исследуя, экспериментируя, обучаясь. Игра дает ребенку возможность отреагировать на ситуации, которые для него неприятны, запутаны, сложны. Маленькому ребенку недостает семантической беглости, способность к пониманию у него только формируется, различные типы текучих игровых материалов идеально подходят, по-видимому, для выражения его чувств и отношений».

Маленькому ребенку для того, чтобы сидеть спокойно, требуется значительное усилие. Игровая деятельность удовлетворяет потребность ребенка в физической активности, в игре дети расходуют энергию, готовятся к обязанностям во взрослой жизни, преодолевают трудности и освобождаются от фрустрации. Они чувствуют физический контакт, удовлетворяют свою потребность в соприкосновении, реагируют на агрессию в социально приемлемой форме и научаются взаимодействовать с другими людьми. Игра помогает детям раскрепостить воображение, овладеть ценностями культуры и выработать определенные навыки. Когда дети играют, они выражают собственную индивидуальность и ближе подходят к внутренним ресурсам, которые могут стать частью их личности.

Согласно Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует с помощью конкретных предметов, которые являются символом чего-то другого, то, что он когда-либо прямым или косвенным образом испытал. Иногда такая связь совершенно очевидна, а иногда она может быть отдаленной. В любом случае, игра представляет собой попытку детей органи-

зывать свой опыт, и, возможно, с игрой связаны те редкие моменты в жизни детей, когда они чувствуют себя в большей безопасности и могут контролировать собственную жизнь.

Философия, центрированная на ребенке, рассматривает игру как необходимую составляющую здорового развития ребенка. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру ребенка. Эмоционально важный опыт получает в игре осмысленное выражение. Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Это делается через символическую репрезентацию, которая дает детям возможность научиться справляться с трудностями, погружаясь в самоисследование. Манипулируя игрушками, ребенок может показать более адекватно, чем выразить словами, как он относится к себе, к значимым взрослым, к событиям в своей жизни.

Игру детей можно оценить более полно, если признать, что она является для них средством коммуникации. Дети более полно и более непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, чем в словах, поскольку в игре они чувствуют себя более удобно; для детей «отыграть» свой опыт и чувства – наиболее естественная динамическая и оздоравливающая деятельность, которой они могут заняться.

Игра дает средства, для разрешения конфликтов и передачи чувств. Игрушки вооружают ребенка подходящими средствами, поскольку они, вне всякого сомнения, являются той средой, в которой может осуществляться самовыражение ребенка. В свободной игре он может выразить то, что ему хочется сделать. Когда он играет свободно, а не по чьей-то указке, он совершает целый ряд независимых действий. Ребенок высвобождает чувства и установки, которые настойчиво стремились вырваться на свободу.

Чувства ребенка часто невозможно выразить вербально. На этом уровне развития у него не хватает когнитивных, вербальных средств для выражения того, что он чувствует. В эмоциональном плане он не может настолько сосредоточиться на интенсивности своих переживаний, чтобы можно было их адекватно выразить в словах. По исследованиям многих авторов, например Пиаже, мы знаем, что дети не способны к полноценному абстрактному мышлению и рассуждению примерно до 11 лет. Слова состоят из символов, а символы – это абстракции. Тогда неудивительно, что слишком многое из того, о чем мы хотели бы рассказать словами, носит абстрактную природу. Мир ребенка – это мир конкретных вещей, и так к нему и следует подходить, если мы хотим установить контакт с ребенком. Игра – это, конкретное самовыражение ребенка и способ его приспособления к собственному миру.

Большинство нормально развитых детей сталкивается в жизни с проблемами, которые кажутся неразрешимыми. Но, проигрывая их так, как ему хочется, ребенок может научиться постепенно, справляться с ними. Он часто поступает так, используя символы, которые и сам не всегда может понять – так он реагирует на процессы, происходящие во внутреннем плане, корни которых могут уходить глубоко в бессознательное. В результате может получиться игра, которая в данный момент кажется нам не имеющей смысла или даже неприятной, поскольку мы не знаем, какой цели она служит и чем закончится. Когда нет непосредственной опасности, лучше всего отнестись к игре ребенка с одобрением и не вмешиваться, поскольку он полностью поглощен ею. Попытки помочь ему в его усилиях, хотя и делаются с добрыми намерениями, могут помешать искать и даже находить решения, которые будут для ребенка наиболее удобны.

Игра – это произвольная, внутренне мотивированная деятельность,

предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет. Ребенок испытывает удовольствие от процесса игры; ее результат не так важен. В игре физические, умственные, эмоциональные качества ребенка включаются в творческий процесс, и ему могут потребоваться социальные взаимодействия. Таким образом, когда ребенок играет, можно сказать, что он присутствует в этом целиком.

У детей могут возникать существенные трудности при попытках рассказать, что они чувствуют или как на них повлияло то, что они пережили, но если им это позволено, в присутствии заинтересованного, тонко чувствующего, эмпатически настроенного взрослого они могут показать, что они чувствуют, выбрав соответствующие игрушки и игровой материал, действуя с ним определенным образом, разыгрывая определенные истории. Детская игра полна смысла и чрезвычайно важна для ребенка, так как через игру им становятся доступными те области, где им трудно найти слова. Дети могут использовать игрушки для того, чтобы сказать то, что они не могут сказать, сделать то, что им самим неловко сделать и выразить чувства, которые могут вызвать неодобрение окружающих. Игра – символический язык для самовыражения; и игра может открыть нам, что пережил ребенок; как он реагирует на то, что он пережил; какие желания,

мечты и потребности возникают у ребенка и особенности его Я – концепции.

Понимание поведения ребенка в игре дает подсказки, позволяющие более полно погрузиться во внутреннюю жизнь ребенка. Поскольку мир ребенка – это мир действия и деятельности, подбор соответствующих игрушек облегчит ребенку выражение чувств.

Түйіндеме

Ойын- бұл баланың орталық қызметі. Ойын арқылы балалар дүниені, адамдарды зерттеп, уақытты жоспарлай алады. Ойын процесіне қосылып бала қазіргі мағына мен құндылықтар толы дүниені танып, өмір сүруге, сонымен бірге зерттеуге, тәжірибе жасауға, оқуға үйренеді. Ойын балаларға қиял-шығармашылық ойын ашуға, мәдениет құндылықтарын меңгеруге және белгілі машықтарды қалыптастыруға көмектеседі. Балалар ойнағанда өздерінің индивидуальдылығын көрсетіп, жеке тұлғасының бір бөлігі бола алатын ішкі ресурстарға жақынырақ болады.

Conclusion

Game- it is what are children busy with. Game for children- it is are searches and orientation in reality, space and time, world and people. Due to games, children gain an experience of life. It helps them to enrich their imagination, to work out definite skills. While playing games, children express their own world, their point of view.

