



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№1 (93) 2023

Алматы
«Қыздар университеті»
2023



Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы №КЗ53VPY00015274 күәлігі негізінде 25.09.2019 тіркелген.
Шығу жиілігі: жылына 4 рет

Бас редактор

Аршабеков Нурғали Рахимғалиұлы

филос.ғ.д., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Қаржы және экономикалық мәселелер бойынша ректор кеңесшісі (Алматы қ, Қазақстан)

Бас редактордың орынбасары

Шакирова Светлана Махмутовна

филос.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімінің басшысы, Қазақстан Білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі (Алматы қ, Қазақстан)

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС

Dr. Kathie Stromile Golden

PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. Catherine Alexander

PhD, Durham University, UK

Dr. Stanislav Bencic

Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. Türkmen Fikret

PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. Rimantas Želvys

Dr. Professor, Lithuania

Dr. Gökhan Özdemir

Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Джумакулов Закир Даниярович

мемлекеттік саясат магистрі (МРР), ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі проректоры, Қазақстан білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі; Салыстыру және халықаралық білім беру қауымдастығының (АҚШ) мүшесі (Алматы қ, Қазақстан)

Байташева Гауһар Өмірәліқызы

а/ш.ғ.к., доцент, ҚазҰлтҚызПУ Жаратылыстану институтының директоры (Алматы қ, Қазақстан)

Бакирова Эльмира Айнабековна

ф-м.ғ.к., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Математика кафедрасының профессоры (Алматы қ, Қазақстан)

Кариев Адлет Дюсембаевич	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Мектепке дейінгі және бастауышқа дайындау кафедрасы білім беру бағдарламасының көшбасшысы (Алматы қ, Қазақстан)
Қуанышева Жанар Кадыржановна	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Химия кафедрасының қауым. профессоры м.а. (Алматы қ, Қазақстан)
Сүлейменова Жаркынбике Нуаевна	п.ғ.д., ҚазҰлтҚызПУ Қазақ тілін оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры (Алматы қ, Қазақстан)
Уразалиева Мөлдір Аббасқызы	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Музыка кафедрасының профессоры м.а. (Алматы қ, Қазақстан)

Корректор

Жакибаева Калипа Аманбаевна	ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімін корректор-маманы (Алматы қ, Қазақстан)
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------



«Қыздар университеті»
б а с п а с ы

Басуға 30.03.2023 жылы қол қойылды.
Пішімі 60x48 1/8. Көлемі 6,6 б.т.
Офисті қағаз. Сандық басылыс.
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.
«Қыздар университеті» баспасында басылды.
Тел.: 237-38-33

© Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2023
050000, Алматы қ., Гоголь көшесі 114, 1- корпус. Тел. +7(727) 237-00-18

Журнал основан в 2005 году.

Выходит 4 раза в год.

Главный редактор - доктор философских наук, профессор, советник ректора КазНацЖенПУ по финансово-экономическим вопросам *Аршабеков Нургали Рахимгалиевич*

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель отдела мониторинга научных изданий КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA *Шакирова Светлана Махмұтовна*

Корректор - *Жакибаева Калипа Аманбаевна*

Международный редакционный совет

Dr. Kathie Stromile Golden, PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. Catherine Alexander, PhD, Durham University, UK

Dr. Stanislav Bencic, Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. Türkmen Fikret, PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. Rimantas Želvys, Dr. Professor, Lithuania

Dr. Gökhan Özdemir, Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey

Редакционная коллегия журнала

Джумакулов З. Д., магистр государственной политики (MPP), проректор по научной работе и международному сотрудничеству КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA; член Сообщества сравнительного и международного образования (CIES) (США)

Байташева Г.У., к.с/х.н., доцент, директор Института естествознания КазНацЖенПУ

Бакирова Э.А., к.ф-м.н., профессор, профессор кафедры математики КазНацЖенПУ

Кариев А.Д., к.п.н., КазНацЖенПУ

Қуанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ

Сүлейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики преподавания казахского языка КазНацЖенПУ

Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

М А З М Ұ Н Ы

1-бөлім. Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

К.В. Половникова, Г.Ә. Қанай Қазақстанда келешек мұғалімдердің кәсіби бірегейлігі	9
О.И. Ключко, А.В. Ляблина, О.Я. Гаврилова Еуропа елдеріндегі дарынды балаларды қолдау жүйесі	22
Ж.Н. Шайгозова Тірі мұраға қауіп төнуде: дәстүрлі қолөнерді қолдау, қорғау және сақтау (қазақтың түкті кілем тоқу мысалында)	34
А.В. Варламова Якутияда музыкалық кәсіптік білім берудің қалыптасуы мен дамуы (республиканың 100 жылдығына шолу және ҚХР-мен фортепиано мәдениеттерін салыстырмалы талдау)	46
В.В. Фурс Трансмедиалық франшизалардың семиотикалық зерттелу ерекшеліктері	60

2- бөлім . Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Б.Ж. Омарова, С. Маратқызы Инклюзивті білім беру жағдайында математика сабағында ойын технологияларын қолдану	76
Г.А. Сеитова, К.У. Кунакова, А.Б. Мусина Қытай тілін оқытуда тыңдалым әрекетін дамыту жолдары	89
Журналына мақалалар жариялау талаптары	100
Журналына мақалалар жариялау талаптары (орысша)	102
Журналына мақалалар жариялау талаптары (ағылшынша)	104

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Раздел 1. Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

К.В. Половникова, Г.А. Канай Профессиональная идентичность будущих учителей в Казахстане	9
О.И. Ключко, А.В. Ляблина, О.Я. Гаврилова Система поддержки одарённых детей в европейских странах	22
Ж.Н. Шайгозова Живое наследие под угрозой: поддержка, защита и охрана традиционных ремесел (на примере казахского ворсового ковроткачества)	34
А.В. Варламова Становление и развитие музыкального профессионального образования в Якутии (обзор к 100-летию республики и сравнительный анализ фортепианных культур с КНР)	46
В.В. Фурс Особенности семиотического исследования трансмедийных франшиз	60

Раздел 2. Методика преподавания учебных дисциплин

Б.Ж. Омарова, С. Мараткызы Применение игровых технологий на уроках математики в инклюзивном образовании	76
Г.А. Сеитова, К.У. Кунакова, А.Б. Мусина Способы развития аудирования при обучении китайскому языку	89
Требования к статьям для публикации в журнале (на казахском языке)	100
Требования к статьям для публикации в журнале	102
Требования к статьям для публикации в журнале (на английском языке)	104

CONTENTS

Section 1. Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

Xeniya V. POLOVNIKOVA, Gulmira A. QANAY Pre-service teachers' professional identity in Kazakhstan [ENG]	9
Olga I. KLYUCHKO, Anna V. LYABLINA, Olga Ya. GAVRILOVA Support system for gifted children in European countries [RU]	22
Zhanerke N. SHAIGOZOVA Living heritage under threat: supporting, protecting and safeguarding traditional crafts (on the example of Kazakh pile carpet weaving) [RU]	34
Aleksandra V. VARLAMOVA Formation and development of music professional education in Yakutia (review of the 100th anniversary of the republic and comparative analysis of piano cultures with China) [RU]	46
Veronika V. FURS Particular features of a semiotic approach in transmedia franchises study [RU]	60

Section 2. Methods of teaching academic disciplines

Bibigul Zh. OMAROVA, Saltanat MARATKYZY Application of game technologies in mathematics lessons in inclusive education [KAZ]	76
Gaukhar A. SEITOVA, Klara U. KUNAKOVA, Assel B. MUSSINA Ways of improving listening skills in Chinese [KAZ]	89
Requirements for articles (in Kazakh)	100
Requirements for articles (in Russian)	102
Requirements for articles	104

1 - бөлім

Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

Раздел 1

Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

Section 1

Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY IN KAZAKHSTAN

*Xeniya POLOVNIKOVA, Gulmira QANAY**

Kazakh National Women's Teacher Training University
polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz, *g.qanay@qyzpu.edu.kz

Abstract

Teacher education and professionalism are believed to be key to school reform in Kazakhstan (OECD, 2014). As a part of the school reform initiatives, Kazakhstan has been actively investing into teachers' in-service professional development, teachers' social support and school infrastructure. Interestingly, however, pre-service teacher education has not been part of those reform initiatives (Yakavets et al., 2017). Whilst teacher professionalism has been actively discussed at the in-service level, there is little to no research on it at the pre-service level. As such, this study aims at exploring future teachers' professional identity i.e. what factors can influence the development of teachers' professional identity at the pre-service level. A case study was conducted to explore Year 4 (graduating year) students' experiences in one pedagogical university in Kazakhstan. The study outcomes indicate a link between pre-service-teachers' professional identity, quality of students' professional experiences and their emotions. The development professional identity is viewed as highly emotional process, wherein pedagogical universities must integrate self-reflection and emotional awareness in their academic programmes.

Key words: professional identity; teacher education; teacher shortage; higher education; school reform in Kazakhstan

ҚАЗАҚСТАНДА КЕЛЕШЕК МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ БІРЕГЕЙЛІГІ

*К.В. Половникова, Г.Ә. Қанай**

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz, *g.qanay@qyzpu.edu.kz

Аңдатпа. Қазақстан мектептеріндегі реформалардың тиімді іске асуының алғышарты - мұғалімдердің білімі мен кәсібилігі болып саналады (OECD, 2014). Аталмыш реформалардың аясында, Қазақстан мұғалімдердің біліктілігін арттыруға, мұғалімдерді әлеуметтік қолдауға және мектеп инфрақұрылымын белсенді түрде дамытуға инвестициялар салуда. Дегенмен, педагогикалық кадрлар дайындау орта білім беру саласындағы реформалардан тысқары қалып қойды (Yakavets et al., 2017). Мектеп деңгейіндегі реформалар аясында мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен біліктілігі белсенді түрде талқыланғанымен, педагогикалық университеттер аясында келешек мұғалімдер кәсіби тұлғасының қалай қалыптасатындығы жөнінде жасалған зерттеулер жоқтың қасы. Осылайша, аталмыш зерттеу келешек мұғалімдердің кәсіби тұлғасын, яғни, мұғалімдер кәсіби тұлғасының дамуына қандай факторлар әсер ететіндігін зерттеуге бағытталған. Қазақстандағы бір педагогикалық университетте 4-ші (бітіруші) курс студенттерінің тәжірибесін зерттеу мақсатында кейс-стади әдісі қолданылды. Зерттеу аясында келешек мұғалімдердің кәсіби тұлғасы, кәсіби практикалардың сапасы мен олардың эмоционалды ахуалдары арасында байланыстың бар екендігі анықталды. Кәсіби сәйкестікті дамыту жоғары эмоционалды процесс ретінде қарастырылады, оның шеңберінде педагогикалық университеттер өздерінің академиялық бағдарламаларына өзіндік рефлексия мен эмоционалды хабардарлықты біріктіруі керек.

Түйін сөздер: кәсіби тұлға; педагогикалық кадрлар дайындау; мұғалімдер жетіспеушілігі; жоғары білім; Қазақстандағы орта білім саласындағы реформалар

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КАЗАХСТАНЕ

*К.В. Половникова, Г.А. Қанай**

Казахский национальный женский педагогический университет
polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz, *g.qanay@qyzpu.edu.kz

Аннотация. Педагогическое образование и профессионализм учителей считаются ключевыми факторами, ведущими к преобразованиям и реформе в школах Казахстана (OECD, 2014). В рамках реформ среднего образования Казахстан активно инвестирует в повышение квалификации учителей, социальную поддержку учителей и развитие инфраструктуры в школе. Интересно, однако, что педагогическое образование не было частью данных национальных реформ (Yakavets et al., 2017). В то время как профессионализм учителей активно обсуждается на уровне среднего образования Казахстана, исследования на тему формирования профессионализма учителей на уровне подготовки педагогических кадров в вузах практически не проводилось. Таким образом, данное исследование направлено на изучение профессиональной идентичности будущих учителей, то есть, какие факторы могут влиять на формирование их профессиональной идентичности. В рамках данного исследования был использован подход кейс-стади, были собраны данные и изучен опыт студентов 4-го (выпускного) курса одного из педагогических университетов Казахстана. Результаты исследования указывают на связь между формированием профессиональной идентичности будущих учителей, качеством профессиональной практики и эмоциями студентов. Развитие профессиональной идентичности рассматривается как высокоэмоциональный процесс, в рамках которого педагогические университеты должны интегрировать саморефлексию и эмоциональное осознание в свои академические программы.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; педагогическое образование; нехватка учителей; высшее образование; школьная реформа в Казахстане

Introduction

Professional identity is a way teachers understand and construct their experiences within their professional communities and hence, it contains teachers' values, beliefs, and attributes (Sachs, 2003; Hong, 2010). Teachers' professional identity underpins their decisions and actions in classroom (Pajares, 1992; Hong, 2010). There is a growing understanding that teachers' professional identity is a key to teachers' classroom practices, motivation, and retention (Moore & Hofman, 1988; Gaziel, 1995; Beauchamp & Thomas, 2006). Hong (2010) highlights the importance of pre-service teacher education in addressing teacher shortages and retention in schools. Teacher shortage has been identified as one of the key problems globally (UNESCO, 2016). The global demand for teachers is driven by factors such as the growth of the school-age population and increasing student - teacher ratio in each classroom in the world. The most common factors that influence teacher shortage are entry into the profession (recruiting), retention in the profession, and teacher burnout (UNESCO, 2016, p. 10). Number of studies in different countries have shown that burnout, low self-efficacy, well-being are the key reasons for teacher drop out (Chan, 2002; Johnson et al., 2005; Liu & Onwuegbuzie, 2012). Teacher shortage is one of the key challenges in schools in Kazakhstan too. In 2022, due to the rapid growth of birth rate, there was a shortage of 1906 teachers in Kazakhstan: Almaty region - 571, Atyrau - 651, Mangystau - 212, Turkestan - 472 (MES RK, 2021). Teacher recruitment is also considered as a reason for teacher shortage in Kazakhstan. The percentage of students, who plan to become a teacher after graduation, is also declining significantly in Kazakhstan (MES RK, 2021). In general, attracting the best graduates to a teaching profession has become a global problem (Klassen et al., 2021; Edwards, 2021). Thereby, building better understanding about pre-service teachers' professional identity can help to develop recommendations and address

teacher recruitment and retention problems in Kazakhstan and beyond. Hence, the purpose of this study is to (a) explore factors that influence pre-service teachers' professional identity; and (b) discuss implications for improvement of pre-service teacher education in Kazakhstan.

Teacher education in Kazakhstan

In Kazakhstan the educational system is highly centralised and bureaucratic (OECD, 2018). There are currently 7,440 schools in Kazakhstan with over 3 million students and about 360,000 teachers (Statistical Committee of the Ministry of Education, 2021). The average age of a Kazakh teacher is 41 years old, the average work experience is 17 years (OECD, 2019), and more than 90% of teachers in Kazakhstan have a bachelor's degree or its equivalent (OECD, 2019). Approximately 3% of new professionals join the teaching staff each year (IAC, 2017). The training of teaching staff in Kazakhstan is carried out in 55 higher educational institutions and 5 of them are specialized pedagogical universities that focus only on teacher training (MES RK, 2021).

Pre-service teacher education models vary depending on educational context. There are, however, two key approaches including, but not limited to (a) *concurrent model*, when where future teachers simultaneously get subject knowledge, psychological-pedagogical, and practical training, and (b) *consecutive models*, when teacher education includes a three-year bachelor's degree followed by a one - or two - year master's degree, leading to a graduate diploma or master's degree in education (Sharplin et al., 2020). The Kazakhstani pre-service teacher education in Kazakhstan follows a concurrent model and consist of the following: (1) initial fundamental pedagogical education is provided at pedagogical colleges (tertiary education), (2) institutes or universities (bachelor's degree) and (3) postgraduate level. According to the statistics only 2% of teachers in schools have a master's degree (OECD, 2019, p.6).

In 2019, Kazakhstan introduced the 'Law on Teachers Status', which determines the status of teachers, establishes their rights, and ensures social packages, prevents them be involved in any extra activities outside their duties and responsibilities (Law on Teachers Status, 2019). The Law also guarantees a gradual increase (25% each year) teachers' salary between 2019 and 2024. Moreover, in order to prevent further increase in teacher shortage, the government significantly increased the state scholarships (grants) as well as the number of monthly stipends for pedagogical specialties (<https://primeminister.kz/>).

Despite all these investments, there are key challenges that pre-service teacher education system still needs to address in Kazakhstan: (a) teacher recruitment and retention; (2) updating the academic programmes. First, teacher recruitment and retention are key problems in Kazakhstan. National TALIS data show that only about a third of young teachers (under 30) plan to remain in the profession until retirement, while just over one third would like to leave the education sector entirely (IAC, 2019). In the upcoming years, 55% of students of pedagogical specialties and 25% of early career teachers may leave profession (Irsaliyev, 2019). The reason for these is believed to be the lack of support, poor mentorship system and hard adaptation (NCPD "Orleu", 2022). Second, pre-service teacher education system is failing to keep up with reforms in schools in Kazakhstan (Yakovets et al., 2017; Sharplin et al., 2020). Particularly, the updated curriculum was introduced as a part of school reform initiatives, which included more skills-focused approach in teaching and learning; a school assessment; updated textbooks; and new approaches in in-service teacher training system, including collaborative learning and project-based approach (Yakovets et al., 2022). Despite growing autonomy, pedagogical universities are believed to fall behind these changes, wherein academic programmes in universities address only 7% of the updated curriculum (Sharplin et al., 2020). As such, exploring future teachers' professional identity could help us develop recommendations on teacher recruitment/retention and strengthening the link between university-school programmes in future.

Conceptual framework: pre-service teachers' professional identity

Professional identity is a way teachers interpret their professional selves, experiences, and attitudes, which are usually influenced by external factors as well as teachers' own values and beliefs (Sachs, 2005). A teacher's sense of professional and personal identity, as well as emotions, are an integral part of a teacher's personality. Teachers' professional identity is formed through social and psychological interactions between *teachers' personalities* (emotions, values, etc.) and their *context* (situational requirements) (Hong et al., 2010). Interestingly, however, Zembylas (2003) highlight that external factors are more in play when it comes to the development of professional identity, wherein a teacher's identity is formed through power relations that exist in "social interactions, speeches, and day-to-day negotiations within the school culture" (p. 109). According to Skerritt (2019) teacher's professional identity develops in the process of socialisation, and external professional standards have a great influence. Professional identity is a dynamic process and, is subject to constant construction and deconstruction (Zembylas, 2003, Skerritt, 2019). In the following sub-headings, we explore *external* factors that can influence pre-service teachers' construct of their future professional identity.

Educational factors

Initial teacher education plays an important role in the development of professional identity: (1) it sets a knowledge base in a specific subject area and, (2) it develops character such as autonomy and responsibility (Hoyle & John, 1995; Sexton, 2007; Miles & Knipe, 2018). According to Smith (2020), initial teacher education lays and nurtures the seeds of professionalism and develops skills for life-long learning. Beauchamp & Thomas (2006) argue that the role of the teacher education curriculum can be seen as crucial to influencing future teachers' professional identity.

The key challenge with initial teacher education around the globe, however, is that it is overly theoretical and does not convey the practical skills required for learning (Hagger & McIntyre, 2006). Unlike medical students who learn precise surgical techniques during their training, it is believed that future teachers do not acquire the necessary skills at the pre-service level and hence, need to be retrained in school, shifting the burden of teacher training from higher education to schools (Greenberg et al., 2013). Roberts-Hull et al. (2015) call this the "lack of evidence content" problem (p. 6). Initial teacher education programmes emphasise subjects rather than teaching and do not cultivate a positive professional identity. As a result, students do not develop a sense of vocation by the time they graduate (Steiner-Khamsi et al., 2007).

The studies conducted in Ireland showed that teachers consider theoretical knowledge that they acquired during university training irrelevant to their daily work in school (Sexton, 2007). Flores (2014) report similar results in Portugal, where there was a gap between the theory taught in the early stages of teacher training and its application in practice. In a phenomenological study of 20 teachers in high school, Nahal (2010) reported that theoretical courses taught during the initial teacher training were not related to classroom teaching in school. As in-service teachers, they found it difficult to put their theoretical knowledge into practice. In other words, future teachers are taught theories without applying them to reality, which affected their emotional state. The transition from university to on-the-job teaching can be frustrating and traumatic for the early career teachers (Huberman, 1993; Vonk, 1995; Green et al., 2018). However, it is a critical stage in the development of a teacher's professional identity and has a lasting effect on teachers' effectiveness, job satisfaction, and their career path (Hebert & Worthy, 2001).

Thereby, early induction into profession can be an important element of developing a positive professional identity at the pre-service teacher education level. The problem with the teaching

profession is that practical knowledge is not codified (Shulman, 1998). Tasdemir (2020) found that one of the main ways to improve the effectiveness of initial teacher education is to facilitate a link between theory and practice. Professional internship can play a key factor in the formation of professional identity of future teachers, wherein they become confident that they can and should teach (Teleshaliyev, 2013). The studies highlight the impact of professional internships in forming a professional identity and at early-career stage (see Flores, 2005).

A positive induction and mentorship programmes can play an important role in shaping professional identity of future teachers. Irsaliyev (2019) highlights that strengthening mentorship programmes for young professionals is important in retaining future teachers in the profession. The aim of a mentor is to build trust and support system for future teachers, thus facilitating their development, wherein teacher mentors can pass on their experience and shape professional identity of beginning teachers (Tillman, 2000; Teleshaliyev, 2013). A well-designed mentorship programmes can improve future teachers' relationships with peers, self-efficacy, and learning skills (Darling-Hammond, 2002). A positive induction into career can build future teachers' self-efficacy and beliefs (Bandura, 1989, 1997).

Social factors

The school environment, students, colleagues, and school administration can be of great importance in shaping professional identity of both a student and a novice teacher (Beauchamp & Thomas, 2006). In Shamatov's (2006) study, the emphasis is on the fact that in the post-Soviet space, local culture and traditions play an important role in shaping the relationship of new teachers with other colleagues. Novice teachers respect their administrators, colleagues, students' parents, and officials and are therefore more accommodating in their interactions.

The influence of parents, teachers, partners, colleagues, and others on the choice of profession is also one of the dominant factors influencing the choice of the profession of a future teacher. Daniel and Farrell (1991) note that parents have the greatest influence on children's choice of their profession. Moreover, studies show that educators play a significant role over a choice of applicants to pursue a teaching profession (Lortie 1986).

Professional identity is formed through interaction with others and within a professional community - it is a relational phenomenon (Beijaard et al., 2000; Korthagen et al., 2001). The support system is necessary for both the student and the novice teachers. The creation of professional communities and environments in the university is one of the important prerequisites for the development of professional identity of future teachers, their values and culture (Berezina, 2008).

Economic factors

The economic factors, such as remuneration and work conditions, have the highest impact on teacher recruitment and retention in Kazakhstan and beyond (Sharplin et al., 2020). The key factors for early - career teachers' drop out include teachers' workload, reform intensity, toxic school culture, burnout and so on (Smithers & Robinson, 2003; Luekens et al, 2004). Teacher status and societal recognition of the profession is important for the development of future teachers' professional identity in Central Asia (Shamatov, 2006; Teleshaliyev, 2013). During the Soviet period, teachers had a special moral and political role in the society (Zajda, 1980). Many teachers in Kazakhstan still refer to Soviet education as being of high quality in contrast to the current educational practices (Fimyar, 2014; Fimyar & Kurakbayev, 2016). Teachers' nostalgia about the past could be related to the deterioration of the quality of education and status of the teaching profession after the collapse of the Soviet system. Kazakhstan has been actively investing in updating school curriculum, assessment, and teachers' in-service professional development. In 2019, the 'Law on

Teachers' Status' were accepted, which guaranteed a gradual increase of teachers' salary (online.zakon.kz). By 2025, the government aims to invest 2,4 trillion tenge into updating school infrastructure. Simultaneously, the Ministry of Science and Higher Education (MSHE) is increasing the amount of the state scholarships to recruit more students to teaching profession. Such a systemic support is expected to have a positive effect on teachers' social status as well as attract most talented students to the teaching profession. As such, researching pre-service teachers' professional identity through educational, social, and economic prisms can help build better understanding and create stronger support system for future teachers' induction into profession (Volkman & Anderson, 1998).

Research methodology

Design of study

The case study approach was adopted to elucidate the phenomenon of pre-service teachers' professional identity (Yin, 2003). The case of one pedagogical university was explored around the following two research questions:

(b) What factors can influence pre-service teachers' professional identity?

(c) What are key implications for pre-service teacher education improvement in Kazakhstan?

There were 15 graduating year students' different subject areas (mathematics, physics, biology, Kazakh, Russian and foreign languages), who agreed to share their perceptions of professional identity.

The case description

The study was conducted in one of the pedagogical universities in Kazakhstan. Throughout its history the university trained more 70 thousand teachers for urban and rural schools in Kazakhstan. At the time of writing, more that 2000 students were planning to graduate the university, wherein 800 students were majoring in teaching. 72% of students are reported to be from a socially vulnerable background. The university had more than 80 academic programmes covering all levels of education from college to PhD degrees.

Data source

First, research participants were asked to write a self-reflective short essay on 'Who am I?'. Participates were given time reflect ton their personal and professional selves. The data allowed to explore students' beliefs, values, motivations, and plans for future. Second, semi-structured focus groups and individual interviews were used to collect abundant and detailed responses to research questions (Kvale, 2005). Focus group interviews allowed obtaining detailed, comprehensive information from several respondents at the same time. In addition, the responses given in a group discussion illustrated students' shared experiences and emotions. Group members supported, complemented, and stimulated each other to share their experiences and perceptions openly during interviews. Focus groups also allowed research participants to feel more comfortable and confident. Individual interviews enabled us to decompose some aspects of research participants' perceptions and obtain more detailed explanations of issues that were raised during focus groups. The interviews were held both at university and outside of it to provide privacy to research participants. The average length of each interview ranges from 50 to 130 minutes.

Data analysis

Thematic and open-ended coding were used to decipher data based on research questions and issues that research participants raised during interviews (Westhues et al., 2008). Coding made it

possible to systematise the data for more convenient interpretation and analysis. Both interviews and students' reflections were transcribed and coded. We first coded text units in accordance with the research questions. The next step was to select parts of texts expressing similar thoughts as units of textual analysis (Kambatyrova, 2020).