Лукьянец Н.Г., кандидат педагогических наук
Костанайский социально-технический университет

РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

На протяжении последних лет вопрос развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки особенно привлекает внимание музыкальной педагогики. Музыка, выполняя множество жизненно важных задач, среди них – воспитание духовной культуры ребенка, способствова-

ние гармоническому развитию личности, призвана решать не менее важную задачу развивать творческие способности. Занятия музыкой без проявления творческого начала противоречат самой природе музыкального искусства.

Музыкальное искусство, являясь частью художественной культуры и

эмоционально воздействуя на человека, создает предпосылки для активной деятельности и возможности "выплеснуть" свои впечатления, выразить их в индивидуальном творчестве (рисунке, напеве, движении).

Известно, что во многом в основе творческого развития школьников лежит эмоциональная отзывчивость на произведения музыкального искусства. Б.М.Теплов в работе «Психология музыкальных способностей» утверждал: «Эмоциональная отзывчивость на музыку лежит в основе музыкальности как необходимого условия для занятия музыкальной деятельностью. Однако при этом из виду упускают следующий важный аспект, являющийся предметом не только психологического изучения, но и педагогики музыкального образования – это процесс творческого воображения. Процесс творческого воображения, широко рассматривается в психологии художественного творчества (Р.Арнхейм, С.Х. Раппопорт, М.Е. Тараканов, Г.В. Фролова, Г.П. Прокофьев, В.Г. Ражников и др.), но не достаточно внимания ему уделяет педагогика музыкального образования (Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз, И. Гофман и др.).

Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов. На взгляд автора этой статьи, воображение, как составляющее музыкальной одаренности, можно назвать ведущим, «центральным звеном творческого процесса», а отсюда, следовательно, оно является одним из главных объектов формирования и развития творческих способностей на уроках музыки. Воображение интегрирует в себе эмоциональное и рациональное начала, все познавательные процессы, оно сочетает зрительно-образное восприятие реальности с воспроизведением и трансформацией ее в памяти, построением модели потребного будущего. Воображение необходимо во всех видах и фазах творчества. Все фазы творчества – подготовительная, поисковая и исполнительная – базируются на работе воображения. Воображе-

ние выполняет функцию главного инструмента мыслительного поиска. Это касается и выбора общего направления и собственной функции в искусстве, и решения конкретного замысла.

Воображение проявляется в раннем детстве. По мнению З.Новлянской, оно компенсирует у детей недостаток знаний. Не имея возможности понять природу явлений, ребенок строит фантастические предположения об их причинах по принципу мифологии, как это было у первобытных народов. У младших школьников, разработка содержания и методов развития творческого воображения представляется достаточно сложной проблемой из-за недостаточной теоретической разработанности данного понятия. В науке до сих пор не сложилось общепринятого понимания сущности данного процесса, дискуссионной является и проблема его развития в детском возрасте. В качестве фундаментальной способности интеллекта создавать вторичные образы, оперировать ими, воображение рассматривается как психологическая основа, средство реализации творческого процесса в любой области деятельности; как самый общий, неспецифический компонент любой одаренности.

Философский аспект рассмотрения проблемы выявляет, что способность к воображению является всеобщей универсальной способностью, позволяющей не только создавать новые образы и мысли, выдумывать то, чего в действительности не существует, но и правильно видеть то, что действительно существует в мире, но еще не выражено в виде понятия. Именно воображение позволяет воспринимать окружающий мир интегрально, целостно, во всем многообразии предметов и их качеств, созерцать его развитыми человеческими глазами, то есть глазами другого человека и с его точки зрения, не превращаясь при этом реально в этого другого.

Воображение интегрирует в себе эмоциональное и рациональное начало, все познавательные процессы, оно сочетает зрительно-образное восприя-

тие реальности с воспроизведением её в памяти, с построением модели будущего. В отличие от восприятия образы воображения не всегда соответствуют реальности, в них всегда есть элементы фантазии, вымысла.

В педагогике музыкального образования на развитие воображения оказывает в большей мере вокальная музыка, как основанная на единстве музыкального и литературного текстов. Но не меньшее развитие воображения происходит при использовании программной инструментальной музыки, т.е. снабженной литературной программой. В этом случае ребенок связывает звучание музыкального произведения, с каким-либо образом, при этом воображает не конкретный, относящийся к литературной программе образ, а обобщенный. Например, в музыкально-исполнительской деятельности творческое воображение это процесс порождения образа музыкального произведения.

На уроках сольфеджио и слушания музыки автор этой статьи ставила перед собой задачу, используя особенности эмоционального восприятия ребенком музыки и цвета погрузить его в мир цвето-музыкальных образов, при этом, развивая воображение, создавая особую систему творческих занятий, на которых моделируется ситуация, когда воображается музыка в цвете, в графике в образе. Цвет выступал как самостоятельное выразительное средство. Творческие задания по созданию цветовых воображаемых образов от занятия к занятию становились оригинальней, сложнее, при этом степень выразительности образов становилась все более яркой и интересной.

Ребенок, приобретая необходимые навыки, знания, умения, являющиеся первым уровнем развития музыкального воображения, необходимые для материального воплощения музыкального произведения, проявляет при этом определенные творческие способности в использовании цвета и музыки, и педагогу целесообразно найти такие методы, приемы обучения, при которых они выявились бы

наилучшим образом. В ходе занятий по организации процессов развития воображения выяснилось, что воображение стимулирует мыслительный процесс. В целом успешность развития воображения зависела от того, в какой мере ребенок воспринимает музыку. Для успешного развития воображения на начальном этапе использовались наиболее яркие картинно-образные музыкальные произведения, которые давали разнообразные цветовые ассоциации, возникающие при восприятии музыкального произведения. Тогда как при слушании музыкальных образцов, принадлежащих к танцам, маршам, этюдам улавливался только общий регистровый или тембровый колорит. Специфические сигналы, вызванные восприятием музыки, представляющие в виде воображения той или иной фигуры, образа, цвета, генерируют в мозгу ребенка соответствующие волны возбуждения. Несмотря на объективизм мысли – образов, аналогов музыки – это прекрасное упражнение для развития гибкости, оригинальности, ассоциативности мышления. Проблема развития творческого воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом.

Второй уровень развития воображения в музыкальном образовании происходит тогда, когда рождается представление о музыкальном произведении как образ – смысл.

Все фазы творчества подготовительная, поисковая и исполнительная базируются на работе воображения. Следовательно, обладая богатым воображением, ребенок может воскрешать в образах памяти прошлое или представлять будущее. Выполняя, роль главного инструмента мыслительного поиска, и являясь основой наглядно-образного мышления, воображение позволяет ребенку ориентироваться в ситуации без непосредственного вмешательства преподавателя в его практические действия.

Творчество это сложный психический процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности, воображение является его фокусом, центром. В литературе имеются самые разные определения воображения. Так Л.С. Выгодский отмечает, что принесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате этой деятельности возникает некоторый новый, ранее не существовавший образ, составляет, как известно самую основу той деятельности, которую мы называем воображением [1]. «Воображение, – пишет С.Л. Рубинштейн, – связано с нашей способностью, и необходимостью творить новое» [2].

В музыкально-исполнительской деятельности учащихся творческое воображение как общепсихологическое понятие, также представляет собой процесс построения способов представления музыкального произведения, необходимых субъекту для творческого, художественного исполнения. Но только эти способы являются обобщенным образом будущего исполнения, выполняющим функции понимания, принятия и освоения музыкального произведения, его культурного смысла. Такой целостный образ носит название исполнительского образа.

Понятие исполнительского образа длительное время находилось лишь в поле внимания музыкантов, педагогов, музыковедов Баренбойма Л.А., Савшинского С.И., Нейгауза Г.Г. и др. Психологи при изучении деятельности музыканта-исполнителя, избегая понятия "исполнительский образ", предпочитали говорить о формировании исполнительского замысла или истолковании музыкального произведения, его интерпретации.

Исполнительский образ рассматривается как продукт творческого воображения, который обладает всеми основными характеристиками такого продукта: целостностью; яркостью ассоциативного представления и эмоционального переживания; интуитивностью порождения; неполным осознанием; неисчерпаемостью совер-

шенствования; непрерывным субъективным отношением.

Музыкант, как всякий художник, должен уметь видеть, слышать отбрасывать; но в своем искусстве он оперирует лишь звуками и ритмами. По словам Л.А. Баренбойма: «В не меньшей, если не в большей, степени воображение необходимо для понимания и воплощения музыкального сочинения: ведь оно записано условными знаками, не имеющими абсолютного значения – относительно запись метроритма, темпа, динамики, агогики, артикуляции и даже звуковой высоты. Замороженные в нотной символике авторские чувства, мысли и образы исполнитель должен растопить теплотой своего воображения, питающегося опытом, знаниями и интуицией». Для ученика, воображение которого мало развито, в нотном тексте сказано очень мало; он не умеет еще читать «между строк» [3].

Поэтому так важно научить ученика не только использовать предложенное педагогом, но и самому искать нужное сравнение, нужный образ. «Есть воображение с инициативой, которое работает самостоятельно. Оно разовьется, без особых усилий и будет работать настойчиво, неустанно наяву и во сне. Есть воображение, которое лишено инициативы, но зато легко схватывает то, что ему подсказывают, и затем продолжает самостоятельно развивать подсказанное», – пишет Станиславский К.С. [4, 119].

Однако творческое воображение может раскрывать также новые возможности уже сложившихся способов представления музыкального произведения. Эти возможности могут являться основой изменения существующих способов. В этом случае творческое воображение выступает как процесс преобразования исполнительского образа музыкального произведения. Вот почему развитие творческого воображения находится в прямой зависимости и от метода работы исполнителя над произведением, и от воспитания его внимания. Как говорил Станиславский: «Воображение необходимо артисту не только для того, чтобы соз-

давать, но и для того, чтобы обновлять уже созданное, истрепанное. Это делается с помощью введения нового вымысла или отдельных частных, освежающих его» [5] Ведь музыканту при исполнении нового произведения – нужен новый вымысел воображения.

Музыкальная педагогика предлагает два подхода к обучению: первый – путь постепенного формирования знаний, умений и навыков в ожидании того, что творческий момент раскроется сам по себе; второй – путь творческого обучения с первых шагов на основе формирования исполнительского образа. При первом подходе учащийся может неопределенно долго находиться на формальном уровне исполнения. Процесс изучения нот, знакомство с клавиатурой, разучивание произведений превращаются в сложную, неинтересную работу. При втором подходе, говоря о начинающем, мы сразу ориентируемся на совершенное исполнение, мы имеем в виду, что истинное исполнение не может быть не творческим, иначе говоря, оно должно управляться образом-смыслом.

Одним из способов развития воображения является работа над музыкальным произведением без инструмента. Польза работы над произведениями без инструмента заключается в том, что воображение не ведет учащегося по проторенной тропе. Благодаря этому музыкальное воображение проявляется с большей гибкостью и свободой.

В развитии творческого воображения исполнителя большую роль могут сыграть музыкальные сопоставления и сравнения. Музыкально-исполнительская педагогика пользовалась и продолжает пользоваться этим методом работы с учениками.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что воображение является основной двигательной силой творческого процесса человека и играет огромную роль во всей его жизни. Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Оно выводит человека за пре-

делы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выгодский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Собр. соч. под ред. В.В. Давыдова./ М. 1982. Т. 2.
2. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии М.,1989.Т. 1. 3. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство Л., Музыка, 1974.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М., 1938.
5. Станиславский, К.С.Моя жизнь в искусстве. М., 1928.

Түйіндеме

«Музыка сабақтарында шығармашылық қабілеттерін дамытудағы ойлаудың рөлі» бұл мақала жоспарлы тақырыптың практикадағы теорияның өзектілігіне арналады, яғни шығармашылық қабілеттерін дамыту проблемаларын шешуге бағытталған және оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту процестерін терең ойлауға тырыстыру жолдары продуктивті шығармашылық ойлау іс әрекеттері арқылы жүзеге асырылады. Оқушының шығармашылық қабілетін дамытудағы проблема, мақала өзектілігіне күмән келтірмейді.

Conclusion

The article "The Role of imagination in development of creativity at music's lessons" authored by Lukyanets N.G. is concerned with theoretically and practically actual topic oriented to development of creativity and contains an attempt to revise the education process to engage scholars into creative activities.

The urgency of article concerned with problem of development creativity scholar is beyond question. The author tried to discover need of development imagination of scholars at music's lessons.

Бугайцова А.А., студентка

Костанайский педагогический институт

Олейников Г.А., ученик СШ. №23, г. Костанай

УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Проблема информатизации и непосредственно связанной с ней компьютеризации всех сфер человеческой деятельности является одной из глобальных проблем современного мира. Причина тому – повышение роли информации, превращение ее в одну из важнейших движущих сил всей производственной и общественной жизни. Происходящий параллельно стремительный скачок в развитии аппаратных средств, т.е. собственно компьютеров как технических устройств, которые за последние 2–3 года сделали средства вычислительной техники достаточно доступными для начинающего пользователя. Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного общества в целом.

II Международный конгресс ЮНЕСКО "Образование и информатика" (1996) стратегическим ресурсом в образовании объявил информационные технологии.

Стратегической задачей компьютерно-информационного образования является освоение человеком информационных ресурсов, обеспечивающих его адаптацию в обществе как социально значимого индивида, обладающего такими качественными характеристиками личности как профессионализм, коммуникативность, целеустремленность, сознательность и др.

В процессе компьютерно-информационного образования происходит активизация познавательной деятельности субъекта с учетом его психофизиологических и психологических особенностей, осуществляется диагностика и коррекция качеств личности в

профессиональном и социальном аспектах.

Компьютерно-информационное образование направлено на подготовку личности к самостоятельному освоению знаний, независимости в построении межличностных отношений (расстояние абонентов сети исключает сенсорный контакт, что обеспечивает сохранение межличностного пространства и, как следствие, независимость сторон) [1].