Ethical considerations

Prior to data collection, in accordance with the University guidelines on ethics, the approval was obtained from the Ethics Committee. All research participants were provided consent forms, which included research aims and expected outcomes. Research participants were also informed about their rights to withdraw from research any time. The anonymity of research participants as well as confidentiality of data collected were also carefully thought through, wherein research participants details were coded and folders with research data were partword protected on first author's computer (Sagintayeva, 2022).

Results and discussion

The professional self

The study outcomes indicate that pre-service teachers' highlight a *love for children* as a key element of their professional selves. Students' report that the *calling* to become a teacher or a sense of *vocation* has evolved over a period of time, as they had not clear-cut plan to become a teacher initially:

[...] the choice of profession was difficult for me. I did not understand where to go, but I knew that I was good at building relationships with people. My parents advised me to become a psychologist, but after weighing everything (pros and cons), I decided to become a teacher. Do you think I regret it? No! I enjoy working with children, although there are always difficulties during the learning process (*Participant 1, Reflective essay*).

[...] my calling is to learn and become a teacher. I would like to justify my decision. First, this is my desire to explain things to people, especially children [...]. Second, I get moral pleasure through helping others to learn the world [...]. Third, I respect my teachers. In future, I also want to be as attentive and patient with students as my teachers (*Participant 2, Reflective essay*).

There are students, who note the importance of government's support and view teaching profession as a means for social lift:

[...] in general, in recent years I can praise our government, because teachers' status is increasing in our country. The financial support for both pre-service and in-service teachers is improving [...]. Of course, I can't say that it's fashionable or good, but we are on the right track (*Participant 3, Interview*).

[...] I am from a rural area, and a large family. I had to get a state grant (*Participant 4, Interview*).

Having said that, love for children and working with children became a key motivator, much stronger than the state support for many interviewees, who note that they acted of their own free will in choosing a teaching profession. Even those who joined pedagogy because of the *availability of state grants*, recognized the fact that love for children is the strongest motivator in sustaining their passion for teaching:

Well, the main motivation are children, whom you teach, when they smile every time you enter the classroom and, when you see that they are glad to see you, you immediately have a desire to give them some interesting materials, make your teaching engaging, there is a motivation to come up with something new (*Participant 5, Interview*).

Attracting highly motivated and talented students into a teaching profession is seen as a key to improving the quality of teacher education in Kazakhstan (OECD, 2015). However, the admission to teaching profession can be mainly based on the results of the Unified National Test (UNT), which does not allow students' motivation or their psychological readiness to become teachers. Given the increase of state grants provided for teacher education, the pedagogical universities need to strengthen the admission process and hence, become more selective (OECD, 2014).

The research participants emphasize the role of professional internship (or practicum) in the development of their professional identity. Through classroom observations and successful application of knowledge into practice, they were able to build a better understanding of their subject area, increase self-confidence and positive attitude to the profession. Students noted both positive and negative experience during professional internship:

During the practicum, I liked the fact that I was able to increase students' motivation to learn. I came up with different games. I had fifth and seventh grade students, so I had to use different methods and games (*Participant 5, Interview*).

I kind of found my own teaching style and I really liked it actually. Children quickly learned the programme that I taught to them (*Participant 6, Interview*).

This is in line with the previous studies on the importance of closing the gap between initial teacher education (hereinafter, ITE) and school practice in Kazakhstan, wherein future ITE is criticised for not equipping future teachers with practical skills that are necessary for solving day-to-day problems that can arise in a classroom setting (Sharplin et al., 2020; Courtney et al., 2020).

The social self

The participants also describe their first teaching experience as full of uncertainty and loneliness. They note that *support from mentors and supervisors* was important in ensuring a positive induction into profession. In order to overcome a self-doubt, students note that it was very important to get support from their university - based supervisors and school-based mentors. Unfortunately, many respondent felt unhappy about the quality support provided during their practicum:

I would want to get more feedback from our school-based mentors. If there were any shortcomings, so that she would give comments, I would like her to give advice, and not just listen and go. At the end of our practicum, our mentor came to one of my lessons, but she was silent. I would prefer her to at least say goodbye properly, but all we got was an ignorance (*Participant 7, Interview*).

At some point, our supervisions were more like begging for attention [...], which I felt was very rude (*Participant 8, Interview*).

Teacher-students expect feedback from their supervisors and mentors. If this does not happen, students can become disillusioned. Providing feedback and mentoring are crucial for quality teacher education, as future teachers must address different kinds of teaching and learning related problems (Brown, 2006; Loughran & Berry, 2005). In general, mentorship is an important element of teacher retention (Breux & Wong, 2003). Namysova (2021) notes that mentoring is especially important for novice teachers at the beginning of their career, as it enables to build positive professional identity, understand the notion of professionalism in practice and perceive themselves as professional teachers. Only professionals with a solid knowledge base are able to make decisions independently, act responsibly and ethically as well as overcome difficult challenges in their day-to-day practice (Furlong et al., 2000).

There is, however, a need for capacity building, so that faculty members could revisit their beliefs and attitudes to teaching and learning in pedagogical universities in Kazakhstan (Sharplin et al., 2020). Irsaliyev (2019) notes that 23.7% of teachers believe that they have not received sufficient training to teach in schools in Kazakhstan. Thereby, Dziova (2011) reports that 60% of future teachers' study time is devoted to special subject training, which can indicate a simplified view of the

teacher's activity, aiming it at the training of highly specialized specialists of a certain qualification in the professional training of teachers in pedagogical universities in Kazakhstan. Zembylas (2003) also argues that "the construction of the teacher's professional identity is a complicated process and depends on their agency" (p. 214). Currently, it is reported that teacher education system in Kazakhstan requires improvement in terms of quality and efficiency, as specialisations are too narrow and hence, limit the flexibility of teachers in labour market. There is a need to provide more autonomy to universities in development of academic programmes (OECD, 2014).

The emotional self

The research outcome suggests that becoming a teacher is a highly emotional experience, in which student-teachers may experience both negative and positive emotions almost equally (Malderez et al., 2007). Having negative experiences is inevitable. Brown (2006) says that student-teachers should be always ready to acknowledge and address their emotions:

[...] when I came to school, I was sure that I would not succeed. I was so afraid, but when I saw the children, they began to smile [...], they began to ask different questions, I just let go my fears and started talking with them freely. I treated them with with all my heart and soul and felt similar treatment from them. When it was a time to say goodbye, we cried so much. It was just such a love (*Participant 7, Interview*).

The student-teachers' fear of failure before starting teaching practice soon changed when they felt supported by their students and began to identify themselves as "real" teachers. Thus, pre-service teachers' professional identity evolves through overcoming feelings of uncertainty and fear, which is an inalienable part of their professional practice (Poulou, 2007). Beyond their own emotional turmoil, student-teachers note the importance of being able to build an emotional connection with their students, which takes time and skills:

[...] And the downside is that they seem to perceive us as equals. Therefore, at first it was difficult to find a common language. As time passed, and I got to know the class, it was able to establish a common language with my students (*Participant 8, Interview*).

The kids all trusted me. In addition to being a teacher, I think, I was their psychologist, because they told me their personal secrets and trusted me. I gave them my advice. I liked it. I do not regret becoming a teacher (*Participant 9, Interview*).

Pre-service teachers' positive emotions (e.g. joy and pride) mostly come from their students i.e. engage actively in lesson or friendly attitude. Godefroy (1992) believes that motivations and emotions do not have a sharp distinction between themselves and reflect different shades of the same process. At the same time, emotions arise because of strong motivations. Thus, initial teacher education must equip future teachers with practice-based skills, emotional intelligence, and self-awareness, which are key components of pre-service teachers' professional identity (Korphagen, 2004). Enabling future teachers to reflect on their emotions and enhance their self-awareness should become part of core academic programmes (Hong, 2010).

Conclusion

The case of one pedagogical university was used to explore factors that influence the pre-service teachers' professional identity and make implications for initial teacher education in Kazakhstan. It became evident that the development pre-service teachers' identity is subject to both external and internal factors. Our study confirms that future teachers' internal values and beliefs are at play when it comes to sustaining their willingness to remain in the profession. The professional

internship or practicum, when student-teachers interact with children has a huge influence on the development of their professional identity. Thereby, providing proper mentorship support and supervision are important, as it may affect pre-service teachers' perception of their professional experience. The development professional identity is viewed as highly emotional process, wherein pedagogical universities must integrate self-reflection and emotional awareness in their academic programmes. In general, building better understanding about pre-service teachers' professional identity is vital for improving teacher recruitment and retention in developing contexts, including Kazakhstan.

List of references

- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. *Symposium Proceedings of the 4th International Conference on Imagination and Cambridge Journal of Education* 187 Education, Opening Doors to Imaginative Education: Connecting Theory to Practice, Vancouver, British Columbia, July.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557e569. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>
- Daniel, L. G., & Ferrell, C. M. (1991). *Clarifying Reasons Why People Aspire To Teach: An Application of Q-Methodology*.
- Darling-Hammond, L., R. Chung, and F. Frelow (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education* 53: 286-302
- Edwards, D. (2021). Recovery in education: The imperative to support and invest in the education workforce. In B. Adams, R. Bissio, D. Cibrario, M. G. Cuervo, K. Donald, J. Martens, S. Prato, & Z. A. Samad (Eds.), *Demanding justice beyond rhetoric: Time to overcome contradictions and hypocrite in the COVID-19 crisis (spotlight on sustainable development 2021 (pp. 50e51)*. https://www.globalpolicy.org/sites/default/files/download/_Spotlight_2021_web_gesamt_c.pdf
- Fimyar, O. (2014). Translating Pedagogical 'Excellence' into Three Languages or How Kazakhstani teachers 'Change'. In Bridges, D. (Ed.) *Educational reform and internationalization: the case of school reform in Kazakhstan*, 177-195. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fimyar, O., & Kurakbayev, K. (2016). 'Soviet' in teachers' memories and professional beliefs in Kazakhstan: points for reflection for reformers, international consultants and practitioners. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(1), 86-103.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal [1]. *Journal of in-service education*, 31(3), 485-508.
- Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: Experiences and practices from Portugal. In *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (Vol. 22, pp. 353-379). Emerald Group Publishing Limited. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Kazakhstan-2018.pdf>
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338. <https://doi.org/10.1080/0260137950140406>
- Green, A. L., Maynard, D. K., & Stegenga, S. M. (2018). Common misconceptions of suspension: Ideas and alternatives for school leaders. *Psychology in the Schools*, 55(4), 419-428.

- Greenberg, J., McKee, A., & Walsh, K. (2013). Teacher prep review: A review of the nation's teacher preparation programs. *Available at SSRN 2353894*.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education, 17*(8), 897-911.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543.
- Hoyle, E. & John, P. (1995) *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1993). Linking the practitioner and researcher communities for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(1), 1-16.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 178e187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Klassen, R. M., Rushby, J. V., Durksen, T. L., & Bardach, L. (2021). Examining teacher recruitment strategies in England. *Journal of Education for Teaching, 47*(2), 163e185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876501>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (2005). *Interview: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International journal of educational research, 53*, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Lortie, D. C. (1986). Teacher status in Dade County: A case of structural strain?. *The Phi Delta Kappan, 67*(8), 568–575.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2004). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-Up Survey, 2000-Tabs*. NCEs2004–301. US Department of Education.
- Malderez, A., Hobson, A., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education, 30*(3), 225e248
- Miles, R., & Knipe, S. (2018). 'I sorta felt like I was out in the middle of the ocean': Novice teachers' transition to the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(6), 105-121.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education, 17*(1), 69-79.
- Nahal, S. P. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal, 8*, 1.
- OECD (2014). *Secondary Education in Kazakhstan. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education policy outlook: Kazakhstan*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *Results from TALIS 2018*, OECD Publishing
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research, 62*(3), 307-332.
- Poulou, M. (2007). Student teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91e110.
- Roberts-Hull, K., Straker, L., Smith, A., & Pollock, C. (2015). The short-term impacts of physical and cognitive stress on musculoskeletal and psychophysiological responses and recovery: A systematic review. *Physiology & Behavior, 141*, 55-68. doi: 10.1016/j.physbeh.2015.02.008
- Sachs, J. (2005). *Teacher Education and The Development Of Professional Identity: Learning To Be A Teacher*. In *Connecting policy and practice* (pp. 5-21). Routledge.

- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Sagintayeva, A., Kambatyrova, A., Karabasova, L., Qanay, G., & Almukhambetova, A. (2022). Introduction to Educational Research: Theory, Methods, and Practices. (Monograph). Nur-Sultan: Higher School of Education, Nazarbayev University. 232 pages.
- Sexton, M. (2007). Evaluating teaching as a profession—implications of a research study for the work of the teaching council. *Irish Educational Studies*, 26(1), 79-105
- Shamatov, D. A. (2006). Beginning teachers' professional socialization in post-Soviet Kyrgyzstan: The challenges and coping strategies. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 2, 601-613 https://ecommons.aku.edu/book_chapters/93.
- Sharplin, E., Ibrasheva, A., Shamatov, D., & Rakisheva, A. (2020). The Analysis of teacher Education in Kazakhstan. *KazNU Bulletin. Pedagogy and Psychology*. 64(3), 12-27. [АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ. *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*, 64(3), 12-27].
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school journal*, 98(5), 511-526.
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153–171. <https://doi.org/10.1177/1478210318774682>
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession.
- Steiner-Khamsi, G., Mossayeb, S., and Ridge, N. (2007). Curriculum, student assessment, preservice teacher training. An assessment in Tajikistan and Kyrgyzstan. Almaty, Kazakhstan: USAID Office of the Kazakhstan and Central Asia Region.
- Tasdemir, M. Z., Iqbal, M. Z., & Asghar, M. Z. (2020). A study of the significant factors affecting pre-service teacher education in Turkey. *Bulletin of education and research*.
- Teleshaliyev, N. (2013). Leave Me Alone- Simply Let Me Teach: An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan. *European Education*, 45(2), 51-75.
- Tillman, B. A. (2000). Quiet Leadership: Informal Mentoring of Beginning Teachers. *Momentum*, 31(1), 24-26.
- UNESCO (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. UIS fact sheet, October 2016, no. 39. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions [paper presentation]. Annual meeting of the AERA 1995, San Francisco, CA.
- Westhues, A., Ochocka, J., Jacobson, N., Simich, L., Maiter, S., Janzen, R. & Fleras, A. (2008). Developing Theory From Complexity: Reflections on a Collaborative Mixed Method Participatory Action Research Study. *Qualitative Health Research*, 18 (5), 701-717.
- Yakavets, N., Bridges, D., & Shamatov, D. (2017). On constructs and the construction of teachers' professional knowledge in a post-Soviet context. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 594-615.
- Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., Zhontayeva, Z., & Khamidulina, Z. (2022). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 1-31.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.
- Zajda, J. (1980). *Education in the USSR*. Oxford: Pergamon Press.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Березина, Т. С. (2008). Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*, (7), 24-26.
- Годфруа, Ж (2004). Что такое психология? Учебник общей психологии.

- Дзиов, А. Р. (2011). Содержание высшего профессионального образования в условиях перехода к инновационному развитию. *Современные проблемы науки и образования*, (3), 26-26.
- Ирсалиев С.А., Камзолдаев М.Б., Ташибаева Д.Н., Копеева А.Т (2019). Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что мотивирует их остаться в ней? Аналитический отчет. ОО «Центр анализа и стратегий «Белес»
- МОН РК (2021). Как МОН будет привлекать учителей в регионы? Білімді ел. Retrieved from <https://bilimdinews.kz/?p=192842>
- НЦПК «Өрлеу» (2022). Анкетирование среди начинающих учителей Казахстана провели специалисты АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». *Altaynews*. Retrieved from <https://altaynews.kz/rubriki/obrazovanie>
- Чистякова С.Н. (2015) Актуальные проблемы педагогического образования в условиях социальных перемен: выступление на пленарном заседании Научно-образовательного форума СВФУ «Education, Forward!» «Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Половникова Ксения Викторовна – магистрант 2 курса специальности 7М01101 - Педагогика и психология, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99; e-mail: polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz

Канай Гүлмира Амирхановна - PhD, Председатель Правления-Ректор НАО «Казахский национальный женский педагогический университет». Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, Главный учебный корпус, офис 107; e-mail: g.qanay@qyzpu.edu.kz

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Половникова Ксения Викторовна – 7М01101-Педагогика және психология мамандығының 2- курс магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би көшесі 99; e-mail: polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz

Канай Гүлмира Әмірханқызы - PhD, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Басқарма төрайымы – Ректор. Мекенжай: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би көшесі, 99, Бас оқу ғимараты, 107- офис; e-mail: g.qanay@qyzpu.edu.kz

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Xeniya V. Polovnikova – 2nd year master's student of the specialty 7M01101-Pedagogy and psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi Street, 99, Main building; e-mail: polovnikova.xeniya@qyzpu.edu.kz

Gulmira A. Qanay - PhD, Senior Lecturer, Chair of the Managing Board - Rector of the Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, Aiteke bi Street, 99, Main building, office 107; e-mail: g.qanay@qyzpu.edu.kz

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 17.03.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 29.03.2022

СИСТЕМА ПОДДЕРЖКИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

О.И. Ключко*, А.В. Ляблина, О.Я. Гаврилова

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

*klyuchko1@mgpu.ru, anna.912@inbox.ru, oya.gavrilova@gmail.com

Аннотация

Предпосылки исследования: Глобальный характер современного образования и международное сотрудничество в изучении одаренности порождает потребность в выстраивании тесных связей с организациями, осуществляющими поддержку одаренных, и обмена наработками в этой области.

Цель исследования: обобщить данные о системе организаций, осуществляющих поддержку одаренных детей в европейских странах, представить их в виде базы данных.

Методы исследования: основным методом исследования выступил поиск и анализ деятельности организаций разного типа, осуществляющих поддержку одаренных детей в европейских странах, а также выявление теоретико-методологических оснований их деятельности.

Результаты исследования: Дается обзор теоретико-методологических оснований поддержки одаренных детей в странах Европы: дифференциальной модели Ф. Ганье, концепции множественного интеллекта Х. Гарднера, модели обогащения Д. Рензулли SEM, образовательных моделей «Турникет» и «Актиотоп». Описана деятельность как общеевропейских и международных, так и региональных организаций, большинство из которых являются негосударственными ассоциациями педагогов, исследователей и родителей одаренных детей. Раскрывается специфика деятельности таких организаций, как Европейский совет по высоким способностям (ЕСНА), Европейская сеть поддержки талантов (ESTN), некоммерческая организация для людей с высоким коэффициентом интеллекта Mensa, Международный центр исследований талантов (ICBF), международная сеть экспертов в области образования одаренных (IPEGE), Национальная ассоциация по изучению и помощи одаренным Португалии (ANEIS), Ассоциация венгерских организаций поддержки талантов (MATEHETSZ), Родительская ассоциация одаренных детей в Швейцарии (ЕНК) и Ассоциация родителей по образованию талантливых в Италии (AGET), роль университетов и благотворительных организаций.

Выводы: Отмечается широкая распространенность идей персонализации образования, которая реализуется через наставничество, коучинг и возможность самостоятельно выстраивать процесс своего обучения. Фиксируется сетевой принцип поддержки одаренных, который становится общеевропейским трендом, включающим помощь не только детям, но и родителям, и педагогам, которые с ними работают. В работу с одаренными детьми включены крупнейшие вузы Европы, мощные общественные и благотворительные организации.

Ключевые слова: одаренность, таланты, помощь, система поддержки, сеть организаций, страны Европы.

Благодарность: Выражаем признательность преподавателям и студентам магистерской программы «Развитие детской одаренности» МГПУ выпуска 2021 года, принявшим участие в проектировании, обсуждении и представлении данной работы.

ЕУРОПА ЕЛДЕРІНДЕГІ ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫ ҚОЛДАУ ЖҮЙЕСІ

О.И. Ключко¹, А.В. Ляблина², О.Я. Гаврилова³

«Мәскеу қалалық педагогикалық университеті» МАБМ ЖО,
Москва қ., Ресей Федерациясы

*klyuchko1@mgpu.ru, anna.912@inbox.ru, oya.gavrilova@gmail.com

Аңдатпа

Зерттеудің алғы шарттары: Қазіргі білім берудің жаһандық сипаты мен дарындылықты зерттеудегі халықаралық ынтымақтастық дарындыларды қолдайтын ұйымдармен тығыз байланыс орнату және осы саладағы озық тәжірибе алмасу қажеттілігін туғызады.

Зерттеу мақсаты: Еуропа елдеріндегі дарынды балаларды қолдайтын ұйымдар жүйесі туралы мәліметтерді жинақтау, оларды мәліметтер базасы түрінде көрсету.

Зерттеу әдістері: Негізгі зерттеу әдісі Еуропа елдеріндегі дарынды балаларды қолдайтын әртүрлі типтегі ұйымдардың жұмысын іздеу және талдау, сондай-ақ қызметінің теориялық және әдістемелік негіздерін анықтау болды.

Зерттеу нәтижелері: Еуропа елдеріндегі дарынды балаларды қолдау бойынша Ф.Гагненің дифференциалды моделі, Х.Гарднердің көп интеллект концепциясы, Д.Рензулли СЭМ байыту моделі, «Турникет» білім беру үлгілері және «Актиотоп» теориялық және әдістемелік негіздеріне шолу жасалды. Жалпыеуропалық және халықаралық, сонымен қатар аймақтық ұйымдардың қызметі сипатталған, олардың көпшілігі мұғалімдердің, ғылыми қызметкерлердің және дарынды балалар ата-аналарының мемлекеттік емес бірлестіктері болып табылады. Жоғары қабілеттілік жөніндегі Еуропалық кеңес (ECHA), Еуропалық дарындыларды қолдау желісі (ESTN), IQ Mensa интеллект коэффициенті жоғары адамдарға арналған коммерциялық емес ұйымы, дарындыларды Халықаралық зерттеу орталығы (ICBF) сияқты ұйымдар қызметінің ерекшеліктері, дарындылар білім беру саласындағы халықаралық сарапшылар желісі (IPEGE), Португалиядағы дарындыларды зерттеу және көмек көрсету ұлттық қауымдастығы (ANEIS), венгрлік дарындыларды қолдау ұйымдарының қауымдастығы (MATEHETSZ), Швейцариядағы дарынды балаларға арналған ата-аналар қауымдастығы (ЕНК) және Италиядағы дарындыларға білім беру бойынша ата-аналар қауымдастығы (AGET), университеттер мен қайырымдылық ұйымдары қызметінің ерекшеліктері айқындалады.

Қорытынды: Тәлімгерлік, коучинг және өзінің оқу процесін өз бетінше құра білу арқылы жүзеге асырылатын білім беруді даралау идеялары кеңінен таралғаны атап өтіледі. Жалпыеуропалық үрдіске айналған, соның ішінде балаларға ғана емес, сонымен бірге олармен жұмыс істейтін ата-аналар мен мұғалімдерге де көмек көрсету бойынша дарындыларды қолдаудың желілік принципі бекітілген. Дарынды балалармен жұмыс істеуге Еуропаның ең ірі университеттері, қуатты қоғамдық және қайырымдылық ұйымдары тартылған.

Түйін сөздер: дарындылық, таланттар, көмек, қолдау жүйесі, ұйымдар желісі, Еуропа елдері

Алғыс: Осы жұмысты жобалауға, талқылауға және ұсынуға қатысқан 2021 жылғы МҚПУ "Балалар дарындылығын дамыту" магистрлік бағдарламасының оқытушылары мен студенттеріне алғысымызды білдіреміз.

SUPPORT SYSTEM FOR GIFTED CHILDREN IN EUROPEAN COUNTRIES

Olga I. Klyuchko, Anna V. Lyablina, Olga Ya. Gavrilova

Moscow City University, Moscow, Russia

*klyuchko1@mgpu.ru, anna.912@inbox.ru, oya.gavrilova@gmail.com

Abstract

Research background: The global nature of modern education and international cooperation in the study of giftedness creates a need to build close ties with organizations that support the gifted and share best practices in this area.

The purpose of the study: to summarize data on the system of organizations that support gifted children in European countries.

Research methods: the main research method was the search and analysis of the activities of organizations of various types that support gifted children in European countries, as well as the identification of the theoretical and methodological foundations of their activities.

The results of the study presented in the article: The article describes the system of public organizations that provide assistance, training, support to gifted children in European countries. An overview of the theoretical and methodological foundations of the study and teaching of gifted children in European countries is given : the differential model of F. Gagne, the concept of multiple intelligences of H. Gardner, the enrichment model of D. Renzulli SEM, the educational models "Turniquet" and "Aktiotop". The activities of both pan-European and international and regional organizations are described. Most organizations are nongovernmental associations of educators, researchers and parents of gifted children. In particular, the specifics of such organizations as the European Council for High Ability (ECHA), the European Talent Support Network (ESTN), the non-profit organization for people with a high intelligence quotient Mensa, Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF), the International Panel of Experts for Gifted Education (IPEGE), Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação in Portugal (ANEIS), Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ), Elternverein hochbegabter Kinder in Switzerland (EHK) and Associazione Genitory Education to Talent in Italy (AGET).

Conclusions: It is noted that the ideas of personalization of education are widespread, which is realized through mentoring, coaching and the opportunity for a gifted child to independently build his own learning process. The article fixes the network principle of support for the gifted, which is becoming a pan-European trend, including assistance not only to children, but also to parents and teachers who work with them. The largest universities in Europe, powerful public and charitable organizations are involved in work with gifted children. The purpose of this article is to summarize data on the system of organizations that support gifted children in European countries.

Keywords: giftedness, talents, network of organizations, system of support, European countries

Acknowledgments: We thank professors and students of the master's program "Development of Children's Giftedness" of 2021 of the Moscow City University, who took part in the design, discussion and presentation of this work.

Введение

В настоящее время тема одарённости, обучения и поддержки одаренных детей является одной из наиболее актуальных в современной психолого-педагогической науке и образовании. Не смотря на близкие концептуальные основания в изучении и обучении одаренных детей, тренд персонализации в глобальном образовании, каждая страна имеет свой социокультурный контекст и практические наработки в данной области.

В странах Европы существует значительный опыт поддержки одаренных детей, понимаемой в самом широком смысле как создание условий для раскрытия потенциала ребёнка, которую осуществляет широкая сеть государственных, общественных, исследовательских организаций, опыт и ресурсы которых могут быть полезными как специалистам системы образования, так и родителям в России. Цель данной статьи – обобщить данные о системе организаций, осуществляющих поддержку одаренных детей в европейских странах.

Материалы и методы

При подготовке материала был проведен анализ теоретико-методологических оснований мер поддержки одаренных детей, а также проанализированы сайты образовательных, исследовательских, общественных и благотворительных организаций, осуществляющих поддержку одаренных детей в странах Европы, документы,

регламентирующие их деятельность, включая исследовательские и методические работы, опубликованные на сайтах.

Теоретико-методологические основания поддержки одарённых детей в странах Европы

Европейские страны в понимании и развитии одаренности прошли значительный путь от отрицания необходимости поддержки одаренных детей в середине прошлого века к разностороннему изучению феномена одаренности и созданию многоуровневой системы образования, в которой учитываются их особые образовательные потребности. В странах Европы используют разнообразные концепции одаренности и стратегии обучения, формы и методы, которые содействуют реализации поддержки одаренных детей в самых различных формах. Теоретико-методологическими основаниями поддержки одаренных детей в странах Европы являются дифференциальная модель Ф. Ганье, концепция множественного интеллекта Х. Гарднера, образовательные модели «Турникет» и «Актиотоп». Рассмотрим их подробнее.

Дифференциальная модель одаренности и таланта (DMGT), предложенная канадским исследователем Франсуа Ганье в 1980-х годах, представляет собой теорию развития одаренности и таланта. Процесс развития (the progressive transformation, D) таланта понимается Ф. Ганье как преобразование выдающихся природных способностей или даров (gifts, G) в выдающиеся систематически развиваемые навыки, которые определяют опыт или талант (talent, T) в конкретной профессиональной области [1]. Эта последовательность является ключевой для дифференциальной модели одаренности и таланта. Под одаренностью Ф. Ганье понимает спонтанное, без предварительного обучения освоенное обладание и использование природных способностей (даров – gifts) на уровне, который позволяет ребенку входить в 10% лучших среди сверстников. Под талантом им понимается выдающееся владение систематически развиваемыми компетенциями, знаниями и навыками по крайней мере в одной из областей человеческой деятельности, до степени, которая помещает ребенка в 10% лучших среди «обученных» сверстников, то есть тех, кто накопил аналогичное количество компетенций.

Ф. Ганье выделил и описал три типа катализаторов, которые могут помочь или препятствовать данному процессу. Первый тип – это внутриличностные (interpersonal, I), к числу которых относятся личные качества и самоменеджмент. Ко второму типу относятся средовые, или экологические (environmental, E) катализаторы, например, социально-демографические условия, влияние среды, включая родителей, учителей или сверстников, а также специальные программы для развития одаренных детей. Третий тип катализаторов, это то, что Ф. Ганье обозначил как шанс (chance, C), случайность, везение, например, факт рождения в определенной семье.

В 2010 году Ф. Ганье представил обновленную модель DMGT – Дифференцированную модель одаренности и таланта, версия 2.0 (DMGT 2.0) [2]. В ней он особое место уделяет мотивации (IM), лежащей в основе внутриличностных катализаторов. Мотивацию можно разделить на два отдельных элемента – цели и мотивы. В контексте DMGT цели понимаются исключительно как ожидаемые или желаемые результаты работы: академические достижения, победы на спортивных соревнованиях, артистические вступления и т.д. Все другие цели, например, желание выйти замуж, завести детей или съездить в отпуск в другую страну, соответственно, не относятся к DMGT. Под мотивами понимаются причины, сознательные или неосознаваемые, которые служат обоснованием для качественного и количественного выбора целей. Фактически, мотивы отвечают на вопрос о том, почему человек преследует эту конкретную цель с этим конкретным уровнем интенсивности? Также большое значение в обновленной версии DMGT отводится подкомпоненту внутриличностных катализаторов – воле

(IV). Данная концепция привлекает внимание к проявлениям субъектности как основаниям системы поддержки одаренных.

Концепция множественного интеллекта была разработана американским психологом Ховардом (Говардом) Гарднером в конце 1970-х – начале 1980-х годов. Её основной постулат состоит в том, что у каждого человека разные области обучения. Изначально Х.Гарднер выделил восемь таких областей, еще одну он добавил в более поздние годы. Таким образом, предлагается девять областей обучения или областей интеллекта «музыкально-ритмический», «визуально-пространственный», «вербально-лингвистический», «логико-математический», «внутриличностный», «натуралистический» и «экзистенциальный интеллект». По мысли Х.Гарднера эти интеллектуальные способности формируются в результате участия людей в деятельности, имеющей культурную ценность. Основное преимущество данной концепции для системы образования состоит в том, что согласно ей, у каждого ребенка существует множество способов стать умным и успешным [3; 4; 5; 6]. Именно эти вариативные способы есть предмет внимания в системе поддержки, с точки зрения данной концепции.

Наиболее часто используемой концепцией в школьном обучении Европейских стран является модель обогащения Д. Рензулли SEM (School Wide Enrichment Model – Школьная модель широкого обогащения), на основе которой выстраивается работа с одарёнными детьми. Эта модель опирается на концепцию трех колец Д. Рензулли: графическое отражение данной концепции представляет собой три круга Эйлера с пересечением в центре. Каждое кольцо воплощает в себе одну из групп взаимодействующих черт: способности выше среднего, приверженность задаче и креативность. Сочетание всех трех групп – это и есть одаренность. При разработке данной концепции Д. Рензулли опирался на различия между двумя видами оценки. Первый вид – это оценка успеваемости. Она фокусируется на том, что дети уже знают, и производится с помощью тестов когнитивных способностей и достижений. Второй тип оценки – это оценка для обучения. Она включает в себя факторы любопытства, интересов, предпочитаемых стилей обучения, удовольствие от обучения, сотрудничество, общение, планирование и саморегуляцию [7; 8; 9].

SEM как модель часто используется в качестве основной для специализированных школ или как подход к обогащению школы для общеобразовательных школ [10]. Эта модель обеспечивает обогащенный опыт обучения и более высокие стандарты обучения для всех детей с помощью трех целей: развитие талантов у всех детей, предоставление широкого спектра дополнительных занятий для всех обучающихся и последующее углубленное обучение на основе интересов и сильной мотивации для особенно заинтересовавшихся учащегося тем.

Теории педагогики обогащения, касающиеся образования одаренных детей, обычно делятся на две широкие категории. В первой категории находятся теории обогащения, в которых образование выстраивается с опорой на интересы и таланты детей. Именно такой подход используется в SEM. Во второй категории находятся теории, в которых обогащение выбирается учителями или определяется возможностями школы.

Обогащенная педагогика Д. Рензулли опирается на сильные стороны учащихся и ориентирована на таланты детей, их предпочтения в учебе и интересы. Основное внимание данного направления направлено на предоставление ресурсов и поощрений в тех областях, которые интересны учащимся и будут способствовать развитию их знаний, способностей и интересов. Эти возможности могут быть предоставлены как в рамках учебной программы, так и за её пределами.

Педагогика обогащения встроена в модель триады обогащения, которая составляет педагогическое ядро SEM. Триада включает в себя две категории общего обогащения (типы I и II), которые рекомендованы для всех учащихся, и третью категорию (типы III), представляющую собой более продвинутый тип обогащения, подходящий для учащихся с выдающимися (advanced) способностями и интересами. Обогащение типа I состоит из общего

исследовательского опыта, который знакомит молодых людей с новыми знаниями и потенциальными областями для дальнейшего развития. Обогащение типа II состоит из учебных мероприятий в шести категориях: когнитивные навыки, навыки развития характера, навыки учения, навыки углубленного исследования и справочной информации, письменные и устные коммуникативные навыки, а также навыки метакогнитивных технологий. Обогащение самого продвинутого III типа включают в себя индивидуальные и групповые исследования реальных проблем. Именно с этим типом педагогики обогащения Д. Рензули и его коллеги связывают самые инновационные и творческие примеры развития талантов учащихся.

Среди проблем современного образования, которые препятствуют построению действительно работающей системы обучения для всех категорий детей, а особенно, детей из семей с низким уровнем дохода, Д. Рензулли [11] отдельно выделяет ориентацию системы образования на тесты и стандартизацию. По его мысли, действительно работающая система обучения, должна стремиться развивать следующие способности учащихся:

- спланировать задачу и рассмотреть альтернативы;
- следить за своим пониманием изучаемого материала и потребностью в дополнительной информации;
- выявлять закономерности, взаимосвязи и расхождения в информации;
- формулировать разумные аргументы, объяснения, гипотезы и идеи, используя соответствующие источники информации, словарный запас и концепции;
- проводить сравнения и аналогии с другими задачами;
- формулировать содержательные вопросы;
- применять и преобразовывать фактическую информацию в полезные знания;
- быстро и эффективно находить актуальную информацию и выборочно извлекать из неё смыслы;
- мыслить за пределами имеющейся информации;
- выделять предвзятость, сравнивать, делать выводы и прогнозировать результаты;
- распределять время, графики и ресурсы;
- применять знания и стратегии решения проблем к реальным проблемам;
- эффективно взаимодействовать с другими людьми;
- эффективно общаться в разных жанрах, языках и форматах;
- получать удовольствие от активного участия в процессе обучения;
- творчески решать проблемы и генерировать новые идеи.

Многолетние исследования Д. Рензулли и его коллег показывают, что эти навыки повышают успеваемость учащихся и способствуют подлинному энтузиазму в учебе. Все перечисленные навыки ориентированы на вовлеченность учащихся, которую сам Д. Рензулли определяет как заразительный энтузиазм, который учащиеся проявляют, когда работают над чем-то, что представляет их личный интерес, и делают это в рамках исследовательского подхода к обучению.

Современные версии SEM объединяют ранее разработанную модель триады обогащения с идентификационной моделью «Турникет» для более гибкого подходом к выявлению учащихся с высоким потенциалом. Модель «Турникет», которая разработана в сотрудничестве с С. Райсом и Л. Смитом, предназначена для работы в массовой школе. Данный метод называется так именно по той причине, что ученик может «входить и выходить» из учебной группы. Учащиеся могут на фиксированный промежуток времени уйти из обычного класса для работы в межклассной программе, посещения иных обучающих программ или, напротив, переключиться от индивидуальной поддержки к обычным урокам без трудоёмких административных процедур [12].

К средовым факторам развития одаренности – отношениям, социально одобряемым целям, идентификации, внешним оценкам, образцам успешного поведения привлекает внимание модель «Актиотоп» (Actiotope Model of Giftedness) А. Зиглера. Актиотоп (лат. actio действие, активность, греч. τόπος (топос) место) включает в себя человека и его материальную, социальную и информационную среду, с которой он взаимодействует. В основе модели лежит идея социотопа и создание среды для проявления активности. Основная область применения данного подхода – это изучение действий самих одаренных учащихся, разработка паттернов успешного поведения, эффективного опыта образования и поддержки [13; 14]. Обсуждению опыта реализации модели посвящены дискуссии на страницах профильного журнала «High Ability Studies», официального научного журнала Европейского совета по высшим способностям, редактором которого длительное время был А. Зиглер.

Таким образом, указанные концепции дают достаточные основания для разработки необходимых условий для развития потенциала одаренных детей и демонстрируют влияние как внешних, так и внутренних факторов, которые следует учесть в организации мер поддержки одаренных.

Результаты и обсуждение

Обзор организаций, осуществляющих поддержку одаренных детей стран Европы

Характерной особенностью европейских стран является широкая сеть образовательных, исследовательских, общественных организаций, которые ведут активную работу в образовании и поддержке одарённых, педагогов и родителей (см. рис. 1). Широко внедряется идея персонализации образования, которая реализуется через наставничество, коучинг и возможность одарённому ребенку самостоятельно выстраивать процесс своего обучения.

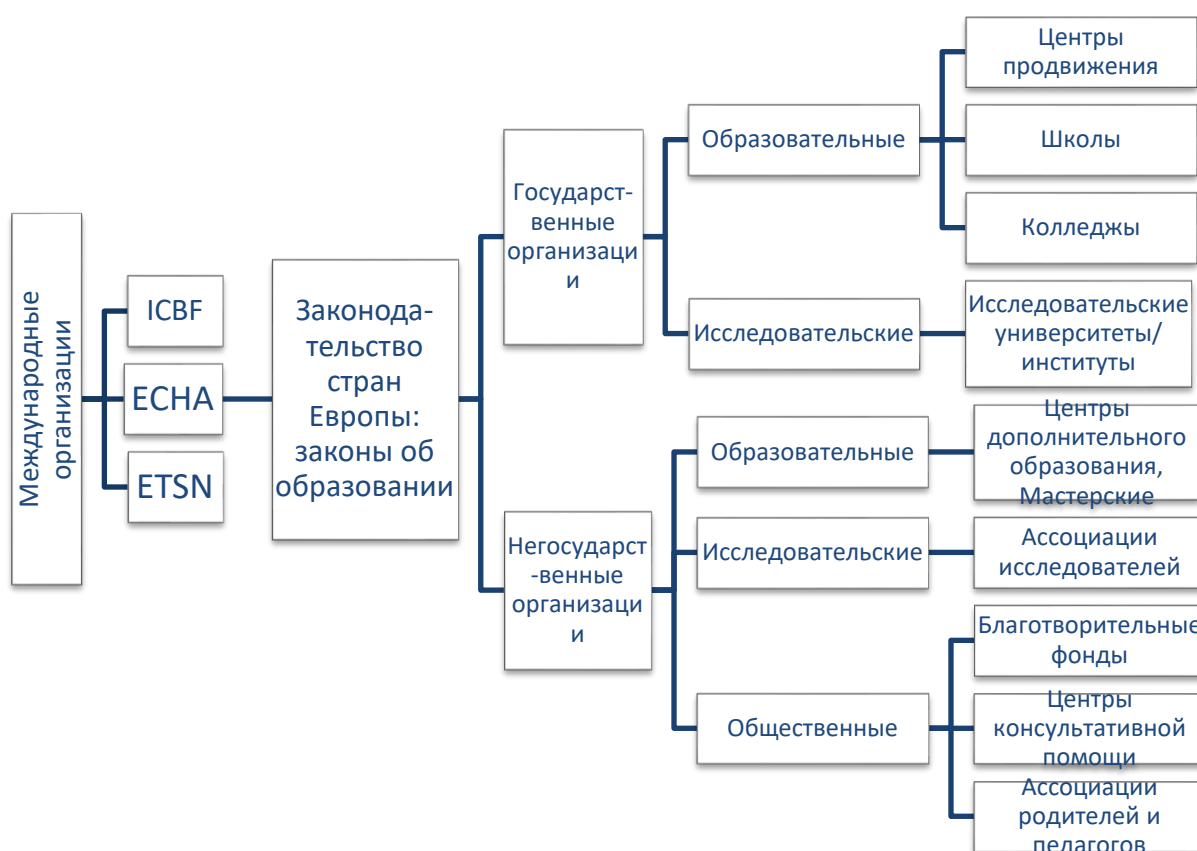


Рис. 1. Система образования и поддержки одаренных детей в европейских странах

Fig. 1. The system of education and support for gifted children in European countries

Системообразующую роль в этих процессах играют международные организации, которые объединяют страны Европы для достижения цели поддержки одаренных, прежде всего – Европейский совет по высоким способностям (European Council for High Ability – ECHA), который организует значительное число мероприятий для педагогов, психологов, исследователей и специалистов поддержки, их обучение, снабжение методической литературой и информацией по результатам исследований, обмен опытом между странами и взаимодействие друг с другом, и содействует тому, что с каждым годом создаются новые организации, которые готовы работать в этом направлении. ECHA получило статус неправительственной организации при Совете Европы [15].

При поддержке ECHA в 2015 году была создана ETSN (European Talent Support Network – Европейская сеть поддержки талантов), которая предоставляет различные виды поддержки (образовательную, финансовую, психологическую и т.д.) одарённым людям в Европе; активизирует исследовательскую деятельность в области одарённости и смежных областях; расширяет рамки передового опыта [16]. На сайте ESTN представлена интерактивная карта, на которой указаны организации и специалисты, сотрудничающие с международным центром исследования талантов. Карта предлагает значительный объем информации, однако ограничена исключительно партнёрами самой ассоциации.

Помимо собственно европейских организаций на территории Европейского союза действуют международные организации, например, Mensa – некоммерческая организация для людей с высоким коэффициентом интеллекта, которая открыта на всех континентах, кроме Антарктиды [17]. В названии (от лат. «mensa» – стол) подразумевается идея круглого стола, где раса, национальность, социальное положение, политические и религиозные взгляды не имеют значения. Mensa – это обмен идеями посредством лекций, дискуссий, журналов и групп по интересам на местном, региональном, национальном и международном уровнях. Одна из основных целей организации – выявление и развитие человеческого интеллекта. Многие группы National Mensa реализуют программы поддержки одарённых и талантливых детей и взрослых, которые предоставляют помощь, ресурсы и поддержку учителям и родителям в их работе по развитию потенциала одаренных детей и молодежи.

В Mensa работает международный комитет, который реализует идеи о развитии человеческого потенциала в разных странах. Примерами являются: «логическая» олимпиада в Чешской Республике (соревнование, основанное на логическом мышлении, а не на полученных знаниях); центр Николы Теслы (NTC – Nikola Tesla Centre), в котором действует специализированная программа для развития общего потенциала ребенка, и «Грамматическая школа Mensa» – гимназия в Праге, которая специализируется на обучении одарённых детей, используя множество различных современных методов, и огромное количество групп по интересам.

Активно действующей организацией, объединяющей страны Европы в области поддержки одаренных, является ICBF (Internationalen Centrum für Begabungsforschung – Международный центр исследований талантов) – совместный научный центр университетов Вильгельма в Мюнстере, Радбаудского университета в Неймеген и университета в Оснабрюке [18]. Цель центра – объединить опыт и компетенции университетов в области исследования талантливых людей, их развития, продвижении, образования, а также обучении через индивидуальную поддержку. С 2003 года Международный центр исследований талантов (ICBF) организует Мюнстерский образовательный конгресс, восьмой из них состоится в 2024 году.

Практически в каждой европейской стране существуют исследовательские центры и сети экспертов, нацеленные на изучение одарённых людей, создание программ и проектов, повышение осведомлённости в обществе; консультативные центры, которые могут провести тестирование способностей, оказать как психологическую, так и консультативную помощь, но

не только одарённым детям, но и их семьям. В такие сети включены школы и частные организации дополнительного образования; ассоциации, которые поддерживают одарённых детей через различные курсы и мастер-классы, помогают родителям просветительскими мероприятиями.

Широко известна международная сеть экспертов в области образования одарённых (IPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education), членами которой являются учёные из университетов и колледжей Германии, Австрии и Швейцарии, а также представители Австрийского центра содействия и исследования талантливых студентов (ÖZBF) [19]. IPEGE разрабатывает рекомендации для образовательной политики и управления в области одарённости, инструменты для оценки стандартов высшего образования, программы послевузовской подготовки.

Одной из характерных особенностей европейской системы поддержки одарённых является значительное число общественных организаций. Например, ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação – Национальная ассоциация по изучению и помощи одарённым) была создана в Португалии по инициативе учителей, психологов и студентов [20]. Она развивает и поддерживает одарённых детей и их семьи во многих областях с целью комплексного развития, улучшения качества жизни, социальной и школьной интеграции.

Близкие задачи ставит перед собой MATEHETSZ (Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége – Ассоциация венгерских организаций поддержки талантов), оказывающая помощь одарённым и их учителям, развивая социальную ответственность талантливых молодых людей [21].

Значительный вклад в образование и поддержку одарённых разной направленности вносят большое число частных европейских образовательных организаций, например, профессиональные школы, построенные по типу мастерских, имеющих самый разный статус – от аналога центра дополнительного образования до центров сертификации. Например, Высшая школа музыки Альфреда Корто (фр. École Normale de Musique de Paris) – известная частная консерватория, расположенная в Париже, управляющаяся попечительским советом, с 1919 года готовит учителей музыки и концертных исполнителей. В настоящее время школа имеет целый ряд стипендий для студентов из разных стран, грантов на бесплатное обучение, оказывает помощь в организации проживания, привлекает продюсоров и известных музыкантов для оказания спонсорской помощи молодым дарованиям.

Следует отметить, что система финансовой помощи одарённой молодежи в виде грантов и стипендий на обучение, проживание, участие в конкурсе или конкретном мероприятии широко распространена в странах Европейского союза, причем это могут как гранты правительств, университетов и крупных школ, так и частных благотворительных и общественных организаций. Например, многие вузы Европы объявляют стипендии с полным или частичным покрытием стоимости обучения для одарённой молодежи неевропейских стран по приоритетным направлениям – математика, искусственный интеллект, биотехнологии, гендерным исследованиям и другим. Так, Математический фонд имени Жака Адамара (Jacques Hadamard Mathematics Foundation, FMJH) предлагает молодым талантливым исследователям, специализирующимся в математических дисциплинах, стипендию для обучения в течение одного года в магистратуре во Франции [22].

Известен своими стипендиями в области социальных наук Центрально-Европейский университет, частный вуз, аккредитованный в Австрии, Венгрии и США, который предлагает стипендии как для абитуриентов, на основе их академических и творческих заслуг (высокий средний балл, публикации, портфолио), так и для действующих студентов разного уровня образования – бакалавриата и магистратуры. Предусмотрены меры поддержки студентов, попавших в сложное жизненное положение – беженцев, вынужденных мигрантов [23]. Следует отметить большое количество международных стипендиальных программ, действующих в

Европе, для активных, творческих студентов, самая известная из которых программа Erasmus Mundus. Система академических обменов для учащихся европейских стран является хорошим стимулом развития как индивидуальных, так и для международных проектов одаренных.

Нельзя не отметить деятельность европейских благотворительных фондов, многие из которых формируют программы поддержки одаренных, например, Stichting INGKA Foundation, один из крупнейших благотворительных фондов мира, зарегистрирован в Нидерландах в 1982 году Ингваром Кампрадом, основателем IKEA, и в последние годы реализует программу для талантливых детей из развивающихся стран [24].

И еще одна характерная особенность европейской системы поддержки одаренных, на которой хотелось бы остановить внимание, - объединения родителей одаренных детей и молодежи. Одной из первых организаций такого рода стала ЕНК (Elternverein hochbegabter Kinder – Родительская ассоциация одаренных детей в Швейцарии) была организована по инициативе родителей, участвовавших в первом швейцарском конгрессе ECHA. Ассоциация проводит лекции экспертов для родителей и заинтересованных лиц, распространяет книги об одаренности и помогает семьям, где растут одаренные дети, организует ежегодный летний лагерь [25].

В Италии действует AGET (Associazione Genitory Education to Talent – ассоциация родителей по образованию талантливых) – объединение семей с одарёнными детьми, развивающая группы взаимопомощи таким семьям, содействуя получению дотаций от государства, продвижению исследований в данной области, привлечению внимания учреждения к проблемам развития одарённых [26].

Заключение

Собранная нами база данных организаций Европы, осуществляющих помощь одаренным детям, представлена на сайте «Pro-odarennost.ru», что позволяет исследователям и педагогам-практикам получить значительный объем информации с возможностью поиска по странам и типам организациям. Обзор показал, что работа с одарёнными детьми в Европейских странах становится всё активнее и разнообразнее, в неё включены крупнейшие вузы Европы, мощные общественные и благотворительные организации, сетевой принцип поддержки талантов становится общеевропейской тенденцией. Специфической особенностью европейской сети поддержки одаренных можно считать масштабный негосударственный сектор, оказывающий помощь не только детям, но и взрослым – педагогам и родителям одаренных. Характерно, что значительный пул задач описанных организаций касается не только успехов в образовании, но качества жизни – адаптации, проживания, общения и психологического благополучия талантливых людей.