Обоснование необходимости внедрения компьютерной и микропроцессорной техники в дидактическую практику содержит два основных, тесно связанных между собой слагаемых. Во-первых, огромные технико-операционные возможности компьютера несут в себе несравнимый с ранее применявшимися техническими средствами обучения дидактический материал, который может и должен быть реализован в учебно-воспитательном процессе. Во-вторых, подлинная действенность научно-технического прогресса (а широкое применение компьютеров – одно из ярчайших его проявлений) в решающей степени зависит от подготовки кадров на уровне современных требований.

Поэтому изучение и использование компьютерной техники в учебном процессе – важнейший компонент подготовки учащихся к дальнейшей трудовой жизни. Нельзя не учитывать того, что для большинства выпускников средних и высших учебных заведений будущая профессия станет по преимуществу компьютерной.

Кроме того, следует отметить "эвристическую" роль компьютерных инноваций – "компьютер срабатывает как катализатор скрытых идей" [2], а также "инструментальную" – заклю-

чающуюся в вынесении идей в более широкий мир.

Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

Информационные технологии обучения (ИТО) определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности [3].

Проблеме информационных технологий (ИТ) посвящены многочисленные исследования, решающие проблемы компьютеризации: диалог в обучающей системе (Андриевская В.В., Коммисарова ЕЮ., Машбиц Е.И. и др.), психолого-педагогические аспекты применения компьютеров в процессе обучения (Асмолов А.Г., Беспалько В.П., Ваграменко А.Я., Горвиц Ю.М., Гурьева Л.П., Колин К.К., Лаптев В.В., Роберт И.В., Слостенин В.А., Тихомиров О.К., Талызина Н.Ф. и др.), педагогические условия использования компьютеров в обучении (Аминов Н.А., Брановский Ю.С., Ваграменко Я.А., Григорьев С.Г., Леднев В.С., Пак Н.И. и др.), а также многочисленные работы, отражающие опыт применения компьютерных технологий в различных отраслевых областях образования – обучение математике, физике, химии, иностранным языкам, истории и др. (Александров С.А., Аленичева Н., Андреев А.Б., Архипова АИ., Лаврентьев А.В., Моисеев В.Б., Монастырев Н., Усачев Ю.Е., Усманов ВВ., Шапошникова Т.Л. и др.).

Если в педагогическом процессе обеспечить системность, разнообразие используемых информационных технологий, высокий уровень подготовленности преподавателей к реализации информационных технологий, то это будет способствовать:

- расширению существующего арсенала методических средств;
- прочному усвоению знаний, формированию ЗУН;
- совершенствованию традиционных форм обучения.

Информационные технологии (ИТ) – это процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Информационная технология является процессом, состоящим из четко регламентированных правил выполнения операций, действий, этапов разной степени сложности над данными, хранящимися в компьютерах [4]. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, ИТ – это комплекс взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительная техника и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы. Сами ИТ требуют сложной подготовки, больших первоначальных затрат и наукоемкой техники. Их введение должно начинаться с создания математического обеспечения, формирования информационных потоков в системах подготовки специалистов.

В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео).

Другой гранью проблемы компьютеризации образования является необходимость глубокой научной проработки всех аспектов компьютеризации педагогического процесса. Появление компьютера вызвало необходимость фундаментального исследо-

вания самой физиологии нового трудового процесса (длительная работа за ПК), своеобразия процесса восприятия и усвоения компьютерной информации, изменений в механизмах работы памяти (мнемотехника), разработки новых санитарно-гигиенических норм для занятий с компьютером в условиях школы, и т.п. Кроме того, компьютерные материалы, в силу их высокой специфичности, вызвали к жизни огромное количество разнообразнейших методических новаций. Глубокий анализ всего комплекса имеющихся наработок, выявление в них принципиальных основ и объединение в целостную систему научных представлений о педагогике – это вторая, несравненно более значительная и масштабная грань проблемы компьютеризации образования [5].

В педагогическом процессе выбор способа использования компьютера стоит в прямой зависимости от дидактической задачи.

По целям и задачам обучающие компьютерные программы делятся на иллюстрирующие, консультирующие, программы-тренажеры, программы обучающего контроля, операционные среды. Одни из них предназначены для закрепления знаний и умений, другие – ориентированы на усвоение новых понятий. Есть обучающие программы, которые позволяют учащимся стать непосредственными участниками открытия, композиторами или художниками.

Большими возможностями обладают программы, которые реализуют проблемное обучение. В трудовом и профессиональном обучении особенно полезны программы, моделирующие и анализирующие конкретные ситуации, так как они способствуют формированию умения принимать решения в различных обстоятельствах.

Учебные игровые программы способствуют формированию мотивации учения, стимулируют инициативу и творческое мышление, развивают умение совместно действовать, подчи-

нять свои интересы общим целям. Игра позволяет выйти за рамки определенного учебного предмета, побуждая учащихся к приобретению знаний в смежных областях и практической деятельности.

Нередко в одной программе соединяются несколько режимов (обучение, тренировка, контроль). Работая в режиме обучения, программа выводит на экран дисплея учебную информацию, задает вопрос на ее понимание. Если ответ неверен, машина или подсказывает, как найти правильный ответ, или дает ответ и задает новый вопрос. В режиме тренажера выводятся только тексты вопросов, при ошибочном ответе идет комментарий – результаты ответов не запоминаются, время их обдумывания не ограничивается. В режиме контроля варианты заданий подбираются компьютером, время обдумывания ограничивается, результаты фиксируются, при ошибке дается правильный ответ и комментарий. По окончании выводится список тем, по которым была допущена ошибка и которые стоит повторить, ставится отметка.

Таким образом, компьютер в учебном процессе выполняет несколько функций: служит средством общения, создания проблемных ситуаций, партнером, инструментом, источником информации, контролирует действия ученика и предоставляет ему новые познавательные возможности.

Способы использования компьютера в качестве средства обучения различны: это и работа всем классом, и группами, и индивидуальная работа. Они обусловлены не только наличием или нехваткой достаточного количества аппаратных средств, но и дидактическими целями. Если в классе имеется только компьютер учителя или если учитель ставит перед собой задачу проведения коллективной работы по поиску решения задач, постановки проблемы и т.д., он организует работу класса на основе своего компьютера. Такой подход в ряде случаев оказы-

ваются даже более продуктивным, чем индивидуальная работа учащихся.

Широкое применение в процессе обучения и воспитания могут иметь графические возможности компьютера. Созданные компьютерами изображения и мультипликация используются в кинофильмах, телешоу, рекламе, играх. Машинная графика не ограничена в своих возможностях: объекты графики могут появляться и исчезать, менять цвета, направление движения, превращаться в другие объекты и т. п. На экране можно смоделировать любой объект и подвергнуть испытаниям на реальность функционирования. С помощью графических программ вычерчиваются таблицы, графики, диаграммы и т.п. С появлением возможности транслировать через компьютер видеоинформацию программно-методические средства стали включать фрагменты документальных и художественных фильмов, музыкальные отрывки. Существуют разнообразные моделирующие программы. На уроках и во внеурочное время на компьютерах можно создавать познавательные игры. Возможно слежение за событиями через международные серверы.

Все эти возможности компьютерных технологий не снижают роли учителя. Все программы разработаны с обязательным активным участием педагогов, что предопределяет опосредованное влияние учителя даже в случае самостоятельной работы детей с компьютером. Именно учитель решает, исходя из индивидуальных особенностей ученика, какого характера программы более целесообразно использовать на том или ином этапе обучения, определяет все педагогические и психолого-методические аспекты взаимодействия ученика с компьютером.

Телепроекты, телеконференции, дистанционное обучение – виды компьютерных телекоммуникаций, получающие широкое распространение в учебно-воспитательном процессе. Самой известной и наиболее емкой теле-

коммуникационной сетью является Интернет.

Учебный телекоммуникационный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности (Е.С. Полат).

Телеконференция – обмен мнениями с помощью электронных писем по поводу тех или иных тем, проводимый с привлечением одного или нескольких средств телекоммуникации (телефона, телевидения, видеотелефона, компьютерной телекоммуникации и т.п.).

Дистанционная форма обучения – получение образования без посещения учебного заведения с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации. Дистанционное обучение – заочное образование, самообразование и самообучение, заочное повышение квалификации и переподготовка, общедоступное «открытое» обучение.

Компьютер, мультимедийная и вспомогательная техническая аппаратура могут быть использованы для организации в школе своего издательства, можно создать электронную библиотеку, культурно-информационный центр. Формами внеклассной работы на основе техники являются кружки или клубные объединения по информатике и информационным технологиям, фото- и кинокружки. Современная мультимедийная аппаратура может широко использоваться при проведении любых массовых мероприятий в школе – от лекций с демонстрациями до театральных зрелищ и фестивалей, кинопоказов и дискотек.

Компьютер как техническое средство может использоваться на всех учебных предметах и во всех возрастных группах обучаемых [6].

При взаимодействии всех составляющих педагогического процесса (субъектов процесса обучения – учителя и учащегося, объекта их предметного взаимодействия – изучаемого предмета и «компьютера» как инструмента, технического средства обучения) аспект проблемы должен учитывать следующие условия реализации информационных технологий в педагогическом процессе: системность, разнообразие используемых информационных технологий и высокий уровень подготовленности преподавате-

лей к реализации информационных технологий.

Практика показывает, что основные оси напряженности, возникающие в этой «четверке», простираются в двух направлениях и сходятся в узле под названием «компьютер»: от узла «учитель» и от узла «изучаемый предмет» (Схема 1), причем направление осей, обозначенное стрелками, совпадает с направлением ожидания или претензий одного компонента к другому (Схема 2).

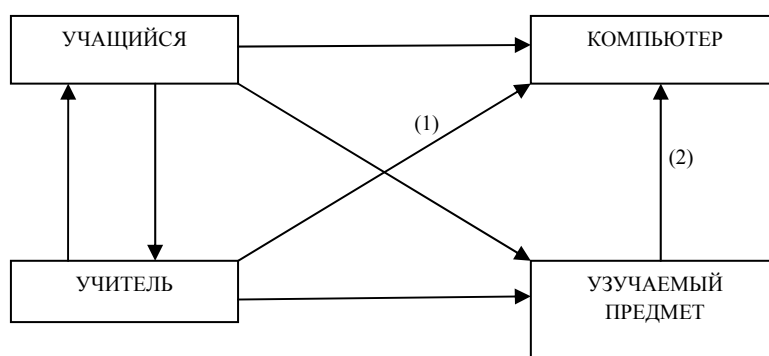


Схема 1

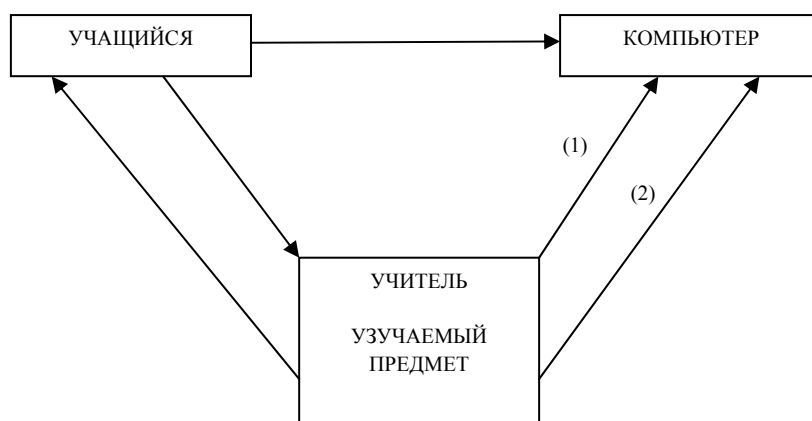


Схема 2

Ожидания учителя (ось 1) предполагают формирование его как грамотного пользователя и носителя информационной компетенции. Ось напряженности – 2 иллюстрирует «ожидания» предмета обучения в плане применения информационных технологий в процессе обучения этому предмету. «Полномочным представителем» предмета обучения выступает

учитель, совмещающий в себе и источник знаний, и носителя методов обучения. Поэтому данную схему можно упростить так, что в этом случае узлы «учитель» и «предмет обучения» сливаются (Схема 2), однако прежние связи между компонентами системы остаются.

Оси напряженности 1 и 2, идущие от учителя к компьютеру, и сос-

тавляют основную проблему, тормозящую процесс внедрения информационных технологий в систему образования: ось 1 – первый этап – информационная компетенция учителя в общем плане, ось 2 – второй этап – его способность внедрять в свою предметную область информационные технологии, т.е. являться не только пользователем готовых программных продуктов, но в большей степени выступать создателем, разработчиком собственных учебно-методических программных средств.

Иными словами, никто лучше самого учителя не обеспечит информационную поддержку разработанного им урока, равно как никто лучше него этот урок не проведет.

Это доказывает что, для эффективности внедрения информационных технологий, необходимы следующие условия их реализации в педагогическом процессе:

- высокий уровень подготовленности преподавателей к реализации информационных технологий в педагогическом процессе;
- системность, т.е. учитель должен из урока в урок использовать информационные технологии;
- разнообразие, используемых информационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олейников А.А. Организационно-педагогические основы компьютерно-информационного образования

Щур В.В., старший преподаватель
Костанайский государственный педагогический институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ПРОДУКЦИИ В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В современном обществе все очевиднее ощущается необходимость внедрения новых информационных технологий во все сферы человеческой

- студентов гуманитарных факультетов. Костанай, 2006.
2. В.Я. Ляубис Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор. М., 1992.
 3. Першиков, В.И. Толковый словарь по информатике. М,1991.
 4. Коджаспирова Г.М. Педагогика. Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. М; Владос, 2000.