Список источников / References

1. Gagné, F. (2004) Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. 15 (2): 119-147. doi: 10.1080/1359813042000314682
2. Gagné, F. (2010) Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*. 21 (2): 81-99. doi: 10.1080/13598139.2010.525341
3. Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
4. Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizon*. New York: Basic Books.
5. Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
6. Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
7. Renzulli, J.S. (1977) *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

8. Renzulli, J.S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *Conceptions of giftedness*. RJ Sternberg, JE Davidson (Eds.). New York: Cambridge University Press; 332–357
9. Renzulli, J.S, Reis S.M. (2021) The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. *Conceptions of Giftedness and Talent*. Sternberg RJ, Ambrose D. (eds). Palgrave Macmillan, Cham; doi: 10.1007/978-3-030-56869-6_19
10. Reis, S.M., Renzulli, S.J. Renzulli, J.S. (2021) Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*. 11: 615. doi: 10.3390/educsci11100615
11. Renzulli, J.S. (2016). *The Achievement Gap and the Education Conspiracy Against Low-Income Children*. Reflections on Gifted Education. New York: Routledge. doi: 10.4324/9781003237693
12. Renzulli, J, Reis, S., Smith, L. (1981) The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted. https://www.researchgate.net/publication/234596861_The_Revolving-Door_Model_A_New_Way_of_Identifying_the_Gifted
13. Ziegler, A. (2005) The Actiotope Model of Giftedness. *Conceptions of Giftedness*. R Sternberg, J Davidson (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press: 411-436. doi: 10.1017/CBO9780511610455.024
14. Ziegler, A, Phillipson, Sh.N. (2012) Towards a systemic theory of gifted education, *High Ability Studies*.; 23 (1): 3-30. doi: 10.1080/13598139.2012.679085
15. The European Council for High Ability (ECHA). <https://echa-site.eu>
16. European Talent Support Network <https://etsn.eu>
17. Mensa International <https://www.mensa.org>
18. Münstersche Bildungskongress <https://icbfkongress.de>
19. International Panel of Experts for Gifted Education <http://www.ipege.net>
20. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação. <https://www.aneis.org>
21. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://matehetsz.hu>
22. Jacques Hadamard Mathematics Foundation, FMJH <https://www.fondation-hadamard.fr/en/fmjh-supports/research/mathematics-for-artificial-intelligence/>
23. Central European University <https://www.ceu.edu/finacialaid>
24. Stichting INGKA Foundation <https://www.ingkafoundation.org/>
25. Elternverein hochbegabter Kinder Schweiz - Gemeinsam fördern. <https://www.ehk.ch/home>
26. Associazione Genitory Education to Talent. <http://www.agetitalia.it>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ключко Ольга Ивановна – доктор философских наук, доцент профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4, корп. 1, e-mail: klyuchko_mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Ляблина Анна Владимировна – магистр педагогики, г. Москва, Российская Федерация, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4, корп. 1, e-mail: anna.912@inbox.ru. <https://orcid.org/0000-0001-9210-3987>

Гаврилова Ольга Яковлевна – кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4, корп. 1, e-mail: oya.gavrilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0777-0246>

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Ключко Ольга Ивановна – философия ғылымдарының докторы, «Мәскеу қалалық педагогикалық университеті» МАБМ ЖО доценті, Психология және педагогика білім беру институты Психология департаментінің профессоры. Мекенжай: 129226, Мәскеу, 2 - Сельскохозяйственный өткель, 4 - үй, 1 - ғимарат, e-mail: klyuchko_mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Ляблина Анна Владимировна – Мәскеу қ., Ресей Федерациясы, «Мәскеу қалалық педагогикалық университеті» МАБМ ЖО педагогика магистрі. Мекенжай: 129226, Мәскеу, 2 - Сельскохозяйственный өткель, 4 - үй, 1- ғимарат, 1, e-mail: anna.912@inbox.ru. <https://orcid.org/0000-0001-9210-3987>

Гаврилова Ольга Яковлевна – психология ғылымдарының кандидаты, «Мәскеу қалалық педагогикалық университеті» МАБМ ЖО доценті, Психология және педагогика білім беру институты Психология департаментінің

доценті. Мекенжай: 129226, Мәскеу, 2 – Сельскохозяйственный өткель, 4 - үй, 1 - ғимарат, e-mail: oya.gavrilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0777-0246>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga I. Klyuchko – Doctor of Philology, Professor of psychology department, Institute of pedagogy and psychology of Education, Moscow City University. Address: 4, 2-nd Selskhozoyastvenny street, Moscow, 129226, Russia, e-mail: klyuchko@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Anna V. Lyablina – Master of Pedagogy, Moscow City University. Address: 4, 2-nd Selskhozoyastvenny street, Moscow, 129226, Russia, e-mail: anna.912@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9210-3987>

Olga Ya. Gavrilova – Cand.Sc. (Psychol), Associate Prof. Department of Psychology Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City University. Address: 4, 2-nd Selskhozoyastvenny street, Moscow, 129226, Russia, e-mail: oya.gavrilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0777-0246>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы данной статьи сообщают об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 17.02.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 13.03.2022

**ЖИВОЕ НАСЛЕДИЕ ПОД УГРОЗОЙ:
ПОДДЕРЖКА, ЗАЩИТА И ОХРАНА ТРАДИЦИОННЫХ ремесел
(на примере казахского ворсового ковроткачества)**

Ж.Н. Шайгозова

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
zanna_73@mail.ru

Аннотация

Согласно официальным данным ЮНЕСКО реестр срочной охраны на данный момент включает в себя 76 элементов нематериального культурного наследия жизнеспособность, которых находится под угрозой. Некоторые из них составляют элементы, относящиеся к традиционным ремеслам. По материалам полевых исследований автора статьи и интервьюирования мастеров из разных регионов Казахстана, некоторые виды традиционных ремесел казахов остро нуждаются в срочной охране. Среди них: ворсовое и безворсовое ковроткачество, косторезное искусство, изготовление натуральных струн для музыкальных инструментов, некоторые техники ювелирного искусства и др. В связи с обозначенным, настоящая статья посвящена анализу практики поддержки, защиты и охраны традиционных ремесел в мировом контексте, что позволит не только ознакомиться с современными тенденциями в этой области, но и наметить основные моменты стратегии охраны традиционных ремесел в Казахстане. Данный аспект автором рассматривается через призму казахского ворсового ковроткачества. Безусловно, что жизнеспособность традиционных ремесел зависит от комплекса продуманных мер по их охране, включающих не только финансовые механизмы, но и создание всей инфраструктуры продвижения: от использования маркетинговых технологий до разработки учебных пособий для системы образования. Основной фокус статьи сосредоточен на элементах, включенных в Список НКН, нуждающихся в срочной охране и анализу практики поддержки, защиты и охраны традиционных ремесел в мировом контексте. География стран, инициировавших включение своих элементов в этот Список достаточно обширна, а их опыт в этом направлении представляется для Казахстана перспективным. Ведь, ремесла связаны с более глубокими пластами традиционной культуры: картиной мира, представлениями, обрядами и др.

Ключевые слова: нематериальное культурное наследие, срочная охрана, ремесла, ЮНЕСКО, Казахстан, казахское ворсовое ковроткачество

**ТІРІ МҰРАҒА ҚАУІП ТӨНУДЕ:
ДӘСТҮРЛІ ҚОЛӨНЕРДІ ҚОЛДАУ, ҚОРҒАУ ЖӘНЕ САҚТАУ
(қазақтың түкті кілем тоқу мысалында)**

Ж.Н. Шайгозова

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан,
zanna_73@mail.ru

Аңдатпа. ЮНЕСКО-ның ресми деректеріне сәйкес, қазіргі уақытта шұғыл қорғау тізілімі материалдық емес мәдени мұраның өміршеңдігіне қауіп төніп тұрған 76 элементін қамтиды. Олардың кейбіреулері дәстүрлі қолөнерге қатысты элементтерді құрайды. Мақала авторының далалық зерттеулері және Қазақстанның әртүрлі өңірлерінен келген шеберлер сұхбаттасуы материалдары бойынша қазақ дәстүрлі қолөнерінің кейбір түрлері шұғыл қорғауды қажет етеді. Олардың ішінде, түкті және түксіз кілем тоқу, сүйек ою өнері, музыкалық аспаптарға табиғи ішектер жасау, зергерлік өнердің кейбір әдістері, т.б. Белгіленгенге байланысты осы мақала әлемдік контексте дәстүрлі қолөнерді қолдау, қорғау және сақтау тәжірибесін талдауға арналған осы саладағы қазіргі заманғы үрдістермен танысып қана қоймай,

сонымен қатар Қазақстандағы дәстүрлі қолөнерді қорғау стратегиясының негізгі тұстарын белгілеуге мүмкіндік береді. Автор бұл аспектіні қазақтың түкті кілем тоқу призмасы арқылы қарастырады. Әрине, дәстүрлі қолөнердің өміршеңдігі оларды қорғау бойынша ойластырылған шаралар кешеніне, оның ішінде қаржылық тетіктер ғана емес, сонымен қатар барлық жылжыту инфрақұрылымын құру: маркетингтік технологияларды қолданудан бастап білім беру жүйесіне арналған оқу құралдарын әзірлеуге байланысты болады. Мақаланың негізгі бағыты әлемдік контексте дәстүрлі қолөнерді қолдау, қорғау және сақтау тәжірибесін жедел қорғауды және талдауды қажет ететін MEMM тізіміне енгізілген элементтерге бағытталған. Өз элементтерін осы тізімге енгізуге бастамашы болған елдердің географиясы өте ауқымды, ал олардың осы бағыттағы тәжірибесі Қазақстан үшін перспективалы болып көрінеді. Өйткені, қолөнер дәстүрлі мәдениеттің терең қабаттарымен: әлем бейнесі, идеялар, рәсімдер, т.б. байланысты.

Түйін сөздер: материалдық емес мәдени мұра, шұғыл қорғау, қолөнер, ЮНЕСКО, Қазақстан, қазақтың түкті кілем тоқу өнері

**LIVING HERITAGE UNDER THREAT:
SUPPORTING, PROTECTING AND SAFEGUARDING TRADITIONAL CRAFTS
(on the example of Kazakh pile carpet weaving)**

Zh. N. Shaigozova

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan,
email: zanna_73@mail.ru

Abstract. According to UNESCO officials, the Urgent Safeguarding Register currently contains 76 elements of intangible cultural heritage whose viability is threatened. Some of them are elements related to traditional crafts. According to the author's field research and interviews with craftsmen from various regions of Kazakhstan, some types of traditional Kazakh crafts are in dire need of urgent protection. Among them are tufted and lint-free carpet weaving, bone carving, production of natural strings for musical instruments, some techniques of jewellery art and others. In this regard, this article analyzes the practice of supporting, protecting and defending traditional crafts in the global context, which will allow not only to get acquainted with modern trends in this field, but also to outline the main points of the traditional crafts protection strategy in Kazakhstan. This aspect is considered by the author through the prism of the Kazakh pile carpet weaving. There is no doubt that the viability of traditional crafts depends on a set of well-designed measures for their protection, including not only financial mechanisms but also the entire promotional infrastructure: from the use of marketing technologies to the development of educational manuals for the education system. The main concentration of the article is focused on the elements included in the List of ICH in need of urgent protection and analysis of practices of support, protection and conservation of traditional crafts in the global context. Geography of the countries that have initiated inclusion of their elements in this list is quite extensive and their experience in this direction seems promising for Kazakhstan. After all, crafts are associated with deeper layers of traditional culture: the worldview, representations, rituals, etc.

Keywords: intangible cultural heritage, urgent protection, crafts, UNESCO, Kazakhstan, Kazakh pile carpet weaving

Введение

Одним из важных аспектов деятельности стран-участниц Конвенции ЮНЕСКО 2003 года (Статья 17) является планомерная работа в области элементов нематериального культурного наследия, нуждающегося в срочной охране. Согласно официальным данным ЮНЕСКО Реестр срочной охраны включает в себя 76 элементов НКН, из них по предварительным подсчетам 11 элементов относятся к традиционным ремеслам: искусство ткачества в Кувейте, производство

черной керамики в Португалии (Bisalhães), изготовление глиняной посуды в Ботсване (Южная Африка), традиционные текстильные техники этнической группы Ли: прядение, окрашивание, ткачество и вышивка в КНР и многие другие.

Проблематика наследия под угрозой привлекает многих специалистов, которые стремятся не только зафиксировать его, но и разработать политику сохранения, поддержки и защиты в современных условиях. В этом аспекте привлекает работа польских ученых Brykala Dariusz, Pogodziński Paweł и Piotrowski Robert [1], посвященная исследованию практики повторного использования древесины речных судов в Польше; интересная статья Q. Zhang [2], который исследует государственную политику сохранения НКН в чрезвычайных условиях этнических меньшинств Китая; заслуживает внимание коллективная монография Perdikaris Sophia, Bain Allison и др. [3], посвященная исследованию культурного наследия под угрозой из-за изменения климата и многие другие работы.

Анализу мер сохранения традиционных ремесел посвящена обширная статья Ribašauskienė Erika и Sumyle Diana [4], которые изучают роль центров традиционных ремесел Литвы, создающихся во многих ее регионах с 2009 года, а также работа Yonit Crystal [5], изучающего проблематику сохранения традиционных ремесел Израиля. В этой работе особенно привлекают мысли автора о том, что вопросы, возникающие в связи с сохранением ремесел, связаны с исследованием традиций, местности, социокультурным контекстом и, конечно же, вопросами подлинности. «Дискуссия вокруг этих вопросов актуальна в современных условиях, возникает необходимость определить стандарты и критерии сохранения», отмечает ученый [5].

Анализ Списка ЮНЕСКО (реестра срочной охраны), труды ученых и материалы собственных полевых исследований позволяют не только отметить наличие этой проблемы, но и рассмотреть опыт сохранения ремесел, находящихся под угрозой, а также наметить самые актуальные из них, применимые в Казахстане.

Научная проблема настоящего исследования была сформулирована в ряде следующих вопросов: какие меры предпринимаются разными странами мира для сохранения угасающих ремесел и могут ли они быть полезны Казахстану? Какие виды казахских традиционных ремесел угасают или уже угасли на данный момент? И, наконец, что должен сделать Казахстан, чтобы не потерять их окончательно и какие ресурсы можно задействовать в этом процессе? Все обозначенные вопросы рассматриваются автором на примере казахского ворсового ковроткачества.

Материалы и методы

Исследование построено на анализе научных материалов по проблематике исследования, Списка ЮНЕСКО элементов нематериального культурного наследия, нуждающегося в срочной охране, а также на материалах собственных полевых исследований.

Материалы, представленные в данной статье по казахскому ковроткачеству кызылординского региона основаны на полевых исследованиях традиционных ремесел Казахстана, выполненных в рамках проект МНВО РК АР09259862 «Исследование традиционных ремесел современного Казахстана: состояние и поиск путей сохранения».

В процессе полевых исследований применялись методы этнографических исследований: опрос, интервьюирование, наблюдение, включённое наблюдение за работой индивидуальных ремесленников, творческих групп и т.д., а также специалистов и экспертов в области НКН Республики Казахстан.

В статье использовались описательный и культурно-исторический методы исследования, а также аналитическая обработка научных материалов предыдущих исследователей в рассматриваемом фокусе.

Обзор литературы и обсуждение

Введение элементов НКН в реестр срочной охраны предполагает их соответствие ряду критериев, обозначенных в Оперативном руководстве по выполнению Конвенции об охране нематериального культурного наследия (издание 2022 года) [6, с. 30-31]. Согласно критерию U.3: страна-инициатор разрабатывает план по охране, который может позволить заинтересованному сообществу, группе или, в соответствующих случаях, отдельным лицам продолжать практически использовать и передавать данный элемент [6, с. 30]. Эти национальные планы разрабатываются с участием заинтересованных сообществ, уполномоченных государственных органов и отдельных лиц (экспертов).

Вкратце, рассмотрим примеры элементов традиционных ремесел, включенных в этот список. В 2009 году в реестр срочной охраны ЮНЕСКО КНР внесла элемент «Traditional Li textile techniques: spinning, dyeing, weaving and embroidering» (Традиционные текстильные техники этнической группы Ли: прядение, окрашивание, ткачество и вышивка). Этническая группа Ли проживает на о.Хайнань и, в течение нескольких тысячелетий женщины выработали уникальную технологию ткачества полотен из хлопка, конопли и др. растений, из которых впоследствии изготавливается одежда и другие предметы быта (покрывал, одеяла и др.). Навыки самобытного ткачества передавались от матери к дочери. Однако, в последнее время из-за распространения современных технологий производство подобных тканых изделий значительно сократилось.

Исследователи выделяют важную роль этой традиции ткачества для этнической группы [7], которая отражает многие аспекты духовной культуры народа Ли. Одежда, созданная в этой технике, имеет символическое и церемониальное значение, а узоры ткани отражают целостную картину мира этой этнической группы. Кроме того, данная технология может активно использоваться современными дизайнерами моды, считают специалисты [7, с. 780].

В 2010 году КНР внесло в реестр срочной охраны древнейшую в мире технологию печати (деревянная печатная машинка). Она используется для составления и печати генеалогической родословной жителей одного из уездов провинции Чжэцзян (Zhejiang), которая требует от ремесленников обширных исторических знаний. На данный момент насчитывается не более 11 мастеров – носителей этого наследия. На крошечных деревянных блоках мастером вырезается один иероглиф, обычно их набор варьируется от 20 000 символов. По мере их износа, вырезаются новые символы. Большая часть носителей считает эту традицию данью памяти предков, а ее происхождение специалисты связывают с «обычаем обновления генеалогических записей, происходящих примерно каждые 12 лет» [8, с.73].

В 2012 году Индонезия инициировала включение в реестр срочной охраны традицию изготовления многофункциональной сумки - покеп, сплетенной из древесного волокна или листьев. Носителями этой традиции жители провинции Папуа. В прошлом покеп была активной частью культурного контекста, ее использовали и мужчины, и женщины. Сумка функционирует не только в утилитарном значении, но и выступает элементом традиционного дарообмена. Изготовление покеп требует высокого мастерства и технологически представляет собой достаточно сложный процесс, который сейчас мало практикуется из-за конкуренции со стороны фабричных сумок. Что по мнению сообщества негативно влияет на традицию, и она в скором времени может исчезнуть.

В ряду элементов НКН, нуждающихся в срочной охране (внесено в реестр в 2022 году) фигурирует искусство керамики этнической группы Чам (Вьетнам). Функционально керамические изделия используются в повседневном быту и исправлении религиозных культов. Их изготавливают исключительно женщины, которые передают знания, умения и навыки ремесла от матери к дочери. Художественной особенностью этих керамических

изделий является создание их декора – в виде хаотичных набрызгиваний натуральных красок из коры и листьев деревьев. Сушка изделий производится на открытом воздухе по определенной технологии.

В том же году в описываемый реестр пополнился номинацией из Албании – изготовление костюма ручной работы с юбкой в виде колокола - хублета (xhubleta). Изготовление такого костюма можно с полной уверенностью назвать высшим пилотажем обработки шерстяных материалов, вышивки и пошива этнической одежды. Основным декоративным элементом хублеты является змея, которая по представлениям албанских женщин северных районов является защита от мужских взглядов и злых сил. Этот вид одежды был органично вплетен в жизнь женщин, проявляясь в обрядах и ритуалах. К сожалению, на данный момент практикующих женщин с каждым днем становится все меньше, но этот вид одежды по-прежнему считается неотъемлемой частью самобытности горцев Албании. Интересный исследовательский проект по исследованию роли хублеты в жизни современных женщин Албании представлен на сайте: <https://xhubleta.org>.

Теперь хотелось бы отметить лучшие практики в рассматриваемом направлении. В этом отношении привлекает опыт Кувейта, а именно некоммерческой организации «Al Sadu» по подготовке инструкторов по традиционному ткачеству (www.alsadu.org.kw/al-sadu-society). Al Sadu совместно с Министерством образования Кувейта разработана и действует с 2019 года программа подготовки инструкторов по традиционному ткачеству, которая уже продемонстрировала определенные результаты: обучение прошли более 30 959 человек, включая преподавателей искусств. Разработчики программы утверждают, что положительный эффект программы проявляется в созданных образцах ткачества, которые демонстрируются на различных выставках. Кроме того, организация активно занимается продвижением (реализацией) ремесленных изделий.

В анализируемом ракурсе достоин внимания и подражания чешский опыт. В Чехии под патронажем Министерства культуры активно функционирует Национальный институт народной культуры (NIFC), который ставит своей целью проведение фундаментальных и прикладных исследований в области народной культуры, включая ремесла. В 1997 году Институт инициировал проект «Народные промыслы и ремесла Чешской Республики», который был сосредоточен на видеодокументации традиционных ремесел. Во время полевых исследований выяснилось, что мастера испытывают финансовые трудности, связанные с продажей собственной продукцией. В связи с этим Институтом реализован ряд проектов, логически взаимосвязанных друг с другом «Носители традиций народных ремесел» (с 2000 г.), «Создание виртуальной коллекции народной одежды» (с 2017 г.), «Изготовление народных музыкальных инструментов» (с 2012 г.) и многие другие. Каждый проект имеет свои конкретные цели, но объединены единой глобальной целью – документирование, исследование, поддержка, охрана и популяризация традиционных ремесел. Для Чехии сохранение культурного наследия является важным элементом любых усилий по реализации потенциала роста и содействию устойчивости и жизнеспособности сельских районов. Вся информация представлена на официальном сайте NIFC (www.nulk.cz/en/ongoing-research).

Прекрасной инициативой КНР, а именно Национальной федерации женщин представляется проект и бренд «Made by Mother» («Сделано матерями»), который стартовал в 2016 году. В рамках этого проекта в разных провинциях Китая созданы кооперативы сельских женщин, занимающихся изготовлением разнообразных изделий и украшений. В целом трудоустроены более 3000 женщин-мастериц. Кроме того федерация наладила сбыт их продукции на знаменитой онлайн площадке Alibaba. И таких положительных примеров практики сохранения традиционных ремесел и их продвижения на рынок можно перечислять еще долго. При этом, форматы работы с НКН очень разнообразные и квалифицируются от исследований научных институтов (видео-фото документирование, изучение и т.д.) до

построения и реализации конкретных бизнес-моделей продвижения товаров ремесленного производства.

В контексте исследования обратимся к казахским ремеслам, требующих срочной охраны или находящихся под угрозой. Материалы по ним были собраны автором статьи и членами исследовательской группы проекта МНВО РК AP09259862 «Исследование традиционных ремёсел современного Казахстана: состояние и поиск путей сохранения» во время полевых исследований в разные регионы страны в течение 2021-2023 гг.

Одним из таких угасающих видов традиционных ремесел казахов, требующих срочных мер, является ворсовое ковроткачество, которое исторически было распространено в основном в южных и западных регионах страны. Ворсовые ковры Н. Алимбай [9], вслед за М.С.Мукановым [10] называет «қалы кілем», и ткали их в Туркестанской, Кызылординской, Жамбылской, Атырауской и Мангыстауской областях. По мнению Н. Алимбая, в свое время качественный и больших размеров «қалы кілем» (примерно, 3,5 x 5 м) стоил 4-5 хороших лошадей [9, с.60].

Значимость ковров в казахской культуре подчеркивается их функциями, выделенными К.Б.Касеновой [11]: практическая, эстетическая, праздничная, торжественная, сословная, национальная и региональная принадлежность, религиозная, обрядовая, магическая, символическая, мировоззренческая. В свою очередь, Н.Алимбай подчеркивает, что высококачественно выполненный ковер входил в состав пяти наиболее ценных предметов, именуемых у казахов «бесжақсы»: «қара нар» – черный нар, «жүйрік ат» – скакун, «қалы кілем» – ковер, «ішік» – шуба из дорогого меха, «берен («түзу») мылтық» – дорогое ружье [9, с.60]. Здесь хотелось бы, особенно отметить, что сами ковры – активные участники обрядово-ритуальной культуры, а практика их изготовления сакрализированный процесс. А, говоря словами М.Э.Султановой: процесс создания ткани соотносится в традиционной культуре с актом творения мира и, символизирует жизненный путь и судьбу человека. Семантика ткачества основана на метафорическом отождествлении создания (тканья) полотна и событий жизни: начало тканья соотносилось с рождением человека, а окончание со смертью [12]. То есть ковер как культурный феномен (знак культуры) значимая величина в мировоззрении казахов. Он и сейчас участник многих обрядов и ритуалов.

Сегодня традиция ковроткачества в лице нескольких мастериц еще живет в кызылординском регионе. Но здесь до сих пор не открыт центр традиционных ремесел, сетуют ремесленники региона. По нашим полевым материалам, собранным в январе 2023 года в Кызылординском регионе на данный момент ворсовым ковроткачеством, исключительно по заказу занимаются буквально несколько мастериц, среди них: Роза Алибатырова (1953 г.р.), Мариам Альжанова (1958 г.р.), Карлыгаш Ильясова (1967 г.р.).

В 2010 году Р.Алибатырова (фото 1) открыла цех по производству ковров, привлекая к работе местных жительниц, т.к. большой ковер ткется всегда сообща (асар). К сожалению, на данный момент мастерица сосредоточилась на изготовлении ковровых изделий малых форм, а именно молитвенных ковриков (жайнамаз), заказы на которые еще поступают. По словам мастерицы, уже редко поступают заказы на изготовление полноценных ковров.

Нити, используемые мастерицами для ткачества заводские. К сожалению, самопроизводство шерстяных нитей практически сведено к нулю. Мастерицы жалуются на отсутствие отечественного сырья. Вопрос с сырьем – особенно болезненная тема для мастеров. В регионе (в стране в целом) отсутствуют предприятия, занимающиеся первичной обработкой овечьей шерсти и переработкой промытой шерсти.

Мастерицы Мариам Альжанова и Карлыгаш Ильясова рассказали, что ткали полноценные ворсовые ковры в школьные годы, а свои навыки получили от матерей. К сожалению, рынок диктует свои условия, поэтому больше всего они сейчас сосредоточены на изготовлении более мелких вещей, чаще всего переметных сум (қоржын). Кстати, они также

изготавливаются исключительно по заказу для свадебных церемоний, а большей популярностью (из-за относительно небольшой цены) у населения пользуются қоржын из войлока и сумы, выполненные в лоскутной технике (құрақ). Здесь следует отметить живучесть практики использования қоржына в обряде сватовства в современной реальности, особенно в южных регионах Казахстана. Такую суму принято называть «құда қоржын» (сума сватов), в нее принято помещать подарки для родственников невесты.

Большая коллекция казахских қоржын хранится в фондах Государственного музея искусств им. А. Кастеева. Анализу некоторых экземпляров посвящена статья Н.Баженовой, где она отмечает, что «даже применяя один и тот же орнаментальный элемент, мастерицы творчески подходили к реализации своего замысла, сохраняя при этом общепринятые каноны в построении композиции для данного вида» [13, с. 166]. Қоржын М.Альжановой, изготовленный в технике ворсового ткачества, в отличие от традиционных для ковровых изделий красных, бордовых и их разнообразных оттенков, выполнен в более сдержанной гамме – коричневато-бежевых тонах с преобладанием геометрических узоров.



Фото 1. Мастерница Р. Алибатырова (с. Айдарлы, Сырдарьинский район, Кызылординская область). Фото А.Каменского из личного архива. Январь 2023 г.

По нашим полевым исследованиям выяснилось, что кызылординские мастерицы ворсовый ковер называют «түкті кілем», а структурообразующим элементом его композиции считают мотив «шатыргүл» (фото 2,3). Обычно поле ковра составляют из нескольких розеток от 6 до 9 единиц. На примере этих мотивов можно проследить тенденции творческой интерпретации традиционных мотивов, добавление новых элементов в композицию ковра – петуха (фото 3), роз и др. элементов, не свойственных канону.

Практически все мастерицы подтверждают выводы отечественных этнографов [14-15 и др.] о сакральном характере своего ремесла. К примеру, в процессе изготовления ковра запрещалось ругаться, говорить плохие слова, он должен ткаться с положительными мыслями и тем самым впитывать добрую энергетику. Безусловным выступает и тот факт, что семантика казахских ковров еще малоизученный вопрос. Однако она богата, разнообразна и сложна, а детальная расшифровка конкретных экземпляров - дело будущего. В этом вопросе исследователям поможет великолепный научный каталог «Казахские ковры и ковровые

изделия из коллекции Центрального государственного музея Республики Казахстан», выполненный под руководством Н. Алимбая [16].