Түйіндеме

Педагогикалық үрдістегі оқыту үрдісінің субъектері – мұғалім және оқушының, оқытын пән және оқытудың техникалық құралы ретіндегі «компьютердің», нысанның пәндік қарым-қатынасын құратындар өзара байланыс барысында туатын мәселелер аспектітері – педагогикалық үрдістегі ақпараттың технологияларды жүзеге асырудың келесі шарттарын есепке алуы керек: жүйелік, ақпараттық технологиялардың қолданудың әртүрлілігі және ақпараттың технологияларды жүзеге асырудағы оқытушылардың жоғарғы деңгейлігі дайындығы.

Conclusion

At interaction all forming pedagogical process: subject of the process of the education – a teacher and pupil, object their subject interaction – an under study subject and "computer" as instrument, technical facility of the education, aspect of the problem must take into account the following conditions to realization information technology in pedagogical process: system, variety used information technology and high level to preparednesses of the teachers to realization information technology.

деятельности. Сегодня уже трудно представить современное образование без включения в него компьютерных технологий. Поэтому одним из при-

оритетных направлений процесса информатизации общества является информатизация образования, которая требует новых подходов к конструированию содержания учебных дисциплин, изменению организационных форм и методов обучения, стиля взаимоотношений обучаемого и обучающего. Особое внимание при этом уделяется новым информационным технологиям и средствам. В литературе выделяются типы компьютерных средств обучения и предлагается их классификация; основой такой классификации служит их функциональное назначение. Выделено 8 типов компьютерных средств используемых в обучении.

1) Презентации – наиболее распространённый вид представления демонстрационных материалов. Для создания презентаций используются такие программные средства, как PowerPoint или Open Impress, Flash, SVG. Презентации – это электронные диафильмы, но в отличие от обычных диафильмов, они могут включать в себя анимацию, аудио- и видеотрегменты, элементы интерактивности. Эти компьютерные средства обучения особенно интересны тем, что их может создать любой учитель, имеющий доступ к персональному компьютеру, причём с минимальными затратами времени на освоение средств создания презентаций. Кроме того, презентации активно используются и для представления ученических проектов. Можно найти и профессионально созданные комплексы презентаций.

2) В электронных энциклопедиях объединены функции демонстрационных и справочных материалов. В соответствии со своим названием они являются электронными аналогами обычных справочно-информационных изданий – энциклопедий, словарей, справочников и т.д. В отличие от своих бумажных аналогов, гипертекстовые энциклопедии обладают дополнительными свойствами и возможностями: они обычно поддерживают удоб-

ную систему поиска по ключевым словам и понятиям; удобная система навигации на основе гиперссылок; возможность включать в себя аудио- и видеотрегменты. Наиболее известными производителями электронных энциклопедий являются фирмы «Кирилл и Мефодий», «Просвещение-МЕДИА».

3) Дидактические материалы – сборники задач, диктантов, упражнений, а также рефератов и сочинений, представленных в электронном виде, обычно в виде простого набора текстовых файлов в форматах rtf, doc, txt, и объединённых в логическую структуру средствами гипертекста.

4) Программы-тренажёры, предназначенные для решения математических задач или заучивания иностранных слов, обычно содержат сборники задач и упражнений. Программы-тренажёры выполняют функции дидактических материалов. Современные программы-тренажёры могут отслеживать ход решения и сообщать об ошибках.

5) Системы виртуального эксперимента – это программные комплексы, позволяющие обучаемому проводить эксперименты в так называемой «виртуальной лаборатории». Обычно применяются при обучении физике, химии и другим естественным наукам. Главное преимущество подобных программ – они позволяют обучаемому проводить такие эксперименты, которые в реальности были бы невозможны по соображениям безопасности, финансовым и тому подобным, причинам эксперименты с высокотоксичными, взрывоопасными, радиоактивными материалами, эксперименты на промышленных установках и многое другое. Главный недостаток подобных программ – естественная ограниченность заложенной в них модели, за пределы которой обучаемый не может выйти в рамках своего виртуального эксперимента.

6) Программные системы контроля знаний, к которым относятся опросники и тесты. Главное их дос-

тоинство – быстрая, удобная, беспристрастная и автоматизированная обработка полученных результатов. Главный недостаток – негибкая система ответов, не позволяющая испытуемому проявить свои творческие способности.

7) Электронные учебники и электронные учебные курсы объединяют в единый программный комплекс все или несколько вышеописанных типов обучающих программ. Например, обучаемому сначала предлагается просмотреть обучающий курс (презентация), затем поставить виртуальный эксперимент на основе знаний, полученных при просмотре обучающего курса (система виртуального эксперимента). Часто на этом этапе учащемуся доступен также электронный справочник/энциклопедия по изучаемому курсу, и в завершении он должен ответить на набор вопросов или решить несколько задач (программные системы контроля знаний).

8) Обучающие игры и развивающие программы ориентированы на дошкольников и младших школьников. К этому типу относятся интерактивные программы с игровым сценарием. Выполняя разнообразные задания в процессе игры, дети развивают тонкие двигательные навыки, пространственное воображение, память и, возможно, получают дополнительные навыки, например, обучаются работать на клавиатуре слепым десятипальцевым методом, который является ключом к компьютерной грамотности.

Более подробно рассмотрим особенности использования электронных учебников в учебном процессе. Тем более что в настоящее время процесс разработки и использования компьютерных обучающих программ приобрел массовый характер. Несмотря на то, что термин «электронный учебник» приобретает все большее распространение, разные авторы вкладывают в это понятие существенно различный смысл.

Все же наиболее общим в учебнике будет программно-методический комплекс, позволяющий студенту самостоятельно освоить учебный курс или раздел, часто объединяющий в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума. Однако электронный учебник не альтернатива, а дополнение к традиционным формам обучения, и не заменяет работу студента с книгами, конспектами, сборниками. Электронный учебник позволяет в полной мере использовать современные информационные технологии, мультимедийные возможности, предоставляемые компьютером. Они имеют преимущества перед литературой на бумажных носителях, так как позволяют осуществить:

- автоматизацию и интенсификацию педагогического труда;
- реализовать игровые формы обучения (деловые, контрольно-тестирующие и др.);
- обеспечить экономические требования, выражающиеся в минимальных затратах нервной энергии на единицу усвоения знаний;
- использовать гипертекстовые (тип интерактивной среды с возможностями выполнения переходов по ссылкам) и мультимедийные предоставления информации (компьютерные системы с интегрированной поддержкой звуко- и видеозаписей);
- комфортность в работе и учет индивидуальных возможностей;
- простота хранения большой информации.

К недостаткам электронного учебника относится недостаток живого общения. Из-за отсутствия дидактических требований к электронному учебнику, большинство их создателей реализуют лишь элементы компьютерной технологии и их педагогическая полезность не высока. Электронные учебники, как показала практика, во-первых, являясь достаточно эффективным средством обучения, могут быть

использованы в учебном процессе вуза для решения различных дидактических задач. Во-вторых, электронный учебник может быть использован в самых разнообразных формах обучения – в дистанционном, традиционном (очном и заочном), проектной деятельности и т.д.