До сих пор у мастериц сохранились представления о ткацком станке как одушевленном предмете. М. Альжанова (1958 г.р.) поведала историю о приобретении ею своего станка. По словам мастерицы, у одной из ее знакомых сохранился ткацкий станок свекрови, которая ткала на нем при жизни. Она поместила его на чердак своего дома, после чего во сне каждую ночь к ней приходил тигр (жолбарыс). Только после того, как она подарила станок М. Альжановой, тигр перестал ее беспокоить. Мастерица считает, что ткацкий станок, находясь без дела, таким своеобразным образом привлекал к себе внимание и требовал «отдать» его в нужные руки. Представления об инструментах ремесленников как «киесі бар» широко бытует у кызылординцев и по отношению к кузнечному делу, о чем нам поведали интервьюеры в беседе. Даже столь короткие сведения, приведенные здесь, показывают все еще значимую роль традиций ткачества (в целом ремесла) в мировоззрении современных мастериц.

В целом казахский ворсовый ковер – это уникальное культурное явление, детальное изучение которого еще предстоит провести. Сейчас уже очевидно, что этот элемент нематериального культурного наследия казахов требует срочной охраны и разработки продуктивных мер его поддержки и защиты, включая создание школы традиционного ткачества в регионах, исторически практиковавших его.

В этом плане, безусловно, права Г.К. Шалабаева, отмечая, что «эпоха урбанизации и глобализации стирает границы и смешивает национальные традиции, многие из которых сегодня находятся под угрозой исчезновения. Тем важнее сохранение этнической аутентичности...образцов художественного творчества» [17, с. 107], с угасанием которых забудутся и многие аспекты традиционного мировоззрения казахов, его этнической самобытности.



Фото 2. Фрагмент ковра мастерица Р.Алибатыровой (г. Кызылорда). 1970 г. Фото Ж. Шайгозовой из личного архива. Январь 2023 г.



Фото 3. Фрагмент ковра мастерица К.Ильясовой (г. Кызылорда). 1982 г. Фото Ж. Шайгозовой из личного архива. Январь 2023 г.



Фото 4. Мастерница М. Альжанова (г.Кызылорда). Фото А.Каменского из личного архива. Январь 2023 г.



Фото 5. Мастерница К. Ильясова (г.Кызылорда). Фото А.Каменского из личного архива. Январь 2023 г.

Одной из первых научных работ, посвященных проблеме исчезновения домашнего производства тканых и кошемных изделий казахов на примере Омской области (Россия) на основе материалов казахских этнографических и археолого-этнографических экспедиций Омского филиала Института археологии и этнографии СО РАН, проведенных в 2000-е гг., является статья Ш.К. Ахметовой [18]. В местах компактного проживания казахов некогда было широко распространено безворсовое ковроткачество (изготовление изделий типа алаша), но как констатирует ученый: «казахское ковроткачество в Западной Сибири уже практически стало историей. Хотя в аулах Омской области еще есть мастерицы, их творчество уже не пользуется спросом у казахского населения региона» [18, с. 41]. Думается, что ситуация с безворсовым ковроткачеством в Казахстане аналогична описываемой и повторяет «сценарий» ворсовых ковров. На сегодня можно назвать имена всего лишь нескольких мастериц, среди них Бибажар Симова (1949 г.р.), обладающая званием «Хас шебер» Союза ремесленников Республики Казахстан. Мастерница в совершенстве владеет техниками ворсового и безворсового ткачества.

Заключение

Во Всемирном атласе ремесленников (<https://craftatlas.co>) разработчики подчеркивают, что сегодня сектор ремесел является вторым по величине работодателем в развивающемся мире, где большинство мест занимают женщины-ремесленницы. Традиционные ремесла по праву считаются движущей силой предпринимательства и торговли, с одной стороны. С другой стороны, ремесло – это способ художественного самовыражения и элемент нематериального культурного наследия. Тем самым ремесло оказывает влияние на систему жизнеобеспечения отдельного человека или семьи (креативная индустрия) и на формирование культуры, чувства национальной самобытности и др.

Среди ключевых мер поддержки, как мы уже отмечали, первостепенным является создание школы традиционного казахского ковроткачества с полным циклом, включающим обучение, изготовление и продажу изделий с выходом на мировой рынок. Нельзя сказать, что такие усилия не предпринимались Союзом ремесленников РК, но активности этот сектор к сожалению, не получил. Молодежь не проявляет особого интереса к ремеслу. На наш взгляд, в

процессе создания школы необходимо использовать ресурсы сельских жительниц и потенциал кандасов, которые, как показывает практика, владеют многими забытыми технологиями казахских ремесел. Ярким примером сказанного является деятельность и творчество Зейнелхана Мухамеджана, его супруги Гулжай Хусман и дочери Ботагоз Зейнелхан, которые практически с нуля возродили традиционное казахское искусство – біз кесте. Так называют вышивку крючком, которой некогда владела каждая казахская женщина в ауле. Работы мастера сегодня хранятся во многих музеях мира. У него есть ученики, но полноценная школа казахского біз кесте еще не сложилась. Думается таких положительных примеров владения и развития ремесел кандасами по Казахстану найдется еще не мало.

Немаловажным представляется открытие Музея казахского ковра, о котором уже много лет ратуют Председатель Союза ремесленников РК Айжан Беккулова и коллекционер, искусствовед Дана Бектаева. Коллекция, собранная Д. Бектаевой в течение многих лет, поистине уникальна и содержит редкие образцы казахских ковровых изделий, которые частично выставлены в визит-центре г. Туркестан.

Необходимым считаем и создание в стране Художественно-экспертного совета в области традиционных ремесел при уполномоченном органе, задачами которого будут выявление, сохранение и развитие ремесел в регионах, а также проведение экспертизы ремесленных изделий. Надо отметить, что на основе решений подобных Советов в ряде стран мира (Южная Корея, Россия, Узбекистан и др.) ремесленники или малые предприятия получают ряд преференций (освобождение от налога на имущество, на землю; пониженные тарифы страховых взносов; оплата 50% тарифов на железнодорожные перевозки; возмещение не более 90% расходов за электрическую энергию и природный газ, а также на проведение работ по получению охранных документов на результаты интеллектуальной деятельности; возмещение не более 50% произведенных расходов на потребленные сырье и материалы).

Обозначенные меры - всего лишь основная канва идей для дальнейшей скрупулёзной разработки плана сохранения казахского ковроткачества совместно со специалистами в области менеджмента, маркетинга и местных исполнительных органов.

Список литературы

1. Brykala, Dariusz & Pogodziński, Paweł & Piotrowski, Robert. (2022). Traces of disappearing heritage: upcycling of wooden vessels preserved in the vernacular architecture of a large river valley in Central Europe. *Rural History*. 1-19. 10.1017/S0956793322000243.
2. Zhang, Q. (2020). Intangible Cultural Heritage Safeguarding in Times of Crisis: A Case Study of the Chinese Ethnic Qiang's "Cultural Reconstruction" after the 2008 Wenchuan Earthquake. *Asian Ethnology*, 79 (1), 91–113. <https://www.jstor.org/stable/26929486>
3. Perdikaris, Sophia & Bain, Allison & Boger, Rebecca & Grouard, Sandrine & Faucher, Anne-Marie & Rousseau, Vincent & Persaud, Reaksha & Noël, Stéphane & Brown, Matthew. (2017). Cultural heritage under threat: the effects of climate change on the small island of Barbuda, Lesser Antilles. 10.2307/j.ctvh1dp4n.19.
4. Ribašauskienė, Erika & Sumyle, Diana. (2016). The role of traditional craft centers in safeguarding cultural heritage. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*. 38. 412-424. 10.15544/mts.2016.33.
5. Yonit Crystal. Old-crafts, New-ways. <https://www.yonitcrystal.com/preservation-of-traditional-crafts->
6. Оперативное руководство по выполнению Конвенции об охране нематериального культурного наследия (издание 2022 года)
7. Shunai Zhang, Simin Wu. Classification of Li (黎族) traditional brocade patterns of Chinese textile and its application for modern fashion product design // *The Research Journal of the Costume Culture*, 2012. Vol. 20, No. 5 pp.775-781.

8. Wang, S., Osanlou, A., Excell, P. (2020). Use of Digital Holography to Re-Encode and Image Chinese Movable Type Printing //Technology, Design and the Arts - Opportunities and Challenges. Springer Series on Cultural Computing. Springer, Cham. pp. 61-80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42097-0_5
9. Алимбай Н. Традиционные казахские ковры и ковровые изделия: виды, композиция, семантика (на материалах Центрального Государственного музея Республики Казахстан) // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия философии, культурологии и политологии. - № 4. – 2020. – С. 55 -71.
10. Муканов М.С. Казахские домашние художественные ремесла. – Алма-Ата: Казахстан, 1979. – 122 с.
11. Касенова К.Б. Функциональный анализ и знаковые аспекты в классификации казахских ковров // Многонациональное искусство ткачества: материалы Международного симпозиума, посвященный 100-летию Ф.Х. Валеева, г. Казань, 16-17 декабря 2021 г. – Казань: Артефакт, 2021. – С. 61 – 74.
12. Султанова М.Э. Искусство и сакральность (на примере ткачества) <https://cultural.kz/ru/page/view?id=69>.
13. Баженова Н. Коржын как художественное явление в народном прикладном искусстве казахов // Простор, 2010. - № 8. – С. 165 -168.
14. Октябрьская И. В. Художественные ремесла Центральной Азии начала XXI в.: новая жизнь древних традиций // Культурное наследие Сибири. – 2019. - N 20. - С. 152-158.
15. Тохтабаева Ш.Ж. Шедевры Великой степи. – Алматы: Дайк-пресс, 2008. – 378 с.
16. Казахские ковры и ковровые изделия. Из коллекции Центрального государственного музея Республики Казахстан (научный каталог). – Алматы: ICOS, 2012. – 387 с.
17. Шалабаева Г.К. Ковроткачество как феномен мировой культуры (К вопросу о национальных особенностях и межкультурной общности декоративно-прикладного искусства) // Central Asian Journal of Art Studies, т. 1, № 4, 2016 г., <https://cajas.kz/journal/article/view/103>.
18. Ахметова Ш.К. Прощай Алаша: к проблеме исчезновения ковроткачества у казахов Западной Сибири // Казахи Евразии: история и культура: сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та им. Ф.М. Достоевского; Павлодар: Изд-во Павлод. гос. пед. ин-та, 2016. – С. 33-42.

References

1. Brykala, Dariusz & Pogodziński, Paweł & Piotrowski, Robert. (2022). Traces of disappearing heritage: upcycling of wooden vessels preserved in the vernacular architecture of a large river valley in Central Europe. Rural History. 1-19. 10.1017/S0956793322000243.
2. Zhang, Q. (2020). Intangible Cultural Heritage Safeguarding in Times of Crisis: A Case Study of the Chinese Ethnic Qiang's "Cultural Reconstruction" after the 2008 Wenchuan Earthquake. Asian Ethnology, 79 (1), 91–113. <https://www.jstor.org/stable/26929486>
3. Perdikaris, Sophia & Bain, Allison & Boger, Rebecca & Grouard, Sandrine & Faucher, Anne-Marie & Rousseau, Vincent & Persaud, Reaksha & Noël, Stéphane & Brown, Matthew. (2017). Cultural heritage under threat: the effects of climate change on the small island of Barbuda, Lesser Antilles. 10.2307/j.ctvh1dp4n.19.
4. Ribašauskienė, Erika & Sumyle, Diana. (2016). The role of traditional craft centers in safeguarding cultural heritage. Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development. 38. 412-424. 10.15544/mts.2016.33.
5. Yonit Crystal. Old-crafts, New-ways. <https://www.yonitcrystal.com/preservation-of-traditional-crafts->
6. Operational Directives for the Implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2022 edition) [Operativnoe rukovodstvo po vipolneniyu Konvencii ob ohrane nematerialnogo kulturnogo naslediya]
7. Shunai Zhang, Simin Wu. Classification of Li (黎族) traditional brocade patterns of Chinese textile and its application for modern fashion product design // The Research Journal of the Costume Culture, 2012. Vol. 20, No. 5 pp.775-781.
8. Wang, S., Osanlou, A., Excell, P. (2020). Use of Digital Holography to Re-Encode and Image Chinese Movable Type Printing //Technology, Design and the Arts - Opportunities and Challenges. Springer Series on Cultural Computing. Springer, Cham. pp. 61-80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42097-0_5
9. Alimbay N. Traditional Kazakh carpets and rugs: types, composition, semantics (on materials of the Central State Museum of the Republic of Kazakhstan) [Tradicionnie kazahskie kovri i kovrovie izdeliya: vidi,

- kompoziciya, semantika (na materialah Centralnogo Gosudarstvennogo muzeya Respubliki Kazahstan)] // Bulletin of Al-Farabi Kazakh National University. A series of philosophy, culturology and political science. - № 4. - 2020. - pp. 55 -71. [in Russ.]
10. Mukanov M.S. Kazakh domestic art crafts [Kazahskie domashnie hudojestvennie remesla]. - Alma-Ata: Kazakhstan, 1979. - 122 p. [in Russ.]
11. Kassenova K.B. Functional analysis and iconic aspects in the classification of Kazakh carpets [Funkcionalnii analiz i znakovie aspekti v klassifikacii kazahskih kovrov] // Multinational Art of weaving: Proceedings of the International Symposium dedicated to the 100th anniversary of F.H. Valeev, Kazan, 16-17 December 2021 - Kazan: Artifact, 2021. - P. 61 - 74. [in Russ.]
12. Sultanova M. E. Art and sacredness (on the example of weaving) [Iskusstvo i sakralnost (na primere tkachestva)] <https://cultural.kz/ru/page/view?id=69>. [in Russ.]
13. Bazhenova N. Korzhyn as an artistic phenomenon in the folk applied art of the Kazakhs [Korjin kak hudojestvennoe yavlenie v narodnom prikladnom iskusstve kazahov]// Prostor, 2010. - № 8. - P. 165 -168. [in Russ.]
14. Oktyabrskaya I. V. Art crafts of Central Asia in the early XXI century: the new life of ancient traditions [Hudojestvennie remesla Centralnoi Azii nachala XXI v.: novaya jizn drevnih tradicii] // Cultural Heritage of Siberia. - 2019. - N 20. - P. 152-158. [in Russ.]
15. Tokhtabaeva Sh. J. Masterpieces of the Great Steppe [Shedevri Velikoi stepi] - Almaty: Dike-press, 2008. - 378 p. [in Russ.]
16. Kazakh carpets and carpet products. From the collection of the Central State Museum of the Republic of Kazakhstan (scientific catalogue) [Kazahskie kovri i kovrovie izdeliya. Iz kollekcii Centralnogo gosudarstvennogo muzeya Respubliki Kazahstan]. - Almaty: ICOS, 2012. - 387 p. [in Russ.]
17. Shalabaeva G.K. Carpet weaving as a phenomenon of world culture (On the issue of national features and intercultural commonality of decorative and applied art) [Kovrotkachestvo kak fenomen mirovoi kulturi (K voprosu o nacionalnih osobennostyah i mejkulturnoi obschnosti dekorativno-prikladnogo iskusstva)]. Central Asian Journal of Art Studies, vol. 1, № 4, 2016, <https://cajas.kz/journal/article/view/103>. [in Russ.]
18. Akhmetova Sh. K. Farewell Alasha: to the problem of the disappearance of carpet weaving in the Kazakhs of Western Siberia [Proschai Alasha: k probleme ischeznoveniya kovrotkachestva u kazahov Zapadnoi Sibiri] // The Kazakhs of Eurasia: History and Culture: collection of scientific papers. - Omsk: Publishing house of Omsk State University named after F.M. Dostoevsky; Pavlodar: Publishing house of Pavlodar State Pedagogical Institute, 2016. - P. 33-42. [in Russ.]

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Шайгозова Жанерке Наурызбайқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжай: 050002, Қазақстан, Алматы қ., Достық даңғ., 13-үй; zanna_73@mail.ru. ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Шайгозова Жанерке Наурызбаевна - кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры художественного образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: 050002, Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, д. 13; zanna_73@mail.ru. ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Zhanerke N. Shaigozova - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Art Education, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: 050002, Kazakhstan, Almaty, Dostyk Av., 13; zanna_73@mail.ru. ORCID.ID: [0000-0001-8167-7598](https://orcid.org/0000-0001-8167-7598)

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 16.02.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 13.03.2023

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯКУТИИ
(обзор к 100-летию республики и сравнительный анализ фортепианных культур с КНР)**

А. В. Варламова

кандидат искусствоведения, доцент,
ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт)
им. В.А. Босикова», г.Якутск, Россия
e-mail: piterez190187@mail.ru

Аннотация

В 2022 г. Якутия отметила 100-летие со дня образования. В статье дается краткий обзор развития профессионального музыкального образования в Якутии от истоков до становления высших учебных заведений в области музыки. Приводится история старейших учебных заведений республики; первой Республиканской музыкальной школы, Якутского музыкального училища (колледжа). В Якутии точкой отсчета третьего этапа фортепианного образования стал 1993 год, когда открылась Высшая школа музыки РС(Я) — учебное заведение с трехступенной системой обучения — начальной, средней и высшей. Это знаменует качественный скачок в системе музыкального образования: впервые в Якутии началась подготовка специалистов-музыкантов высшей квалификации. Основной упор в статье сделан на раскрытие многогранной деятельности ВШМ, которая создала новую культурную и духовную среду, организовав интенсивную музыкальную жизнь в республике. Автор приводит примеры того, что конкурентоспособность выпускников ВШМ подтверждается их востребованностью за рубежом. Во второй части статьи исследуются общие черты развития молодых фортепианных культур Якутии и Китая. Представлен краткий обзор зарождения и становления фортепианного искусства двух стран. Обе национальные фортепианные культуры сформированы в результате адаптации европейской музыкальной модели к их неевропейской национальной культуре. При этом приоритетная ориентация на освоение европейского фортепианного искусства отнюдь не привела к утрате национального своеобразия.

Ключевые слова: музыкальная школа, профессиональное высшее музыкальное образование, исполнительские конкурсы, республиканский межведомственный проект «Музыка для всех», фортепианное образование, Якутия, Китай

**ЯКУТИЯДА МУЗЫКАЛЫҚ КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ
(республиканың 100 жылдығына шолу және ҚХР-мен фортепиано мәдениеттерін салыстырмалы
талдау)**

А. В. Варламова

өнертану кандидаты, доцент,
ГБОУ ВО " В. А. Босиков атындағы Саха (Якутия) Республикасының Жоғары музыка мектебі (институт)",
Якутск қ., Ресей

Аңдатпа. 2022 жылы Якутия білім берудің 100 жылдығын атап өтті. Мақалада Якутиядағы кәсіби музыкалық білім берудің пайда болуынан бастап музыка саласындағы жоғары оқу орындарының қалыптасуына дейінгі қысқаша шолу берілген. Республиканың ең көне оқу орындарының, бірінші республикалық музыка мектебінің, Якут музыкалық училищесінің (колледжінің) тарихы келтіріледі. Якутияда фортепиано білім берудің үшінші кезеңінің анықтамалық нүктесі 1993 жылы С(Я)Р Жоғары музыка мектебі — үш сатылы оқыту жүйесі бар оқу орны — бастауыш, орта және жоғары оқу орны ашылды. Бұл музыкалық білім беру жүйесіндегі сапалы секірісті білдіреді, Якутияда алғаш рет жоғары

білікті музыканттарды даярлау басталды. Мақалада негізгі назар республикада қарқынды музыкалық өмірді ұйымдастыра отырып, жаңа мәдени және рухани орта құрған ЖММ-уың көп қырлы қызметін ашуға аударылады. Автор ЖММ түлектерінің бәсекеге қабілеттілігі олардың шетелдегі сұранысымен расталатындығына мысалдар келтіреді. Мақаланың екінші бөлімінде Якутия мен Қытайдың жас фортепиано мәдениеттері дамуының жалпы белгілері зерттелген. Екі елдің фортепиано өнері пайда болуы мен қалыптасуына қысқаша шолу жасалды. Екі ұлттық фортепиано мәдениеті де еуропалық музыкалық модельдің еуропалық емес ұлттық мәдениетіне бейімделуінен қалыптасады. Сонымен қатар, Еуропалық фортепиано өнерін игеруге басымдық беру ұлттық бірегейліктің жоғалуына әкелген жоқ.

Түйін сөздер: музыка мектебі, кәсіптік жоғары музыкалық білім, орындаушылық конкурстар, С(Я)Р Жоғары музыка мектебі, фортепиано білімі, Якутия, Қытай

**FORMATION AND DEVELOPMENT MUSIC PROFESSIONAL EDUCATION IN YAKUTIA
(review of the 100th anniversary of the republic and comparative analysis of piano cultures with
China)**

Aleksandra V. Varlamova

Candidate of Art History, Associate Professor,
Higher School of Music of the Republic of Sakha (Yakutia) (Institute)
named after V.A. Bosikov, Yakutsk, Russia
e-mail: piterez190187@mail.ru

Abstract. In 2022 Yakutia celebrated the 100th anniversary of its formation. The article gives a brief overview of the development of professional music education in Yakutia from the origins to the formation of higher educational institutions in the field of music. The history of the oldest educational institutions of the republic is given; the first Republican music school, the Yakut Music College (college). In Yakutia, the starting point of the third stage of piano education was 1993, when the Higher School of Music of the RS (Ya) was opened - an educational institution with a three-stage system of education - primary, secondary and higher. This marks a qualitative leap in the system of music education: for the first time in Yakutia, the training of highly qualified musicians has begun. The main emphasis in the article is on the disclosure of the multifaceted activities of the HSM, which created a new cultural and spiritual environment by organizing an intensive musical life in the republic. The author gives examples of the fact that the competitiveness of HSM graduates is confirmed by their demand abroad. The second part of the article examines the common features of the development of young piano cultures of Yakutia and China. A brief overview of the origin and formation of the piano art of the two countries is presented. Both national piano cultures were formed as a result of the adaptation of the European musical model to their non-European national culture. At the same time, the priority orientation to the development of European piano art did not lead to the loss of national identity.

Keywords: music school, professional higher music education, performance competitions, republican interdepartmental project "Music for All", piano education, Yakutia, China

Введение

На северо-востоке Азиатской части России располагается самый большой ее субъект — Якутия, известная мировому сообществу как самый холодный регион. 27 апреля 1922 г. была образована Якутская АССР в составе РСФСР и в 2022 г. отметила свой 100-летний юбилей. Хотя Якутский уезд, близкий по территории современной Якутии, возник еще в далеком 1638 г., ее

национальная культура в течение тысячелетий оставалась для других народов за семью печатями.

В 70-ые годы музыковед Н. Шахназарова писала: «Современная эпоха — одна из интереснейших в истории музыки. В привычную орбиту музыкального профессионального искусства втягиваются новые народы. <...> Значительно расширяются представления о «культурном музыкальном мире»: народы, прежде третируемые как малоразвитые, дают такие образцы творчества, которые покоряют самых требовательных знатоков свежестью и новизной музыкального мышления, щедростью красок» [1, с.3]. Немало лет и сил потребовалось для того, чтобы выйти на поверхность, вызвать к себе интерес и завоевать мировое признание. Сегодня можно с уверенностью говорить, что богатый и неповторимый опыт народов республики заслуженно занимает свое самобытное место в российском и мировом культурном пространстве.

Народно-инструментальная музыка в Якутии по сравнению с певческой культурой была развита слабо. Из музыкальных инструментов широкое распространение получили в основном *бубен* и *хомус* (варган). Бубен был достоянием шаманов, а хомус, будучи по своей природе инструментом камерным и довольно ограниченным в мелодическом отношении, несмотря на тембровое своеобразие, не мог сыграть заметной роли в формировании национальной инструментальной культуры. Небольшое распространение получила и самодельная якутская скрипка (*кырыымпа*). Но присоединение Якутии к России (XVII в.) создало предпосылки для более быстрого культурного роста: содействовало распространению в северном крае ряда европейских инструментов — фисгармонии, фортепиано, струнно-смычковых [2].

Материалы и методы

Данная работа строится на хронологическом изложении истории музыкального образования в Якутской АССР и современной Республике Саха (Якутия).

Автор применяет такие методы научного исследования, как анализ источников, диссертационных работ, монографий, статей. Собственный богатый опыт автора как пианиста, музыковеда [2], педагога, организатора высшего профессионального образования в Якутии также лег в основу этой работы.

Обращаясь к началу становления музыкального образования в Якутии, вспомним тот факт, что в 20-е–30-е годы прошлого столетия закладывалась база для стремительного развития национальной культуры и профессионального искусства народов СССР. В крупных городах открывались музыкальные школы и училища, в республиканских центрах были организованы национальные консерватории.

Отмечая развитие профессиональной подготовки специалистов-музыкантов в Якутии, надо подчеркнуть, что вплоть до конца 40-х – начала 50-х годов большим сдерживающим фактором была очевидная замедленность становления музыкального образования. Этот фактор довольно долго служил причиной острой нехватки как исполнительских, так и педагогических кадров. Так, первые музыкальные учебные заведения, готовившие профессиональные кадры фортепианной специальности, появились здесь лишь во второй половине 40-ых годов XX века, а первые педагоги-пианисты из числа коренного населения только в 60-ых.

Государственное строительство музыкальной культуры началось в Якутии с середины 1930-ых годов, когда были основаны Радиокомитет и присоединенные к нему творческие объединения. После Великой Отечественной войны был основан Музыкальный театр, постепенно создавалась густая сеть детских музыкальных школ, развивались два профессиональных учебных заведения – Якутское музыкальное училище и Республиканская

музыкальная школа, призванные обеспечивать базу для последующего обучения одаренных молодых музыкантов в средних и высших учебных заведениях культурных центров России [3].

Республиканской музыкальной школой — первым учебным заведением профессионального образования в Якутии, основанной в 1944 году — был воспитан ряд высокопрофессиональных музыкантов. Здесь они в течение нескольких лет получали только самое первоначальное образование, а затем с детских лет обучались в специальных школах при консерваториях Москвы, Ленинграда и других центральных городов страны. Таким образом, лишь ограниченное количество талантливых якутских музыкантов смогло не только получить высшее специальное образование, но и поставить свои достижения на службу развитию культуры родного края. В их числе около десяти пианистов и музыковедов, не более пяти композиторов, три скрипача, четыре исполнителя на духовых инструментах, две арфистки и один дирижер-симфонист.

Если до 1990-ых годов в ведении Министерства культуры находилось более 100 музыкальных школ и три училища (музыкальное, художественное и культурно-просветительское), то в течение 90-ых годов происходило формирование высшего и укрепление среднего звена художественного образования. Развитие высшего образования в области культуры и искусства стало возможным благодаря имеющемуся творческому потенциалу учреждений среднего профессионального образования. Старейшим центром подготовки специалистов в области музыкального искусства является Якутский музыкальный колледж им. М.Н. Жиркова, выпускники которого успешно трудятся в разных уголках республики и за ее пределами. Это учебное заведение подготовило немало количество своих выпускников к поступлению в консерватории, из которых они вышли квалифицированными композиторами, исполнителями, музыковедами [4].

К началу 90-х годов в Якутии назрело общественное осознание, что курс на приоритетное развитие духовной культуры населения республики нуждается в новом подходе к воспитанию собственных творческих кадров, подготовленных на месте и в условиях, отвечающих самым высоким требованиям. В республике начала формироваться система высшего художественного образования: открылись филиалы российских ВУЗов (школы-студии им. Немировича-Данченко при МХАТ им. Чехова, Красноярского государственного художественного института, Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского, Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств). Говоря о профессиональном музыкальном образовании необходимо упомянуть Федеральный государственный Арктический институт искусств, который наряду с другими направлениями подготовки, также готовит ряд музыкальных специальностей для республики — бакалавров музыкальной педагогики, инструментального исполнительства (народные инструменты) и вокального искусства.

Результаты

Высшая школа музыки РС (Якутия)

Высшая школа музыки РС (Якутия) (далее — ВШМ) была открыта Указом первого президента РС (Я) М.Е. Николаева и Постановлением Правительства республики 10 сентября 1993г. Создание ВШМ было обусловлено курсом государственной политики, направленной не только на воспитание духовности человека средствами художественного творчества, но и на необходимое для этого дальнейшее интенсивное развитие профессионального искусства и, соответственно, подготовку высококвалифицированных музыкальных кадров, отвечающих общероссийскому и мировому уровню. При этом подчеркивалось, что первым шагом в данном направлении должно стать создание такого учебного заведения, которое могло бы объединить

под своей крышей высококачественную начальную подготовку музыкально одаренных детей с их последующим средним и высшим специальным образованием.

Структура ВШМ является уникальной, поскольку ее идея основана на глубинном профессиональном подходе к обучению детей, отвечающем истинно вузовским критериям. Ее особенность — многоуровневость образовательного процесса, обеспечивающая его непрерывность и согласованность, практико-ориентированность обучения на основе сетевой формы реализации образовательных программ и индивидуальная образовательная траектория обучающихся.

Сегодня ВШМ создала новую культурную и духовную среду, организовав интенсивную музыкальную жизнь в республике. Через 12 лет после открытия ВШМ из учебного коллектива образовался всемирно известный Государственный ансамбль скрипачей «Виртуозы Якутии». Этот коллектив, являясь неоднократным лауреатом международных фестивалей и конкурсов, по праву стал визитной карточкой республики. Через 18 лет со дня основания ВШМ открылась Государственная филармония Якутии, где почти весь коллектив музыкантов укомплектован выпускниками ВШМ.

В устоявшейся практике музыкального обучения, как известно, существуют определенные каноны постепенного продвижения учащегося по репертуару, порядка освоения исполнительских навыков, приобретения музыкальных знаний и т.д. Многолетний опыт ВШМ подтверждает иное: в работе с истинно одаренными детьми такой нормативный подход нуждается в определенном пересмотре. Именно это позволило, сократив общепринятые сроки обучения музыкантов, осуществить первый выпуск специалистов со средним профессиональным образованием не в 2006 году (как поначалу предполагалось), а в 1998 году, то есть четыре года спустя после открытия школы.

ВШМ реализует направления подготовки многоуровневой системы профессионального музыкального образования: начальное, среднее профессиональное (53.02.03 «Инструментальное исполнительство» (по видам инструментов)) и высшее образование (бакалавриат (53.03.06 «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство») и специалитет (53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» (по видам инструментов), 53.05.04 «Музыкально-театральное искусство»). Проводится работа по подготовке документов к открытию направления ассистентуры-стажировки (53.09.01 «Искусство музыкально-инструментального исполнительства»).

ВШМ осуществляет различные совместные проекты с учебными организациями, творческими коллективами и общественными организациями Якутии и Дальнего Востока, реализует федеральные проекты и программы. ВШМ с 2011 г. является членом Ассоциации музыкальных заведений РФ. Подписаны Договоры о сотрудничестве с Московской консерваторией им. Чайковского, Российской академией музыки им. Гнесиных, Санкт-Петербургской консерваторией им. Римского-Корсакова.

ВШМ стала одним из первых учебных заведений Якутии, где важнейшей частью учебного процесса являются *мастер-классы*. Здесь работали профессора Московской государственной консерватории им. Чайковского, Российской академии музыки им. Гнесиных, Санкт-Петербургской консерватории им. Н.А Римского-Корсакова и др. В последние годы постоянно проводятся мастер-классы известных музыкантов Всероссийской культурно-образовательной программы Башмет центра (Москва).

Важнейшим оптимизирующим фактором учебного процесса является широкое участие учащихся и студентов ВШМ в исполнительских *конкурсах*, которые проводятся в нашей стране и за рубежом. Участие в конкурсах, как и регулярная концертная деятельность всех учащихся, подготовка к ним не рассматриваются в ВШМ как нечто исключительное, а органически входят в структуру учебных занятий. Если за долгие годы существования музыкальных школ и училища считанные их воспитанники становились участниками конкурсов (да и то сугубо местного

значения), а об участии в международных соревнованиях оставалось только мечтать, то за 30 лет деятельности ВШМ ее питомцы в совокупности более 900 раз завоевывали гран-при, призовые места и получали звания лауреатов межрегиональных, всероссийских и международных конкурсов молодых музыкантов-исполнителей. В этом плане признанием достижений ВШМ стало проведение отборочных туров в Якутске Всероссийского музыкального конкурса.

О конкурентоспособности выпускников ВШМ свидетельствует их востребованность не только в республике, но и за рубежом. Наши молодые музыканты играют в Большом симфоническом оркестре им. П.И. Чайковского, Государственном академическом Большом театре, оркестре Русской филармонии в Москве, оркестре Санкт-Петербургской филармонии, симфонических оркестрах Германии, Греции, Японии, Китая, Кореи, Марокко, Чили и др. [5]. Благодаря международному признанию достижений ВШМ в профессиональной подготовке специалистов-музыкантов налаживаются двусторонние связи с зарубежными образовательными центрами, музыкальными обществами, учебными заведениями.

Важной составной частью образовательного процесса в ВШМ является активная *концертная деятельность* учащихся и студентов. Без малого 20 лет, до открытия Государственной филармонии, ВШМ фактически выполняла ее функции. И сегодня продолжает работать Детско-юношеская филармония. Выступления солистов и различных творческих коллективов в Якутске, других городах и улусах республики, в различных регионах России и за рубежом вызывают неподдельный интерес и восторженные отклики профессионалов и большой слушательской аудитории. Среди них — концерты на прославленных сценах России и мира. Это концертный зал им. П.И. Чайковского, Большой и Малый залы Санкт-Петербургской филармонии, Большой театр и Кремлевский дворец съездов; Зал им. Е.В. Светланова в Международном Доме музыки; залы Музея им. А.С. Пушкина и Оружейной палаты; Большой зал Московской консерватории и Концертный зал РАМ им. Гнесиных и т.д., зал ЮНЕСКО в Париже и Страсбурге, в Италии, Франции, Австрии, Англии, Германии, Японии, Израиле, Португалии, Венгрии, Хорватии, Китае, Корею, Болгарии, Монголии, Казахстане, США, странах и городах Латинской Америки, в Украине и других странах. На протяжении ряда лет интенсивная концертная деятельность ВШМ является единственной возможностью пропаганды произведений композиторов Якутии. Представляя их творчество в разных уголках планеты, молодые музыканты, в свою очередь, стимулирует композиторов на создание новых сочинений.

Заметны достижения ВШМ и в *научной, методической* работе. Преподаватели успешно защищают кандидатские диссертации, посвященные якутской профессиональной музыке и фольклору. Результаты научных исследований преподавателей и студентов представлены в широком спектре печатных изданий, в материалах научных конференций, грантовых проектах. Выпускаются монографии, методические разработки, нотные сборники, учебные и нотные пособия, юбилейные издания, диски CD и DVD. В институте работает Научная лаборатория, где исследуются архивные материалы композиторов и музыковедов, осуществляется текстовый набор документов, заполняется каталогизация и систематизация архивных рукописей, реестрирование аудиокассет и т.д. Научная работа студентов на протяжении последних лет проводилась в форме написания и защиты дипломного реферата, который (наряду с исполнением сольной программы) является важным звеном завершающего этапа подготовки специалиста с высшим образованием.

Практикуются студенческие курсовые работы по исполнительской тематике, переложения для оркестра, а также ряд других форм. Проведено около двадцати конференций, таких как «Студенческие музыкальные чтения», «300 лет фортепиано», «Учитель и ученик», «Классика и современность: проблемы преемственности и исторических связей», «Личность и творчество», «Музыкальное образование: история и современность» и т.д., на

которых студенты выступали с докладами и сообщениями, представляли свои творческие работы. В рамках научной работы студентов проводятся музыкально-теоретические и гуманитарные олимпиады под общим названием «Сесилийские игры».

ВШМ стала методическим центром, оказывающим помощь развитию начального музыкального образования в республике: осуществляются стажировки, курсы повышения квалификации и мастер-классы. В ВШМ функционирует Летняя творческая школа для учащихся и преподавателей многочисленных музыкальных школ республики.

Институт является инициатором и организатором крупных республиканских и международных творческих проектов. Один из них — Международный юношеский конкурс «Скрипка Севера», с 1997 года ставший традиционным. Сегодня «Скрипка Севера» — это солидный, многолетний конкурс, член Ассоциации международных конкурсов России. В шести прошедших конкурсах (с периодичностью раз в четыре года) с 1997 года в нем приняли участие более 250 молодых исполнителей из США, Канады, Кореи, Китая, Франции, Германии, Казахстана, Монголии, Украины, а также из многих городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Владивостока и т.д. С 2000 года ВШМ ежегодно проводит Республиканский открытый конкурс молодых исполнителей «Новые имена Якутии», включающий все номинации музыкального искусства (в том числе хореографию, фольклор и композицию). Масштабным проектом ВШМ с 2002 года является Пасхальный фестиваль искусств «Золотые купола», претворяющий в жизнь идеи гуманизма, бескорыстного служения и доброты. Проект консолидирует лучшие исполнительские силы региона – оркестры, театры, концертные коллективы, музеи, кинотеатры, лучших исполнителей-солистов. Программы фестиваля отличаются разнообразием, включая концерты, выставки, благотворительные акции, просветительские чтения.

Значимым направлением деятельности ВШМ является Республиканский межведомственный проект «Музыка для всех», инициированный первым Президентом республики М.Е. Николаевым. Проект ставит перед собой цель развития музыкальной культуры в Республике Саха (Якутия) как живого капитала общества и признания на государственном уровне роли и значения музыкального образования в качестве существенной части национальной культуры и одного из приоритетных направлений ее развития. В настоящее время проект внедряется в программы средних общеобразовательных школ, проводятся курсы повышения квалификации с привлечением выдающихся педагогов России, издается журнал «Музыка для всех», проводятся различные музыкальные конкурсы, в том числе для учащихся средних школ, «Музыкальная семья» и т.д. В рамках проекта проведены четыре международных конгресса в 2013, 2015, 2019, 2022 гг. и международный исполнительский конкурс «Розовая чайка», собравший около 500 участников.

ВШМ активно налаживает взаимоотношения с учебными заведениями Азиатско-тихоокеанского региона, Центральной Азии, циркумполярной зоны и Дальневосточного федерального округа. В октябре 2020 года ВШМ вошла в список одобренных Министерством образования Китайской Народной Республики вузов Российской Федерации.

Сравнительный анализ фортепианных культур Якутии и Китая

Фортепиано, клавирное искусство принадлежат музыкальной Европе, в некотором роде даже являются ее символами. Отделенные тысячами километров, на другом конце континента, Китай и Якутия долгое время находились в колыбели фольклорного типа культуры. А между тем, в музыкальном мире Европы и России уже зародились, звучали и проносились судьбоносные стили Ренессанса, Барокко, Классицизма, Романтизма, Импрессионизма. Медленно, но верно век за веком фортепианное искусство прокладывало дорогу на Восток. Среди предпосылок, относящихся не только к фортепианному искусству, но и к культуре в

целом, в качестве важнейшей обозначена присущая народам Китая и Якутии известная толерантность к европейской культуре. Этим и объясняется привлекательность фортепиано в качестве атрибута европеизации, интерес к роялю как инструменту одного из «знаковых» элементов западной культуры.

Известно, что история зарождения фортепианного искусства в Китае берет начало с середины XIX века, при этом в процессе первоначальной адаптации фортепианной культуры была очень значительна роль протестантских миссионеров. В Якутске фортепиано впервые появилось также в первой половине XIX века. Некоторые сведения об его распространении приводит Н. С. Щукин (1792-1883), сибирский историк-краевед, писатель и общественный деятель, посетивший Якутск в 1829 г. В его книге «Поездка в Якутск» (1833) отмечено, что «в городе есть клуб, в нем есть театр, на коем служащая и торгующая молодежь ломает комедии <...> в трех домах есть фортепианы, но дома эти *не здешние*, и живут *не по-якутски*» [6, с. 234]. Очевидно, фортепиано имелось в домах политических ссыльных, которые отправлялись в Якутию на долгие годы.

В Китае начало фортепианного образования исследователи относят к началу XX столетия. Получив образование в Японии, первые китайские пианисты начали реформу музыкального образования по образцу Страны восходящего солнца. Именно они возглавили фортепианные отделения открывшихся первых профессиональных учебных заведений, к которым можно отнести Нанкинское высшее педагогическое училище и Шанхайскую женскую школу. Очень большое значение для утверждения фортепианного профессионализма имела и открывшееся в 1927 г. Национальная консерватория в Шанхае. При этом нельзя не отметить, что весомую роль сыграли и возглавляемые русскими эмигрантами музыкальные учебные заведения Харбина [7].

Обращаясь к развитию профессиональной подготовки пианистов в Якутии, надо отметить, что большим сдерживающим фактором была очевидная замедленность становления здесь музыкального образования. Первая музыкальная школа здесь появилась только в 1944 году, а музыкальное училище в 1948, где фортепианное отделение открылось в 1949 г. Тем не менее, за исторически короткий срок в Якутии полностью сформировалась трехзвенная система профессионального образования пианистов («школа – училище – вуз»), способная устойчиво обеспечивать подготовку одаренных музыкантов на уровне современных академических требований.

Обратившись к периодам пианистического образования в Якутии, отметим, что в самом начале становления фортепианно-педагогической практики первые профессиональные пианисты народа саха получали музыкальное образование в специальных музыкальных школах-десятилетках при Ленинградской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова и Московской консерватории им. П. И. Чайковского, затем в этих же вузах и Уральской консерватории им. М. П. Мусоргского.

Также и в Китае выдающиеся представители фортепианной культуры дальневосточных стран, определившие выход своих национальных школ за пределы собственного культурного ареала, лишь начинали обучение у отечественных педагогов. Китайские пианисты все чаще рассматривали обучение у высококвалифицированных специалистов, работавших в стране, лишь в качестве предварительного этапа для обучения за рубежом. Лучшие воспитанники Китая в 1940-ых годах продолжили обучение в Париже, Брюсселе и Лондоне [8].

В Китае, несмотря на наличие признаков формирования национальной педагогической школы, ключевая роль иностранных специалистов в целом не снижалась. А в Якутии решение проблем, связанных со становлением профессионального пианистического образования, республика решала за счет специалистов, приглашенных из других регионов России — выпускников различных консерваторий и училищ страны.

В Якутии второй этап фортепианного образования охватывает период с конца 1950-х – начала 1960-х до начала 1990-х годов. Он характеризуется формированием широкой сети музыкально-образовательных учреждений по всей Якутии (к концу этого периода функционировало более ста музыкальных школ), где педагогами становились выпускники Якутского музыкального училища. Таким образом, начальное музыкальное и среднее специальное образование осуществлялось уже в самой Якутии, а высшее — за пределами республики.

На заключительной стадии становления фортепианного искусства в Китае основным критерием завершения периода явилось достижение стабильной преемственности в профессиональном фортепианном образовании, а также появление плодов данного образования – значимых художественных результатов. С.А. Айзентштадт, исследуя эту фортепианную школу, отмечает, что усилия, предпринятые в 50-е годы правительством Китайской Народной Республики для стимулирования национального пианистического искусства, открытие специальных музыкальных учебных заведений обеспечило переход на качественно новый уровень [9]. Совершенствовалась система фортепианного обучения в Шанхайской консерватории, открывались новые центры профессионального фортепианного образования (консерватории в Тяньцзине, Пекине, Шеньяне и др.). Айзентштадт также отмечает, что развитие фортепианного искусства в КНР происходило при активной помощи фортепианных школ социалистических стран, в первую очередь – советской (Т. Кравченко, Д. Серов, А. Татулян и др.).

Исследователи подчеркивают, что прохождение этого периода не было безоблачным: имели место гонения на фортепиано в эпоху китайской «культурной революции» (1967–1977). Тем не менее, трагические события не смогли переломить общий ход развития китайской фортепианной культуры.

После окончания «культурной революции» фортепианная школа КНР достаточно быстро восстановила утраченные позиции. На данной фазе исторического развития в Китайской Народной Республике сложилась весьма развитая система фортепианного образования с разветвленной инфраструктурой. Фортепианные отделения лучших учебных заведений были укомплектованы национальными педагогическими кадрами. Фортепианное искусство страны не только получило безоговорочное мировое признание, но и стало оказывать существенное воздействие на мировой пианизм. Успехи молодых исполнителей из Китая на престижных международных состязаниях не только перестали быть единичными, но и демонстрируют доминирование ее представителей на мировой конкурсной арене. Лучших исполнителей Китая вполне можно причислить к ключевым фигурам современной пианистической культуры. Необходимо отметить такое явление, как «фортепианный бум» – стремительное увеличение числа китайских обучающихся на инструменте, отчетливо наблюдаемое в 80-е годы и окончательно определившееся в начале следующего десятилетия в качестве одной из важнейших тенденций, коренным образом повлиявшей на ситуацию в Китае [10]. В Якутии также наблюдался приоритет выбора фортепиано, начиная со второй половины 60-х годов. Во всех музыкальных школах республики фортепианные классы были самыми популярными и многочисленными.

В Якутии точка отсчета третьего этапа фортепианного образования — 1993 год, когда открылась Высшая школа музыки РС(Я) В настоящее время, особенно с появлением республиканского проекта «Музыка для всех» (с 2013 г.) интерес к фортепиано опять возрос. Ставится задача, чтобы каждый ученик общеобразовательной школы мог играть на классическом инструменте. И здесь фортепиано является самым популярным инструментом.

В последние десятилетия в Китае значительно укрепилась композиторская школа. Сочинения, созданные ведущими китайскими композиторами, активно входят в национальный пианистический репертуар. Продолжается интенсивное освоение и созданных ранее опусов

китайских композиторов. Однако в основе репертуара фортепианной школы Китая по-прежнему остаются произведения композиторов Запада. Приоритетная ориентация на освоение европейского фортепианного искусства отнюдь не привела к утрате стиливого своеобразия. Адаптация западных культурных ценностей теснейшим образом увязана с органичным претворением коренных национальных традиций в фортепианной авторской музыке [11].

Якутская же фортепианная музыка с первых шагов своего развития складывалась в результате взаимодействия двух истоков. Одним из них стала якутская народно-бытовая песенная, танцевальная и, отчасти, инструментальная музыка. При этом, естественно, менялись формы претворения интонационного строя народных песен в профессиональной музыке. Так, национальные мелодии в композиторском творчестве подвергаются радикальной переработке, приобретая совершенно иной индивидуальный облик, при этом ладовые, интонационные и ритмические особенности якутского фольклора передаются в них с большой тонкостью и чуткостью. Огромный интерес к фольклору мотивирован профессиональными музыкантами, прежде всего осознанием его как основы профессионального творчества. Это тем более важно, что фольклор — и как живое творчество, и как система — возникал снизу, в качестве спонтанного самовыражения эстетических и этических потребностей народа, его философии, принимая при этом определенные формы без влияния европейской культуры. Другим важнейшим истоком фортепианных сочинений якутских авторов стали многовековые традиции европейской музыки.

Таким образом, фортепианная культура Якутии прошла стремительный путь развития, которое ныне интенсивно продолжается — в настоящее время в этой сфере работают самобытные композиторы, яркие исполнители, авторитетные преподаватели, творческая деятельность которых вносит весомый вклад в художественную, духовную жизнь республики. В течение 60 лет была создана довольно обширная фортепианная литература, представленная произведениями различных жанров и форм, отличающаяся богатством тематизма, многообразием фактуры, выразительных пианистических средств и интерпретаторских возможностей. Наиболее яркие, самобытные произведения постоянно звучат на концертной эстраде не только в Якутии, России, но и за рубежом. Сегодня якутская фортепианная культура являет собой образец ярко выраженной интеграции европейского и национального и является неотъемлемой составной частью многонациональной российской культуры.

В Китайской Народной Республике также развитие национальной фортепианной культуры было быстрым, их пианистическая культура справедливо считается одним из наиболее ярких и характерных явлений современной музыкальной жизни. В условиях кризисных явлений, наметившихся в последние десятилетия в сфере академического музыкального искусства, фортепианное искусство Китая играет важную роль в поддержании стабильности современной мировой пианистической школы. Резкий скачок интереса к фортепиано, наблюдаемый в Китае в последние десятилетия, привел к тому, что к началу XXI века китайское пианистическое образование достигло массовых масштабов. Повышенная потребность в квалифицированных педагогических кадрах влечет за собой постоянное возрастание числа западных — в том числе и российских — преподавателей, выезжающих на работу в Китай. Одновременно увеличивается и количество китайских учащихся, направляющихся для совершенствования мастерства за пределы национального пространства — в государства, где пианистическая культура находится на более высокой ступени развития [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что молодые национальные фортепианные культуры Якутии и Китая имеют ряд общих черт:

— если европейские фортепианные школы складывались главным образом на протяжении XVIII и XIX веков, то основные процессы формирования молодых фортепианных культур Китая и Якутии относятся к XX столетию;

— обе национальные фортепианные культуры сформированы в результате адаптации европейской музыкальной модели к их неевропейской национальной культуре. При этом приоритетная ориентация на освоение европейского фортепианного искусства отнюдь не привела к утрате национального своеобразия [13];

— в процессе формирования фортепианного образования в Китае и Якутии обнаруживается примерно одинаковая периодичность. Первый — это период зарождения; второй — период становления; третий — отмечается выходом на международную арену. При этом каждый из периодов включает несколько этапов. В целом, период становления названных молодых фортепианных культур примерно одинаков в своих типологических характеристиках. Это рост сети музыкально-образовательных учреждений (в том числе высших учебных заведений), развитие фортепианной педагогики, появление национального своеобразия музыки, первые успехи на международной арене. Отметим, что и в Китае, и в Якутии трудный процесс зарождения фортепианной культуры сопровождался продолжительными паузами, в результате которых развитие необходимо было вновь начинать почти «с чистого листа»;

— в обеих республиках одним из ключевых факторов, обеспечивших успешность развития фортепианного образования и исполнительства, является влияние русской фортепианной школы [14];

— первые профессиональные пианисты Китая и Якутии получали образование за пределами родины; при возникновении первых учебных заведений зачастую там работали приезжие специалисты.

Таким образом, фортепианное исполнительство Якутии, вступив на путь активного созидания лишь с середины 60-х годов, стало к настоящему времени серьезным и самобытным художественным явлением. И, несмотря на то, что Якутия позднее других национальных регионов СССР вступила на путь профессионального музыкального искусства, ныне сложилась достаточно крепкая пианистическая школа, которая позволяет фортепианному исполнительству на арктическом Севере России успешно и интенсивно развиваться и активнее заявлять о себе. Якутское фортепианное искусство уверенно выходит на международный уровень. Здесь можно привести уже хрестоматийный пример, когда на международном фестивале-конкурсе им. Рихтера во Франции студентка фортепианной кафедры ВШМ, помимо завоеванного лауреатского звания, была отмечена специальным призом за лучшее исполнение современного произведения, и это произведение якутского автора — соната Полины Ивановой.

Или другой пример — Высшая школа музыки успешно проводит совместно с Московской государственной консерваторией международный пианистический конкурс имени родоначальника профессионального музыкального образования Якутии Марка Николаевича Жиркова. В программных требованиях двух туров - классический фортепианный репертуар и обязательное исполнение одного произведения якутского автора. Пианисты из Якутии с честью представляют свою фортепианную школу в данном конкурсе.

Сегодня в китайской фортепианной культуре существует разветвленная сеть учебных заведений, интенсивно развивается педагогика. Уровень преподавания в лучших музыкальных вузах в настоящее время соответствует самым высоким стандартам фортепианного обучения. Мы рассматриваем китайское фортепианное искусство в качестве особого, во многом уникального явления, сформированного в тесной связи с общими тенденциями развития мирового фортепианного искусства.

Заклучение

В Якутии, где еще 100 лет назад не было профессионального музыкального образования, сейчас сложилась весьма развитая система образования с разветвленной инфраструктурой, включающей образовательный комплекс, предназначенный как для начинающих, так и для музыкантов-профессионалов высокого уровня. Музыкальные отделения многочисленных школ искусств, музыкального училища, коллективы Государственного театра оперы и балета и Государственной филармонии и т.д. укомплектованы национальными музыкальными кадрами. Музыкальное искусство Якутии не только получает российское признание, но стало известно на мировом уровне [15].

Возрастающая роль и важнейшее место Высшей школы музыки в образовательном, культурном и духовном пространстве Дальневосточного федерального округа позволяет педагогическому коллективу с уверенностью смотреть в будущее и выстраивать перспективу своего развития как образовательного, художественно-творческого и методического центра, реализующего программы высшего, среднего и начального профессионального образования музыкантов — важнейшего фактора воздействия на широкое распространение музыкального искусства, повышение культурного уровня и духовности общества.