По степени использования электронных учебников в той или иной форме обучения можно выделить:

- полностью компьютерное обучение (в дистанционном обучении); при такой организации обучения 70–80 % времени обучаемый проводит за компьютером, используя при этом на различных этапах обучения различные дистанционные курсы (электронные учебники или пособия), а также средства новых информационных технологий;

- эпизодическое (фрагментарное) включение в учебный процесс электронных учебников в традиционном обучении, предполагающее такую организацию обучения, при которой лишь на определенном его этапе используются электронные учебники;

- комбинированное обучение: при такой организации обучения соотношение традиционного и компьютерного обучения (т.е. с применением электронного учебника), как правило, одинаково.

В настоящее время самым распространенным способом применения электронных учебников в процессе обучения является использование содержащихся в них различных контрольно-корректирующих тестовых программ. В условиях традиционной формы обучения самоконтроль при тестировании знаний невозможен. Более того, при традиционном обучении с применением бумажного тестирования большая нагрузка по контролю и обработке результатов ложится на преподавателя. Компьютерное тестирование позволяет оптимизировать процесс проверки знаний, сделать процесс контроля более объективным и прив-

лекательным, как для преподавателя, так и для студента. Работа с электронным учебником в большей степени, чем с традиционным, позволяет интенсифицировать процесс обучения, сделать его более привлекательным при сокращении сроков на обучение; причем типы и виды знаний, помещенные в электронный учебник, могут быть самыми разнообразными, предусматривающими как автоматизированную проверку, так и контроль со стороны преподавателя. Электронный учебник может также использоваться на каком-то определенном этапе обучения (контроль на входе, выходе; изучение теоретического материала по ЭУ; использование творческих заданий, помещенных в ЭУ, и т.д.), т.е. по сути речь идет о компьютерной поддержке основного курса, но при этом преподаватель в процессе обучения должен учитывать следующее:

- определить целесообразность использования электронного учебника на данном этапе обучения;

- определить место и функции электронного учебника в общей системе обучения;

- установить, какие формы и приемы обучения можно применить в сочетании с электронным учебником;

- определить роль педагога при работе в компьютерной среде.

Электронный учебник в традиционном обучении может также использоваться в процессе самостоятельной работы студента над курсом, причем процесс самостоятельной работы может осуществляться как в компьютерной лаборатории учебного заведения, предоставляющего образовательные услуги, так и непосредственно дома с использованием личного компьютера самого обучающегося.

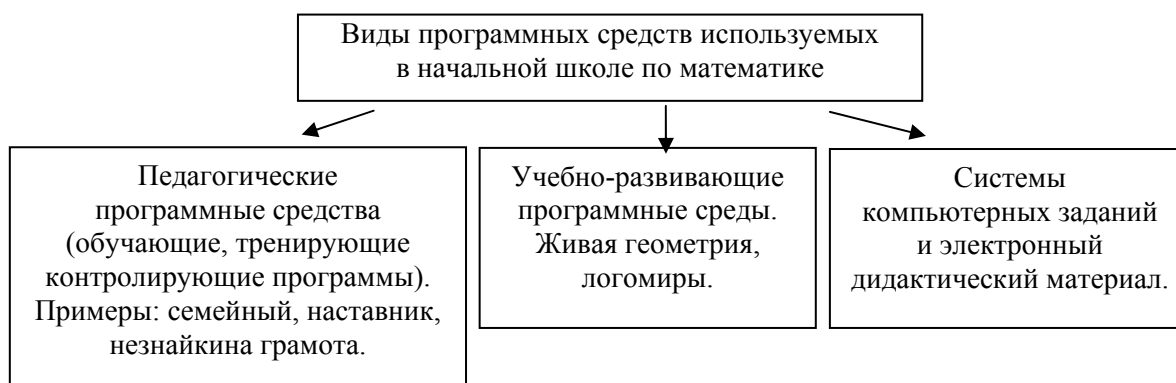
Наряду с вышеперечисленными возможностями использования электронных учебников в учебном процессе вуза, ЭУ может также успешно применяться как основа для самообразования с целью повышения уровня знаний по той или иной дисциплине в

процессе индивидуальной работы. В данном случае обучаемый работает по своему индивидуальному плану, не получая методической поддержки со стороны преподавателя, ставя целью не получение оценок или диплома, а повышение собственной культуры и эрудиции. Через средства учебника стимулируется познавательная деятельность обучаемых такие как оперативное тестирование, постепенное усложнение материала, системы наводящих вопросов. Тенденция к сокращению объема лекционных занятий ставит перед преподавателями повышение эффективности каждого часа лекции. Поэтому возникает необходимость новой формы подготовки и чтения лекций с использованием мультимедийных технологий. В отличие от ЭУ, в электронном конспекте – лекции не предоставлена большая свобода выбора темпа и порядка изучения учебного материала пользователем. Электронная лекция – лекция предназначена для лектора. Им же используется с учетом его индивидуальной манеры чтения лекции, специфики дисциплины, уровня подготовленности студентов. Электронный конспект – лекция позволит программно совместить слайды текстового и графического сопровождения (фотоснимки, диаграммы рисунки) с компьютерной анимацией. Электронный конспект – лекция совместит технические возможности компьютерной и мультимедийной техники с живым общением лектора с аудиторией (основной единицей ЭКЛ является слайд). Достигается эффективность на такой лекции с помощью новых средств информативности, увеличивается динамизм и выразительность излагаемого материала. Однако это все требует определенных технических условий.

Теперь обратимся к возможностям использования электронной продукции в начальной школе. Централь-

ным звеном информатизации образования РК является обучение информатике, начиная со 2-го класса. Среди целей, которые должны быть достигнуты при ее изучении – это «Информационная поддержка» изучаемых предметов, таких как русский язык, математика, технология, иностранный язык, казахский язык, рисование и др. В практике работы компьютеры используются и в детском саду, но несмотря на позитивные факторы все же компьютер в начальной школе при изучении учебных предметов используется редко и бессистемно. Однако 91% опрошенных учителей отмечает, что стали бы использовать, при возможности программные средства, которые можно использовать в начальной школе. Их можно подразделить: а) на средства учебного назначения, которые содержат теоретический, демонстрационный, моделирующий и справочный материал; к ним также относятся тренажеры, развивающие компьютерные игры, кроссворды и головоломки, а также инструментальные средства, необходимые для разработки уроков; б) программные средства контролирующего назначения, которые позволяют учителю реализовать индивидуальный подход к контролю знаний учащихся, оперативно оказать помощь, автоматизировать сбор, хранение оценок и анализ ошибок.

Таких программных средств недостаточно, т.е. приобретаемые программно-методические комплексы имеют свои достоинства и недостатки, которые следует учитывать в использовании в соответствии с целями, задачами, формой, типом урока каждого конкретного класса. И все-таки компьютерная поддержка уроков имеет преимущества. Например, электронный дидактический материал по математике в начальной школе можно представить в таблице.