Список литературы

1. Шахназарова Н. Г. О национальном в музыке. Изд. второе, испр. — М.: Музыка, 1968. — 86 с.
2. Варламова А.В. Фортепианное искусство Якутии (Творчество, исполнительство, образование) : Дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 ... Якутск, 2004. — 152 с.
3. Варламова А. В. Фортепианное исполнительство Якутии: истоки и пути развития. — Якутск: РИО РНМЦ НТ и СКД им. А. Е. Кулаковского, 2006.
4. Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия). Сост. А.В. Варламова. — Якутск: РИО медиахолдинга, 2014. — 168 с.
5. Головнева Н.И. Становление якутской профессиональной музыкальной культуры (1920–1985 гг.). — Новосибирск: ЯНЦ АН РФ, 1994. — 384 с.
6. Щукин Н.С. Поездка в Якутск. — СПб, 1844. — 315 с.
7. Айзенштадт С.А. Зарождение фортепианного искусства в странах Дальневосточного региона // Идеи и идеалы. — 2012. — № 4. Т. 2. — С. 101–109.
8. Айзенштадт С.А. О роли русской фортепианной школы в процессе формирования пианистического искусства Китая и Японии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2015. — № 3. Ч. 1. — С. 22–26.
9. Айзенштадт С.А. Стилиевые искания в фортепианном исполнительстве стран Дальневосточного региона // Проблемы музыкальной науки. — 2011. — № 2. — С. 184–188.
10. Айзенштадт С. А. Фортепианная культура Китая и Кореи глазами американских исследователей // Проблемы музыкальной науки. — 2013. — № 2. — С. 6–11.
11. Айзенштадт С. А. Фортепианные школы стран Дальнего Востока на конкурсной арене // Проблемы музыкальной науки. — 2011. — № 1 — С. 200–204.
12. Айзенштадт А. С. Русские основоположники китайской фортепианной школы: мифы и реальность на изломах истории // «Родная земля»: образ и идея русской культуры: Сб. докладов научно-практической конференции «Свиридовские чтения». — Курск, 2012. — С. 108–114.
13. Шэнлинь Ю., Торопова А. В. Становление национального стиля фортепианной музыки в контексте истории инструментального искусства Китая // Музыкальное искусство и образование. - 2022. - №10(1). - С. 106-121.
14. Айзенштадт С.А. Фортепианная культура Китая и музыкальное мышление Востока // Культура Дальнего Востока России и стран АТР. Сборник статей по материалам научной конференции. Вып. 11. — Владивосток : Изд-во Тихоокеанского государственного экономического университета. 2005. — С. 58-61.

15. Варламова А.В. В Москве отметили 100-летие образования Республики Саха. ClassicalMusicNews.Ru. 19.03.22. Онлайн-ресурс: <https://www.classicalmusicnews.ru/reports/moscow-sakha-100-concert/>

References

1. Shahnazarova N. G. O nacional'nom v muzyke. Izd. vtoroe, ispr. [About the national in music. 2nd edition, corr.]. M.: Muzyka, 1968. 86 p. [in Russ.]
2. Varlamova A.V. Fortepiannoe iskusstvo Jakutii (Tvorchestvo, ispolnitel'stvo, obrazovanie) : Dis. ... kand. iskusstvovedeniya : 17.00.02 ... [Piano art of Yakutia (Creativity, performance, education) : Dissertation... Cand. of Art history]. Yakutsk, 2004. 152 p. [in Russ.]
3. Varlamova A. V. Fortepiannoe ispolnitel'stvo Jakutii: istoki i puti razvitija [Piano performance in Yakutia: origins and ways of development]. — Yakutsk: RIO RNMC NT i SKD im. A. E. Kulakovskogo, 2006. [in Russ.]
4. Vysshaja shkola muzyki Respubliki Saha (Jakutija). Sost. A.V. Varlamova. [Higher School of Music of the Republic of Sakha (Yakutia)]. Yakutsk: RIO media-holding, 2014. 168 p. [in Russ.]
5. Golovneva N.I. Stanovlenie jakutskoj professional'noj muzykal'noj kul'tury (1920–1985 gg.) [Formation of the Yakut professional musical culture (1920–1985)]. Novosibirsk: JaNC AN RF, 1994. 384 p. [in Russ.]
6. Shhukin N.S. Poezdka v Jakutsk [Trip to Yakutsk]. SPb, 1844. 315 p. [in Russ.]
7. Eisenshtadt S.A. Zarozhdenie fortepiannogo iskusstva v stranah Dal'nevostochnogo regiona // Idei i idealy. [The origin of piano art in the countries of the Far Eastern region // Ideas and ideals]. 2012. № 4. Vol. 2. P. 101–109. [in Russ.]
8. Eisenshtadt S.A. O roli russoj fortepiannoj shkoly v processe formirovaniya pianisticheskogo iskusstva Kitaja i Japonii // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. [On the role of the Russian piano school in the formation of the pianistic art of China and Japan // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice] Tambov : Gramota, 2015. № 3. Ch. 1. P. 22–26. [in Russ.]
9. Eisenshtadt S.A. Stilevye iskanija v fortepiannom ispolnitel'stve stran Dal'nevostochnogo regiona // Problemy muzykal'noj nauki. [Stylistic searches in piano performance of the countries of the Far Eastern region In: Problems of musical science]. 2011. № 2. P. 184–188 [in Russ.]
10. Eisenshtadt S. A. Fortepiannaja kul'tura Kitaja i Korei glazami amerikanskikh issledovatelej // Problemy muzykal'noj nauki. [Piano culture of China and Korea through the eyes of American researchers. In: Problems of musical science]. 2013. № 2. P. 6–11 [in Russ.]
11. Eisenshtadt S. A. Fortepiannye shkoly stran Dal'nego Vostoka na konkursnoj arene // Problemy muzykal'noj nauki [Piano schools of the countries of the Far East in the competitive arena. In: Problems of musical science]. 2011. № 1. P. 200–204 [in Russ.]
12. Eisenshtadt A. S. Russkie osnovopolozhniki kitajskoj fortepiannoj shkoly: mify i real'nost' na izlomah istorii // «Rodnaja zemlja»: obraz i ideja russoj kul'tury: Sb. dokladov nauchno- prakticheskoi konferencii «Sviridovskie chteniya». [Russian founders of the Chinese piano school: myths and reality on the fractures of history. In: "Native land": the image and idea of Russian culture: Collection of reports of the scientific and practical conference "Sviridov readings"]. Kursk, 2012. P. 108–114 [in Russ.]
13. Shenglin Yu., Toropova A.V. Stanovlenie nacional'nogo stilja fortepiannoj muzyki v kontekste istorii instrumental'nogo iskusstva Kitaja // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie [Formation of the national style of piano music in the context of the history of instrumental art of China. In: Musical art and education]. 2022. №10(1). P. 106-121 [in Russ.]
14. Eisenshtadt S.A. Fortepiannaja kul'tura Kitaja i muzykal'noe myshlenie Vostoka // Kul'tura Dal'nego Vostoka Rossii i stran ATR. Sbornik statej po materialam nauchnoj konferencii. Vyp. 11. –Vladivostok : Izd-vo Tihookeanskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta. [Piano culture of China and musical thinking of the East // Culture of the Far East of Russia and the APR countries. Collection of articles based on the materials of the scientific conference. Issue 11. –Vladivostok : Publishing House of the Pacific State University of Economics]. 2005. P. 58-61 [in Russ.]
15. Varlamova A.V. V Moskve otmetili 100-letie obrazovaniya Respubliki Saha [The 100th anniversary of the formation of the Sakha Republic was celebrated in Moscow]. ClassicalMusicNews.Ru. 19.03.22. Retrieved from: <https://www.classicalmusicnews.ru/reports/moscow-sakha-100-concert/> [in Russ.]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Варламова Александра Васильевна - кандидат искусствоведения, доцент, ГБОУ ВО «Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) им. В.А. Босикова». Адрес: Россия, Республика Саха, 677911, г. Якутск, 16 км Покровского ш., 2; e-mail: piterez190187@mail.ru

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Варламова Александра Васильевна – өнертану кандидаты, доцент, "В. А. Босиков атындағы Саха (Якутия) Республикасының Жоғары музыка мектебі (институт)". Мекенжай: Ресей, Саха Республикасы, 677911, Якутск қ., Покровский тас жолының 16 шақырымы, 2; e-mail: piterez190187@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Aleksandra V. Varlamova - Candidate of Art History, Associate Professor, Higher School of Music of the Republic of Sakha (Yakutia) (Institute) named after V.A. Bosikov. Address: Russia, Sakha Republic, 677911, Yakutsk, 16 km of Pokrovsky Highway, 2; e-mail: piterez190187@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 10.03.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 25.03.2023

ОСОБЕННОСТИ СЕМИОТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАНСМЕДИЙНЫХ ФРАНШИЗ

В.В. Фурс

Европейский Гуманитарный университет, Вильнюс, Литва
veronikafurs@ehu.lt

Аннотация

Статья посвящена прояснению специфики семиотического исследования медиафраншиз, являющихся результатом трансмедийного сторителлинга. Исследование трансмедийных франшиз требует ревизии некоторых семиотических понятий. В частности, в данной статье исследуется особенность функционирования иконического знака в медиафраншизах – продуктах трансмедийного сторителлинга. Классическое пирсовское определение иконического знака, проявляющего некоторое сходство со своим объектом, приходит в противоречие с женеттовской характеристикой фикционального произведения как «денотации без денотата», в том смысле, что составляющие такое произведение знаки не имеют референта в реальном мире. В работе сделана попытка разрешения данной коллизии через привлечение трактовки иконического знака, предложенной У. Эко, а также через использование «принципа минимального отклонения», сформулированного М.-Л. Райан. В статье делается вывод о том, что изображения деталей и персонажей вымышленного мира фикционального произведения чаще всего являются результатом комбинирования изображений объектов реального мира (или их частей), благодаря чему возникает иллюзия реалистичности персонажей и локаций вымышленного мира и сохраняется доверие к нему членов аудитории. В статье также выявлена специфика понятия «семиозис» применительно к исследованию трансмедийных франшиз. В случае вымышленного мира, постоянно расширяющегося и детализирующегося благодаря трансмедийному сторителлингу, мы имеем дело со специфическим, трансмедийным семиозисом, в котором каждое новое произведение франшизы является своего рода интерпретантой для других входящих в ее состав текстов.

Ключевые слова: трансмедийная франшиза, трансмедийный сторителлинг, иконический знак, трансмедийный семиозис, межсемиотический перевод.

ТРАНСМЕДИАЛЫҚ ФРАНШИЗАЛАРДЫҢ СЕМИОТИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

В.В. Фурс

Европалық Гуманитарлық университет, Вильнюс, Литва
veronikafurs@ehu.lt

Аңдатпа. Мақала трансмедиялық сторителлингтің нәтижесі болып табылатын медиа франшизалардың семиотикалық зерттелу ерекшеліктерін нақтылауға арналған. Трансмедиялық франшиза зерттелуі біршама семиотикалық ұғымдарды қайта қарауды талап етеді. Атап айтқанда, бұл мақалада медиа медиафраншизалардағы иконалық белгі ерекшелігі – трансмедия сторителлинг өнімдері зерттеледі. Өз объектісімен біршама ұқсастық тудыратын иконикалық белгінің классикалық пирстік анықтамасы «денотсыз денот» сияқты қарама-қайшылыққа түседі, оның ішінде мұндай шығарманы құрайтын белгілердің шынайы өмірде референті болмайтынын анықтайды. Жұмыста У. Эко ұсынған иконалық белгі трактовкасын тарту, сондай-ақ М.-Л. Райан тұжырымдаған «минималды ауытқу принципін» қолдану арқылы осы қақтығысты шешуге тырысқан. Мақалада ойдан құрастырылған фикциональды шығармалардың кейіпкерлер мен детальдар бейнелері шынайы өмір объектілерінің (не бір бөліктерінің) жинақталған бейнелері болып табылады, осының нәтижесінде ойдан құрастырылған әлемнің локациялары мен персонаждары иллюзиясы туындайды және аудитория мүшелерінің сенімі сақталады деген қорытынды жасалады. Мақалада, сонымен қатар, трансмедиялық франшиза

зерттеуінде «семиозис» жайындағы ұғым ерекшелігі анықталады. Ойдан құрастырылған әлем жағдайында, үнемі кеңейтілген және түбегейлі трансмедиалық сторителлинг арқасында франшизаның әрбір жаңа жұмысы оған енгізілген басқа мәтіндер үшін өзіндік интерпретатор болып табылатын нақты трансмедиа семиозымен айналысамын.

Түйін сөздер: трансмедиалық франшиза, трансмедиалық сторителлинг, иконикалық белгі, трансмедиалық семиозис, семиотикааралық аударма

PARTICULAR FEATURES OF A SEMIOTIC APPROACH IN TRANSMEDIA FRANCHISES STUDY

Veronika V. Furs

European Humanities University, Lithuania, Vilnius

veronika.furs@ehu.lt

Abstract. The article is devoted to the revealing of semiotic approach specificity in the study of media franchises as the results of transmedia storytelling. The transmedia franchises' research needs a certain revision of some semiotic notions. In particular, the present article deals with the study of iconic signs' functioning in the media franchises. The classic definition of iconic sign proposed by Ch. S. Peirce and based on some similarity of icon and its object, seems to contradict to the fictional text characteristics as "denotation without denotate" made by G. Genette, which means that signs of a fiction work don't have referents in the extratextual reality. In the article the attempt was made to eliminate this collision, using the understanding of the iconic sign by Umberto Eco, on the one hand, and the principle of "minimal departure" by M.-L. Ryan, on the other. The article concludes that the products of fiction are often nothing more than a result of combination of existing objects or of their parts that creates the illusion of a realism of the fictional world' characters and locations and retains the credibility of the audience members. The article also deals with the specificity of the notion "semiosis" in the transmedia franchises study. In the case of a fictional world that is constantly expanding and detailing thanks to transmedia storytelling, we are dealing with a specific, transmedia semiosis, in which each new work of the franchise is a kind of interpretant for the other texts included in it.

Keywords: transmedia franchise, transmedia storytelling, iconic sign, transmedia semiosis, intersemiotic translation.

Введение

В последние годы трансмедийный сторителлинг как практика рассказывания историй через различные медиаплатформы весьма прочно утвердился как среди журналистов и маркетологов, так и среди исследователей медиакультуры. В западной традиции начало изучению данного феномена было положено в 90-е годы 20 века и связано с именами американского киноведа и теоретика медиакультуры Марши Киндер и американского культуролога Генри Дженкинса. Именно Дженкинсу принадлежит подробное и наиболее часто цитируемое исследование трансмедийного сторителлинга, представленное им в книге «Convergence Culture: Where Old and New Media Collide»¹. Дженкинс определяет трансмедийный сторителлинг как «процесс, при котором связанные между собой элементы вымысла систематически распространяются по разным медиаканалам с целью создания единого и программируемого переживания истории. В идеале каждое средство массовой коммуникации вносит собственный уникальный вклад в развитие истории» [1].

Важным результатом трансмедийного сторителлинга в области художественного вымысла в рамках массовой культуры является возникновение трансмедийных франшиз с множественными точками входа, что позволяет начинать знакомство с вымышленным миром повествуемой истории с любого произведения данной франшизы.

В исследованиях, посвященных феномену трансмедийности, можно обнаружить самые различные подходы, в силу междисциплинарного характера самого предмета. Особое место в

перечне используемых методологий занимает структурно-семиотический подход.

Цель данной статьи - выявить специфику семиотического исследования трансмедийных франшиз.

Для достижения поставленной цели представляется необходимым:

- определить особенности франшиз, являющихся продуктом трансмедийного сторителлинга;
- провести разграничение между адаптацией (экранизацией) и трансмедийным сторителлингом, основываясь на понятии межсемиотического перевода;
- прояснить особенности функционирования иконических знаков в фикциональных произведениях в целом и в популярных трансмедийных франшизах в частности;
- обозначить специфику трансмедийного семиозиса.

Материалы и методы

Понятие трансмедийной франшизы: различие между адаптацией и трансмедийным сторителлингом

В эпоху конвергентной культуры, детально описанной в упомянутой выше работе американского культуролога Генри Дженкинса², едва ли не каждое произведение популярной (массовой) культуры потенциально может стать или уже является частью более обширной совокупности текстов (визуальных, вербальных, аудиовизуальных), известной как трансмедийная медиафраншиза.

В отличие от медиафраншизы³, чаще всего включающей в себя оригинальный текст и его адаптации в других медиа (комикс либо литературное произведение и их экранизация в виде фильма или же сериала), трансмедийная франшиза предполагает расширение и развитие нарратива, изначально представленного в виде книги/фильма/комикса, через другие медиа, то есть трансмедийный сторителлинг.

Возможность перехода от адаптации к трансмедийному сторителлингу, как представляется, не в последнюю очередь связан с изменениями в системе лицензирования в США. Лицензирование предполагало передачу интеллектуальной собственности издательства или же студии другой компании, однако при этом запрещалось вносить какие-либо изменения в повествуемую историю, что, фактически, приводило к дублированию содержания, которое адаптировалось с учетом специфики того или иного средства массовой коммуникации.

В статье «Серийность, последовательность и меняющаяся экономика лицензирования франшизы» Уильям Проктор, делая краткий экскурс в историю взаимоотношений комиксов и кино/теле индустрий, отмечает непродуктивность прежней системы лицензирования в США. Эта система позволяла лишь строго ограниченное рамками соглашения воспроизводство контента, предлагаемого комиксами, в других медиа. Не допускалось никаких отступлений от истории-канона, что в результате приводило к тиражированию сюжетов и дублированию вымышленного мира истории.

У. Проктор приводит в качестве примера франшизу «Звездные войны», в которой первичным, каноническим текстом являлась серия фильмов Лукаса. В 1977 году лицензию на создание 107 выпусков комиксов-адаптаций на основе фильмов получил Марвел, причем первый же выпуск тиражом более миллиона разошелся очень быстро, что воодушевило издательство на создание новых комиксов с включением новых сюжетов, персонажей и мифологий. Это сразу же вызвало протест со стороны Лукаса, настаивавшего на строгом соблюдении кино-канона: комиксы могли быть не более чем адаптацией фильмов. После Марвел право на выпуск комиксов франшизы Звездные войны выкупило издательство Dark Horse Comics. Между 1991 и 2014 издательство выпустило огромное количество комиксов, многие из которых были уже не

адаптациями, а трансмедийными расширениями, однако именно из-за отступления от канона не могли считаться легитимными. Любопытно, что в результате конфликта между студией, комикс-издательствами, а также телепродукцией (анимационный сериал «Война клонов») Лукасфильм принял решение создать иерархию канонов: G-канон для фильмов, T-канон для анимации и S-канон для комиксов⁴.

Но вот в 2014 владельцем бренда «Звездные войны» становится компания Дисней, которая, как пишет Проктор, «совершила гипердигетический геноцид, объявив, что старая система лицензирования мертва и похоронена, так что отныне все трансмедийные элементы Звездных войн, включая комиксы и романы, будут считаться каноническими, официальными компонентами обширной непрерывной трансмедийной системы» [4; 110].

Проктор называет это фундаментальным сдвигом в трансмедийной экономике «Звездных войн»: «отныне понятие серийности, наиболее часто используемое для характеристики расширяемости воображаемых миров, независимо от того, составляют ли такие элементы связную непрерывную систему, уступает место «последовательности»: то есть, трансмедийной экономике, развиваемой на основе принципа континуальности между медиа и сквозь них» [Proctor 2019, 110].

Конвергентная культура, описанная Дженкинсом, в качестве одного из условий своего существования предполагает наличие крупных медиаконцернов, собственностью которых становятся различные медиа. В результате отпадает необходимость в лицензировании, и входящие в состав концерна медиа получают возможность не дублировать нарратив, а расширять его, а заодно и тот вымышленный мир, в котором разворачиваются повествуемые события. Трансмедийный сторителлинг, фактически, знаменует собой новый этап культурной индустрии: теперь спрос на популярную историю удовлетворяется не через тиражирование одной и той же популярной истории, а через производство текстов, являющихся ее продолжениями и расширениями, имеющих различную семиотическую природу и, соответственно, распространяемых через различные медиа, чтобы охватить как можно большую аудиторию. Подчеркивая коммерческий характер трансмедийного сторителлинга, К.А. Сколари указывает на то, что «мутация в вымышленной истории о бренде – от продукта, помещенного внутрь вымысла в вымышленном мире, к вымышленному миру, становящемуся продуктом – завершает аналитический путь, провозглашенный семиотиками два десятилетия назад: от «брендов как нарративных миров» к «нарративным мирам как брендам» [5; 599].

Нельзя не согласиться с замечанием М. Фримана и Р. Рампаццо Гамбарато – авторов вступительной статьи к коллективной монографии по трансмедийности, которые указывают, что «трансмедийность <...> понимается как коммерческая практика, обеспечивающая потоки доходов и многочисленные развлечения» [6; 37-38]. А М.-Л. Райан прямо называет трансмедийный сторителлинг способом «заставить нас потреблять как можно больше продуктов» [6; 38].

Трансмедийная франшиза и понятие межсемиотического перевода

Когда речь идет о семиотике трансмедийных франшиз, следует учитывать, что в данном случае повествование, а вместе с ним и вымышленный мир, расширяется через различные медиаплатформы, задействующие различные семиотические языки.

Для прояснения взаимоотношений между различными произведениями одной трансмедийной франшизы представляется уместным использование введенного Р. Якобсоном понятия межсемиотического перевода, который он определял как «интерпретацию вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем» [7].

В статье «Комикс в движении: межсемиотический перевод комикса в фильм» Ф. Дзекка [8] для демонстрации различий между комиксом и созданным на его основе фильмом (экранизацией) берет за основу глоссематику Л. Ельмслева, а именно, его понятия плана

содержания, плана выражения, формы и субстанции.

Согласно Ф. Дзекке, при трансмутации (т.е. межсемиотическом переводе) мы сталкиваемся с тремя различными процессами, а именно, удвоением (duplication), адаптацией (conformation) и стиранием (obliteration) [8].

При переводе из комикса в фильмическую форму происходит удвоение плана содержания и адаптация субстанции и формы плана выражения. Адаптация (конформация), в свою очередь, включает в себя два процесса: трансмутацию формы и субстанции плана выражения и сдвиг части формы плана выражения. Кроме того, есть элементы текста-источника, не поддающиеся межсемиотическому переводу и потому подвергающиеся уничтожению (obliteration) [8].

Ф. Дзекка предлагает таксономию межсемиотических отношений в зависимости от широты и глубины трансфера фигур:

1. отношения между планами выражения (перенос элементов плана выражения из текста-основы в текст-адаптацию)
2. интердискурсивные отношения (перенос речевых фигур из текста-основы в текст-адаптацию)
3. интертекстуальные отношения (перенос «реальных» текстуальных единиц из текста-основы в текст-адаптацию)
4. межсистемные отношения (перенос фигур плана выражения или содержания из текста-основы в текст-адаптацию) [8].

Понятие межсемиотического перевода успешно работает в том случае, когда мы имеем дело с адаптацией. Попробуем разобраться, как данное понятие функционирует в отношении трансмедийного сторителлинга. Первое, что отличает произведение, являющееся продуктом трансмедийного сторителлинга, от произведения-адаптации – это то, что в данном случае не происходит полного дублирования плана содержания. Напротив, планы выражения в различных визуальных текстах одной франшизы, даже при том, что эти тексты транслируются через различные медиаплатформы, могут (хотя бы частично):

- дублироваться (если сравнивать между собой два и более (аудио)визуальных текста;
- трансмутировать (при переводе из комикса с его статичными изображениями в движущиеся изображения фильма/сериала);
- быть связанными друг с другом интертекстуальными отношениями.

Как представляется, именно определенная консервативность плана выражения обеспечивает связность, континуальность трансмедийной франшизы и узнаваемость ее отдельных произведений членами аудитории. Иными словами, трансмедийная франшиза характеризуется разнообразием содержания и стабильностью эстетической формы.

Возвращаясь к идее вымышленного мира как бренда, следует согласиться с К.А. Сколари, отмечавшим следующее: «В трансмедийном сторителлинге, таким образом, бренд выражается через персонажей, темы и эстетический стиль вымышленного мира. Этот набор отличительных признаков может быть транслирован на различные языки и медиа: это «подвижный» набор признаков, который может быть применен к различным формам выражения» [5; 600].

Результаты и их обсуждение

Семиотика вымышленных миров трансмедийных франшиз: «денотация без денотата»?

Как следует из определения, предложенного К.А. Сколари, трансмедийный сторителлинг представляет собой «особую нарративную структуру, которая расширяется через различные языки (вербальный, иконический и пр.) и медиа (кино, комиксы, телевидение, видеоигры, пр.)» [5; 587]. Данное определение сразу помещает трансмедийный сторителлинг в семиотическую оптику: семиотика как раз и имеет дело с различными языками/кодами.

Однако сразу возникает вопрос, какие именно семиотические концепции и понятия могут оказаться наиболее функциональными для анализа нарративов, в своей совокупности образующих трансмедийную франшизу.

Выделение семиотики отдельным пунктом в перечне методологий исследования трансмедийных продуктов предполагает, в данном случае, смещение акцента с вербального текста на визуальный. И здесь актуальным будет вопрос не столько о легитимности данного подхода, сколько о специфике семиотики применительно к визуальным текстам, входящим в трансмедийную франшизу. Итак, рассмотрим некоторые семиотические концепции и попытаемся определить их потенциал для исследования такого рода текстов.

В знаменитой классификации Ч.С. Пирса вторая трихотомия знаков (иконы, индексы, символы) основывается на связи между знаком и его объектом.

Согласно Пирсу, «икона есть знак, отсылающий к объекту, который он обозначает, просто в силу своих свойств, которыми обладает независимо от того, существует ли вообще какой-нибудь Объект или нет. Верно, что пока в действительности нет такого Объекта, Икона не действует как Знак, но это не имеет ничего общего с ее характером знака. Все что угодно, будь то качество, существующий индивид или закон, есть Икона чего угодно, если она похожа на обозначенную вещь и употребляется как ее знак» [9; 185 – 186].

Итак, для Пирса иконический знак должен иметь сходство с обозначаемой им вещью.

Но как быть в том случае, когда обозначаемый объект не существует? Говоря о вымышленных мирах литературных произведений, французский теоретик литературы Жерар Женетт в работе «Вымысел и слог» указывал на фикциональный характер предмета художественного текста, «благодаря которому возникает парадоксальная псевдореферентная функция, или денотация без денотата» [10; 484]. Женетт характеризовал вымышленные тексты как нетранзитивные, имея в виду их непереводаемость (как в случае с поэтическим дискурсом) или же фикциональность их предмета.