Но при анализе структуры «семейного наставника» выявили, что она не соответствует требованиям обучающей программы. При изучении новой темы его использовать нецелесообразно т.к. материал не разбит на дозы информации, отсутствует наглядный материал. Вместе с тем программа может быть использована на этапе формирования и контроля ЗУН. Второй недочет в учебнике обнаружился при формировании геометрических представлений. В начальной школе важно выполнять разнообразные действия с объектами геометрии (построение, перемещение, измерение, классификация) но этого в программе не обнаружено. В этом плане гораздо эффективнее программа «Живая геометрия». Она позволяет строить (а не рисовать!) геометрические объекты, производить измерение длин, площадей, углов, включая возможности выполнения арифметических определений с результатами измерений. Сказанное выше не освобождает учителя-воспитателя от возможностей самостоятельно создавать собственную продукцию. Для этого возможно использовать сеть Интернет для учителей начальных классов. Электронные издания образовательного назначения, реализованные в сетях, в настоящее время самые популярные средства обучения. К ним предъявляются как дидактические (обеспечение научности, доступности, систематичности и последовательности, активности, обеспечение интерактивного диалога), так и методические требования которые предполагают

учет особенностей учебного предмета, специфики науки, его понятийного аппарата, возможностей реализации современных методов обработки информации, ознакомление учителя с типами уроков, совмещенными с электронным изданием. Поэтому молодым специалистам, разрабатывающим проекты образовательных электронных изданий, необходимо учитывать на этапе разработки:

- возрастные и психологические характеристики;
- логико-психологические задачи, которые будут решаться с помощью ЭВМ;
- оптимальная структура электронного издания;
- возможность индивидуального предоставления информации для каждого ученика (по степени подробности);
- выбор формы предоставления информации на дисплее компьютера.

Обучающие электронные издания не должны выглядеть как обычный текст с красочными иллюстрациями и звуковым сопровождением, они должны облегчать понимание и запоминание. Поэтому информация, выводимая на экран должна быть максимально емкой и содержать только основные понятия и определения. Обучающие электронные издания – эффективный инструмент для тестирования, поэтому желательно каждый блок учебного материала оснащать режимом «Тестирование».

Таким образом, использование в учебном процессе всех ступеней обу-

чения электронных средств новых информационных технологий позволяет расширить познавательные интересы и профессиональный кругозор учащегося, структурировать содержание учебного материала. Изменение системы контроля за качеством знаний студентов; обеспечивает гибкость управления учебным процессом при сохранении статуса и качества традиционной системы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. М., 2002.
2. Витухновская А.А. Компьютерная поддержка учебных курсов для начальной школы. М., 2001.
3. Воробьева В.В. К вопросу об использовании компьютерных программ в

учебно-воспитательном процессе начальной школы. Псков, 2001.

Түйіндеме

Қоғамды ақпараттау процесінің негізгі бағыты білім жүйесін ақпараттау болып табылады. Ол оқу пәндерінің мазмұнын жаңадан құруды; оқыту әдістері мен ұйымдасмтыру формаларын, оқышы мен оқытушы ара-қатынасының стилін өзгертуді талап етеді. Оның ішінде жаңа ақпарат технологияларына ерекше көңіл бөлінеді.

Conclusion

Foreground direction of process of information is information which demands new approaches to designing the main tenancy of subject matters, changing of organizational forms and methods of training, style of mutual relations between the teacher and the trainee. The special attention thus is devoted to new information technologies and means.

МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ

ЖАНТАНУ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА – ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Арсаева С.Б.</i> Пути реализации современных технологий обучения русскому языку.....	3
<i>Назмутдинов Р.А., Тарасов К.В.</i> Модель развития установки на профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов.....	8
<i>Севостьянова С.С., Родионова С.Н.</i> Эмоциональные особенности студентов с низким уровнем адаптации к обучению в вузе	12
<i>Сизоненко А.М., Казакова О.В., Богданова Т.В.</i> Формирование здорового образа жизни студентов-психологов на учебных занятиях	15

ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

<i>Альтанова Д.Ж.</i> Синтаксистік синонимдер мен синтаксистік варианттар.....	19
<i>Баулина Е.И.</i> Отзав как форма непосредственного самоуправления населения	22
<i>Бекишева Р.Е.</i> Түр-түс атауларының мақал-мәтелдердегі концептілік негіздері.....	28
<i>Бондаренко Ю.Я.</i> Об определении геноцида.....	33
<i>Бондаренко О.Ю.</i> Шуты и их короли на страницах истории и литературных произведений	38
<i>Канатина Б.Т.</i> Мақал-мәтелдердің накыл сөздермен және афоризмдермен ара қатысы	41
<i>Самаркин С.В.</i> Распространение и использование сельскохозяйственных орудий труда и техники в крестьянских хозяйствах Северного Казахстана в конце XIX – первой четверти XX века.....	46
<i>Седенова А.Е.</i> Құрмалас сөйлем компоненттерінің функционалдық және семантика – грамматикалық ерекшеліктері.....	51

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ҒЫЛЫМДАР – ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

<i>Бородулина О.В., Ахметчина Т.А.</i> К вопросу о лекарственных растениях Костанайской области.....	56
<i>Брагина Т.М.</i> Наурзумский и Коргалжинский заповедники включены в список Всемирного природного наследия ЮНЕСКО.....	61
<i>Валиева Д.К., Жусупбекова А.А.</i> Сумамед в лечении внебольничной пневмонии	64
<i>Демисенов Б.Н., Сизова О.А.</i> О существовании нетривиальных решений уравнения вида $xa=ub$ ранга 2 в свободной алгебре Ли $L[a,b]$ для слов длины ≤ 6	67

ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ – МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Бекмурзина Ж.М., Терехова Е.В.</i> Обучение грамоте детей раннего возраста	73
<i>Белозер Л.П.</i> Фортепианная музыка А.Жубанова в программе обучения будущих учителей музыки	76
<i>Жакаева С.А., Лех Ю.В.</i> Использование метода деловой игры как условие развития профессионального самоопределения	80
<i>Колобанова Л.Н.</i> Интерактивные методы обучения в современной школе.....	84
<i>Лиходедова Л.Н.</i> Значение игры в развитии школьника.....	86
<i>Лукьянец Н.Г.</i> Роль воображения в развитии творческих способностей на уроках музыки	88

БІЛІМ ЖҮЙЕСІНДЕГІ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ – ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Бугайцова А.А., Олейников Г.А.</i> Условия использования информационных технологий в педагогическом процессе.....	93
<i>Щур В.В.</i> Использование электронной продукции в целях совершенствования учебного процесса.....	98

Редакторы
Редактор

Жумашев М.Д.
Шевченко Г.В.

Шығарылымға жауапты
Ответственный за выпуск

Шевченко Л.Я.

Түпнұсқа пішінін дайындаған және жинақтаған
Верстка, изготовление оригинал-макета

Айтуарова Г.Т.
Худякова С.П.

Заказ № 1189 тираж 300 экз. объем 6,7 п.л.
Гарнитура Times New Roman

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института
110000, г. Костанай, ул. Тарана, 118