Любое литературное или кинематографическое произведение погружает нас в вымышленный мир, который может быть похож на реальный, заимствуя из него огромное количество деталей, вплоть до целых городов или даже стран. Или же, напротив, нам предлагают исследовать такой мир, который, на первый взгляд, не имеет ничего общего с реальным, как в случае с мирами фэнтези или научной фантастики. Но и в том, и в другом случае, взятый в своей целостности, вымышленный мир, описываемый в произведении, не имеет референта: «Вымышленный текст не выводит к какой бы то ни было внетекстуальной реальности, и все, что он из реальности заимствует (а делает он это постоянно: «Шерлок Холмс жил в доме 221 Б по Бейкер-стрит»; «У Жильберты Сван были черные глаза», и т. п.), превращается в элемент вымысла — как Наполеон в «Войне и мире» или Руан в «Госпоже Бовари» [10; 484].

Так или иначе, даже если речь идет о вымысле, романы, комиксы, фильмы, являются текстами, то есть высказываниями, для создания которых использована одна или более знаковых систем (языков). Если следовать трактовке понятия «текст», предложенной Ю. М. Лотманом, то необходимо принимать во внимание, что мы имеем дело с двойным кодированием: «для того, чтобы данное сообщение могло быть определено как "текст", оно должно быть как минимум дважды закодировано. Так, например, сообщение, определяемое как "закон", отличается от описания некоего криминального случая тем, что одновременно принадлежит и естественному, и юридическому языку, составляя в первом случае цепочку знаков с разными значениями, а во втором - некоторый сложный знак с единым значением» [11].

Таким образом, представляется важным разграничивать два момента. Во-первых, если, в соответствии с данным определением, мы относим некоторый текст к категории вымышленных, то, действительно, он является нетранзитивным, как это понимал Женетт (то есть автореферентальным, замкнутым на себе самом). Однако отнесение некоторого текста к вымыслу представляет собой второй уровень кодирования. Что же касается первого уровня, то как

раз здесь мы имеем дело с различными языками и кодами (вербальными и/или визуальными), в которых лишь некоторые элементы (знаки) могут не иметь референтов во внетекстуальной реальности.

Для того, чтобы понять, каким образом в текстах, относящихся к художественному вымыслу, функционируют знаки, не имеющие денотата, следует учитывать то различие, которое Ч.М. Моррис проводил между денотатом и десигнатом, а также трактовку иконического знака, предложенную У. Эко, и принцип «минимального отклонения» М.-Л. Райан.

Ч. Моррис разграничивал два понятия – денотат и десигнат: «Знак должен иметь десигнат; тем не менее очевидно, что не каждый знак действительно указывает на *какой-либо* реально существующий объект. <...> Никакого противоречия не возникает, когда говорят, что у каждого знака есть десигнат, но не каждый знак соотносится с чем-либо реально существующим. В тех случаях, когда объект референции реально существует, этот объект является *денотатом*. Таким образом, становится ясно, что если десигнат есть у каждого знака, то не у каждого знака есть денотат. Десигнат — это не вещь, но род объекта или класс объектов, а класс может включать в себя или много членов, или только один член, или вообще не иметь членов. Денотаты же являются членами класса» [12; 49].

Тем самым, некоторые детали вымышленных миров трансмедийных франшиз и их персонажи могут рассматриваться в качестве знаков-икон, у которых нет денотата, но есть десигнат. Такое объяснение могло бы считаться вполне исчерпывающим, если бы речь шла об отдельно взятом тексте-вымысле. Однако в данном случае нас интересует целая совокупность текстов, объединенных одним вымышленным миром и набором вымышленных действующих персонажей, но использующих различные семиотические языки. И то, что в тексте-каноне, положившем начало франшизы, может рассматриваться в качестве иконического знака без денотата, в других, более поздних текстах, вряд ли может трактоваться схожим образом.

Прежде чем перейти к концепции иконического знака У. Эко и «принципу минимального отклонения» М.-Л. Райан, не будет лишним напомнить, каким образом Дж. Локк трактовал идею субстанции: «наши определенные идеи субстанций есть не что иное, как совокупность известного числа простых идей, считающихся соединенными в одной вещи. Эти идеи субстанций в действительности есть идеи сложные и составные, хотя их обыкновенно называют простыми понятиями, а названия их — простыми словами» [13; 355].

Как представляется, понятие иконической семы (Л. Прието, У. Эко) и принцип минимального отклонения (М.-Л. Райан) во многом восходят к концепции Локка, и, в частности, к его идее субстанции.

В трактовке У. Эко иконические знаки «не обладают свойствами объекта, который они представляют, но скорее воспроизводят некоторые общие условия восприятия на базе обычных кодов восприятия, отвергая одни стимулы и выбирая другие, те, что способны сформировать некоторую структуру восприятия, которая обладала бы – благодаря сложившемуся коду – тем же «значением», что и объект иконического изображения» [14; 126]. В отличие от Ч.С. Пирса, У. Эко настаивает на конвенциональном характере иконического знака: «В основе любого изобразительного действия, любого изображения лежит конвенция» [14; 131]. И уточняет: «иконические знаки воспроизводят некоторые условия восприятия объекта, но после отбора, осуществленного на основе кода узнавания, и согласования их с имеющимся репертуаром графических конвенций» [14; 128]. Это верно, прежде всего, в отношении реально существующих объектов, но оставляет открытым вопрос об объектах вымышленных, не имеющих референта.

Здесь необходимо учитывать два момента.

Во-первых, согласно У. Эко, «в основе всякого коммуникативного акта лежит код» [14; 149].

Во-вторых, для визуальных кодов верно то, что при их членении необходимо различать, как это делает, вслед за Л. Прието, У. Эко, фигуры, знаки и семы. Визуальные знаки, согласно У. Эко, это семы, которым в естественном языке соответствует не слово, а высказывание: «Иконические

знаки – это семы, сложные единицы значения, часто впоследствии раскладывающиеся на вполне определенные знаки, но с большим трудом на фигуры» [14; 156].

В этой оптике уместно проводить различие между встречающимися в тексте-каноне некоторой трансмедийной франшизы иконическими **семами**, которые могут не иметь денотата (изображения вымышленных существ), и **знаками** как результатом членения сем (то есть единицами, составляющими ту или иную сему): если сема может не иметь референта в реальности, то составляющие ее знаки вполне способны соотноситься с каким-либо реально существующим объектом.

Теперь попробуем разобраться, исходя из перспективы семиотики У. Эко, с последующим воспроизводством иконических сем в трансмедийных расширениях (приквелах, сиквелах и т.п.).

Рассмотрение У. Эко способов изображения зебры и вертолета через их отличительные признаки приводит его к следующему заключению: «Коды узнавания (как и коды восприятия) предполагают выделение каких-то отличительных черт, на чем и строится всякий код» [14; 129].

В трансмедийных франшизах, где отправной точкой, чаще всего, служат комиксы, неуклонно соблюдаются конвенции относительно изображения ключевых персонажей, причем касается это, прежде всего, каких-то определенных атрибутов – костюма, оружия и т.п. (например, конвенции в изображении Тора в марвеловских комиксах и фильмах).



а)

б)

Илл. 1. Конвенции в изображении Тора.

а) Тор из комикса.

Источник: <https://com-x.life/readcomix/4640/75244.html>

б) Тор из фильма

Источник: <https://ria.ru/20201020/thor-1580537441.html>

Эти атрибуты как раз и являются теми самыми отличительными признаками (и, следовательно, теми константами), которые составляют код. Однако в данном случае мы имеем дело уже с тем, что У. Эко называл иконографическим кодом: «Иконографические коды, используя в качестве означающих означаемые иконических кодов, выстраивают более сложные и культурно опосредованные семы (не «человек» или «лошадь», а «монах», «Пегас», «Буцефал», «Валамова ослица»). Изображение узнаваемо по особым более или менее стабильным признакам, они образуют сложные синтагматические сцепления и конфигурации, легко опознаваемые и классифицируемые, например, «Рождество», «Страшный суд», «Четыре всадника Апокалипсиса» [14; 159].

В киновселенной Марвел, как, впрочем, и в других вымышленных вселенных, замена актера не повлияет существенным образом на узнавание персонажа, если его костюм и оружие сохранятся в неизменном виде. Вот, например, как выглядели некоторые супергерои в экранизациях комиксов разных лет:



Илл. 2. Бэтмен 1943 / Бэтмен 2016.

Источник: <https://www.ivi.ru/titr/motor/superheroes-then-and-now>



Илл. 3. Халк 1978 / Халк 2008.

Источник: <https://www.ivi.ru/titr/motor/superheroes-then-and-now>



Илл. 4. Капитан Америка 1990 / Капитан Америка 2011.

Источник: <https://www.ivi.ru/titr/motor/superheroes-then-and-now>

Эти знаки имеют двойственную природу, будучи одновременно и иконами, и индексами. Так, если Железный человек из комикса Марвел (т.е. текста-канона) является вымышленным персонажем, а следовательно, знаком без референта, то Железный человек из фильмов уже будет производным от него знаком, отсылающим к тексту-канону. То есть здесь мы имеем дело с иконографическим кодом конкретной транс(медийной) франшизы.



а)

б)

Илл. 5. Конвенции в изображении Железного Человека.

а) Железный человек (комикс).

Источник: <https://vertigo.com.ua/5-ironman-comics/>

б) Железный человек (фильм 1977 / фильм 2008)

Источник: <https://www.ivi.ru/titr/motor/superheroes-then-and-now>

В этой связи представляется уместным сделать два замечания:

1. Иконографический код (основанный на конвенциональности изображений) становится наиболее явным не в рамках отдельного, автономного текста, а при сопоставлении различных текстов, составляющих некоторую трансмедийную франшизу.

2. Иконографический код являет собой наиболее очевидный пример того, что можно было бы назвать «внутренней интертекстуальностью» трансмедийной франшизы, ее персональным Голосом Знания (культурным кодом), если воспользоваться терминологией Р. Барта⁵.

Идея членения визуальных кодов на фигуры, знаки и семы представляется созвучной принципу «минимального отклонения», выдвинутому М.-Л. Райан: «Этот принцип гласит, что всякий раз, когда мы интерпретируем сообщение об альтернативном мире, мы реконструируем этот мир как по возможности наиболее близкий к той реальности, которую мы знаем» [16; 403]. В случае вымышленных миров и населяющих их существ иконические знаки, по крайней мере отчасти, отсылают к объектам, известным нам либо из реального, окружающего нас мира, либо из каких-либо иных источников. Именно благодаря нашему знанию этих объектов мы способны «узнавать» и, главное, признавать в качестве возможных объекты иконических знаков, являющиеся плодом авторской фантазии (которая, на самом деле, представляет собой процесс комбинирования того, что уже было известно ранее). Мы можем до бесконечности фантазировать, придумывая все новые формы жизни (инопланетной или сказочной), однако это всегда будут именно формы жизни, как мы их себе представляем на основе нашего собственного опыта или полученного знания. В нашем понимании некоторое существо должно обладать, по крайней мере, некоторыми из следующих признаков: тело, сознание, мышление и речь, органы чувств, эмоции, способность к перемещению в пространстве, способность к размножению, питание и т.п. Различные конфигурации этих признаков (в разных вариантах или даже их отсутствие) характеризуют различных фантастических существ.

Часто в произведениях таких жанров, как научная фантастика, фэнтези и хоррор новые расы живых существ создаются, прежде всего, за счет различных телесных модификаций/комбинаций.

В зависимости от нужд повествования эти существа могут обладать или не обладать речью (например, говорящие и перемещающиеся деревья (как онты в трилогии Толкиена). Кроме того, нельзя не учитывать, что подавляющее количество видов живых существ, встречающихся в указанных жанрах, заимствовано из различных мифологий или сказочного фольклора. Мифологические/сказочные существа, такие, как грифоны, пегасы, единороги, кентавры, русалки – все это случаи, так сказать, межвидового скрещивания, гибридизации.

Вымышленные существа, с которыми члены аудитории сталкивались в различных произведениях, начиная с детского возраста, воспринимаются как нечто естественное и привычное, и становятся впоследствии частью индивидуальной картины мира, подготавливая нас к более «благоклонному» восприятию новых фантастических существ.

Таким образом, даже если, с точки зрения классической трактовки иконического знака, вымышленный мир художественного текста может быть рассмотрен как автореференциальный на уровне отдельных иконических сем, при членении на знаки он располагает достаточным числом коррелятов из окружающего нас материального мира для того, чтобы не разрушить одну из самых важных конвенций, которую заключают между собой «автор» и «читатель» - доверие к вымыслу.

Как указывал У. Эко в «Шести прогулках в литературных лесах», «приходится признать: чтобы нас впечатлил, разбередил, напугал или растрогал даже самый непредставимый из миров, мы должны применить к нему наши познания о настоящем мире. Другими словами, мы должны использовать реальный мир в качестве фона. Означает это следующее: вымышленные миры паразитируют на реальном» [17; 153].

Трансмедийный семиозис

Триадическая модель знака, предложенная Пирсом, подразумевает отношение между тремя компонентами – знаком (репрезентативом), объектом и интерпретантой – которое сам Пирс определил следующим образом: «Знак, или Репрезентатив, это Первое, которое находится в таком подлинном [genuine] триадическом отношении ко Второму, называемому его Объектом, чтобы быть в состоянии так определить (determine) некое Третье, называемое его Интерпретантой, чтобы оно вступало в то же триадическое отношение к Объекту, в котором само [Первое] находится к этому Объекту. Это триадическое отношение является подлинным в том смысле, что все три его члена связываются таким способом, что не содержат в себе никаких комплексов диадических отношений» [9; 200].

Нечто будет являться знаком некоторого объекта только в том случае, когда интерпретируется как знак этого объекта:

«Если Знак является другим в отношении своего Объекта, должно либо в мысли, либо в выражении существовать какое-то объяснение, или доказательство, или другой контекст, показывающий, как — в какой системе или на каком основании - этот Знак представляет тот Объект или совокупность Объектов, которые он представляет. Вместе Знак и Объяснение создают другой Знак, и поскольку объяснение будет Знаком, оно, возможно, потребует дополнительного объяснения, которое, взятое вместе с уже расширенным знаком, создаст Знак еще более широкий; и, продолжая таким образом, в конце концов мы достигнем или должны достигнуть знака как Знака себя самого (a Sign of itself), содержащего в себе свое собственное объяснение и объяснение всех своих значимых частей; и в соответствии с этим объяснением, каждая такая часть будет иметь какую-то другую часть своим Объектом» [9; 179 – 180].

Семиозис понимается как процесс производства знаком своей интерпретанты, а принципиальная нетождественность знака и объекта позволила говорить о неограниченном семиозисе, то есть о бесконечной череде интерпретант, стремящихся сблизить знак и объект, но никогда не достигающих этой цели: «Процесс неограниченного семиозиса показывает нам, как означивание (signification), постоянно соотнося один знак с другим или с рядом других знаков, обрисовывает элементы культуры (cultural units) асимптотически, никогда не позволяя прикоснуться к ним непосредственно, но делая их доступными через посредничество других элементов» [18; 334].

В семиотической концепции Пирса также обнаруживается противопоставление двух понятий – репрезентации и детерминации.

Р. Дж. Парментье указывает, что детерминация – «это каузальный процесс, в котором качества одного элемента специфицируются, передаются или предцируются действием другого элемента. Этот процесс добавления к детерминации некоторого элемента эквивалентен возрастанию «глубины» или интенсивности термина; семиотическая передача этой дальнейшей детерминации регистрируется в результирующей характеристике интерпретанта таким образом, что объект рассматривается как «детерминируемый», а интерпретант как «детерминирующий» [19; 25 – 26].

В свою очередь, репрезентация работает в противоположном по отношению к детерминации направлении и определяется как «действие или отношение, в котором некоторая вещь замещает другую в той степени, в какой эта вещь, в определенных целях, может быть принята как замена этой второй вещи некоторым интерпретирующим разумом. Поскольку репрезентация замещает или рассматривается в качестве замены объекту, интерпретирующий разум получает знание об объекте посредством восприятия репрезентирующего знака» [19; 26].

Такое понимание семиозиса, по мнению ряда исследователей трансмедийности, делает его как нельзя более пригодным понятием для изучения трансмедийных нарративов.

Так, Джин Карвальо Альзамора указывает, что «процесс семиотической медиации

протекает на двух уровнях: между объектом и интерпретантой (посредством знака) и между двумя триадами (знак /объект/ интерпретанта) посредством интерпретанты. С этой точки зрения, трансмедийная динамика может пониматься как процесс медиации, который задействует чередующиеся семиотические процессы детерминации и репрезентации, соединенные вместе на двух уровнях: в медиасреде (через интертекстуальные отсылки) и на пересечении двух или более медиа (через транстекстуальные репрезентации). На обоих уровнях семиотический процесс детерминации относится к нарративному универсуму референции, а семиотический процесс репрезентации подчеркивает креативную способность трансмедийного сторителлинга по отношению к референциальной детерминации. Таким образом, трансмедийная динамика основывается на способности к углублению (детерминация) и на способности к расширению (репрезентация), как это было заявлено Дженкинсом в одном из семи принципов трансмедийного сторителлинга <...>» [20; 599].

Каким образом все сказанное выше относительно семиозиса можно связать с вымышленным миром трансмедийной франшизы? Каноническое произведение франшизы (произведение-первоисточник) представляет собой целую сеть или совокупность знаков, отсылающих к вымышленному миру. Все последующие произведения, входящие в данную трансмедийную франшизу в виде приквелов, сиквелов, спин-оффов и т.п. (включая также и фанфикшн) можно рассматривать как интерпретанты этой первичной совокупности знаков. Расширение и дальнейшее обустройство вымышленного мира (принципиально неполного по сравнению с миром реальным) происходит именно за счет этих интерпретантов.

И здесь видится еще одно различие между трансмедийным сторителлингом и адаптацией (экранизацией): трансмедийный сторителлинг по своим свойствам отвечает идее неограниченного семиозиса (несмотря на сохраняющуюся «угрозу» гиперинтерпретации, прежде всего, со стороны фанфикшн). Адаптация же в этом смысле, скорее, связана с понятием избыточности за счет фактического дублирования плана содержания, о чем речь шла выше.

Заключение

Проведенное в статье исследование позволило выявить следующее:

1. Конвергентная культура оказывается благоприятной средой для развития различных форм трансмедийности и, в частности, трансмедийных франшиз в области художественного вымысла. Трансмедийный сторителлинг становится более эффективным способом заставить членов аудитории потреблять медиаконтент, при котором от производителей не требуется усилий по созданию радикально новых произведений. Завоевавший популярность нарратив, расширяясь и детализируясь через различные медиаплатформы и различные семиотические языки, погружает членов аудитории в вымышленный мир, часто более логичный и справедливый, чем мир реальный.
2. В отличие от простой адаптации – переноса содержания с одной медиаплатформы на другую, трансмедийный сторителлинг вносит изменения в традиционную схему межсемиотического перевода, модифицируя план содержания и при этом заботясь о сохранении единообразия в отношении эстетической формы.
3. Женеттовская трактовка вымышленного мира как автореференциального оказывается верной лишь когда речь идет об иконических семах, в то время составляющие сему иконические знаки вполне могут иметь референтов во внетекстуальной реальности. Поддержание доверия читателя/зрителя к вымышленному миру не в последнюю очередь основывается на сформулированном М.-Л. Райан принципе «минимального отклонения», а также на неизменности иконографического кода (У. Эко), выявляемого на уровне трансмедийной франшизы в целом и демонстрирующем ее «внутреннюю интертекстуальность».
4. Представляется легитимным проведение аналогии между трансмедийным сторителлингом и

семиозисом: в этой оптике каждое новое произведение трансмедийной франшизы оказывается интерпретантой всех предшествующих ее произведений и, одновременно, новым знаком, ожидающим свою интерпретанту.

Примечания

¹ В переводе на русский книга вышла в 2019 году под названием «Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа».

² «Под конвергенцией я понимаю поток контента через многочисленные медиа-платформы, кооперацию между многочисленными медиа индустриями и миграцию медиа аудиторий, готовых отправиться куда угодно в поисках различного рода развлечений. В мире медиа конвергенции каждая важная история рассказывается, каждый бренд продается, каждый потребитель соблазняется через многочисленные медиа-платформы» [2; 3].

³ Медиафраншиза (англ. Media franchise, также медиафранчайз, франшиза) — линейка медиапродукции: литературные произведения, фильмы, телепередачи, компьютерные игры и т.п., связанной персонажами, антуражем и торговой маркой и состоящей из оригинального произведения и его производных. Интеллектуальная собственность на неё может быть лицензирована другим сторонам или партнёрам для дальнейшего выпуска производных работ и/или коммерческой эксплуатации продукции в рамках мерчандайзинга [3].

⁴ Подробнее об этом см.: [4; 108-112].

⁵ «Культурные коды, которые суть не что иное, как цитации — извлечения из какой-либо области знания или человеческой мудрости <...>» [15; 32].

Список литературы

1. Jenkins H. (2007). Transmedia Storytelling 101 http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
2. Jenkins H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York. 309 p.
3. Медиафраншиза <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D1%84%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%88%D0%B8%D0%B7%D0%B0>
4. Proctor W. (2019). Seriality, Sequentiality, and the Shifting Economies of Franchise Licensing // The Routledge Companion to Transmedia Studies. New York, London: Routledge. P.101-114.
5. Scolari C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. International Journal of Communication. №3. P. 586-606.
6. Freeman M., Rampazzo Gambarato R. (2019). Transmedia Studies—Where Now? // The Routledge Companion to Transmedia Studies. New York, London: Routledge. P. 37-52.
7. Якобсон Р.О. (1978). О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. Москва. С. 16-24. <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-78.htm>
8. Zecca F. (2014). Comics in Motion: the Intersemiotic Translation of Comics into Film // Proceedings of the World Congress of the IASS/AIS 12th WCS Sofia 2014 New Semiotics. Between Tradition and Innovation. https://iass-ais.org/proceedings2014/view_lesson.php?id=150
9. Пирс Ч.С. (2000). Избранные философские произведения. – Москва: Логос. - 448 с.
10. Женетт Ж. (1998). Фигуры. В двух томах. Том 2. – Москва: Издательство Сабашниковых. - 944 с.
11. Лотман Ю.М. (1992). Семиотика культуры и понятие текста // Избранные статьи. Т. 1. Таллинн. <http://www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm>
12. Моррис Ч.У. (2001). Основания теории знаков // Семиотика: Антология. Москва: Деловая книга. Сс. 45 – 97.
13. Локк Дж. (1985). Опыт о человеческом разумении. Сочинения в 3-х томах. Том 1. Москва: Мысль. - 560 с.
14. Эко У. (1998). Отсутствующая структура. СПб: Петрополис, 1998. - 432 с.

15. Барт П. (1994). *S/Z*. Москва: Ad Marginem, 1994. - 304 с.
16. Ryan M.-L. (1980). Fiction, Non-Factuals, and the Principle of Minimal Departure. *Poetics*, 9 (4). P.403 – 422.
17. Эко У. (2002). Шесть прогулок в литературных лесах. СПб: Симпозиум. 288 с.
18. Эко У. (2007). Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум. 502 с.
19. Parmentier R. J. (1994). *Signs in Society. Studies in Semiotic Anthropology*. Bloomington and Indianapolis. 226 p.
20. Carvalho Alzamora, G. (2019). A Semiotic Approach to Transmedia Storytelling. *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York, London: Routledge. P. 595 – 606.

References

1. Jenkins H. (2007). *Transmedia Storytelling* 101
http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
2. Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, 2006. 309 p.
3. Mediafranchise
<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D1%84%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%88%D0%B8%D0%B7%D0%B0> [in Russ.]
4. Proctor W. (2019). Seriality, Sequentiality, and the Shifting Economies of Franchise Licensing. In: *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York, London: Routledge. P.101-114.
5. Scolari C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*. №3. P. 586-606.
6. Freeman M., Rampazzo Gambarato R. (2019). Transmedia Studies—Where Now? In: *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York, London: Routledge. P. 37-52.
7. Jakobson R.O. (1978). O lingvisticheskikh aspektah perevoda [On Linguistics Aspects of Translation].
<http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-78.htm> [in Russ.]
8. Zecca F. (2014). Comics in Motion: the Intersemiotic Translation of Comics into Film. *Proceedings of the World Congress of the IASS/AIS 12th WCS Sofia 2014 New Semiotics. Between Tradition and Innovation*.
https://iass-ais.org/proceedings2014/view_lesson.php?id=150
9. Peirce Ch.S. (2000). *Izbrannye filosofskie proizvedeniya* [Selected philosophical works]. Moscow: Logos, 2000. 448 p. [in Russ.]
10. Genette J. (1998). *Vymysel i slog // Figury* [Fiction and Diction]. Vol. 2. Moscow: Izdatelstvo Sabashnikovykh. 944 p. [in Russ.]
11. Lotman J.M. (1992). *Semiotika kultury i poniatie teksta //Izbrannye statii*. [Semiotics of culture and the notion of text]. Volume 1. Tallinn. P. 129-132. <http://www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm> [in Russ.]
12. Morris Ch.W. (2001) *Osnovania teorii znakov* [Writings on the General Theory of Signs]. In: *Semiotika: Antologiya*. Moscow: Delovaia kniga. P. 45 -97 [in Russ.]
13. Locke J. (1985). *Opyt o chelovecheskom razumenii* [An Essay Concerning Human Understanding]. Volume 1. Moscow: Mysl. 560 p. [in Russ.]
14. Eco U. (1998). *Otsutstvuiushchaia struktura* [The absent structure]. SPb: Petropolis, 1998. 432 p. [in Russ.]
15. Barthes R. (1994). *S/Z*. Moscow: Ad Marginem. 304 p. [in Russ.]
16. Ryan, M.-L. (1980). Fiction, Non-Factuals, and the Principle of Minimal Departure. *Poetics*, 9(4). P.403 – 422.
17. Eco U. (2002). *Shest progulok v literaturnykh lesakh* [Six walks in the fictional woods]. SPb: Symposium. 288 p. [in Russ.]
18. Eco U. (2007). *Rol chitatelia. Issledovaniya po semotike teksta* [The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts]. SPb: Symposium. 502 p. [in Russ.]
19. Parmentier R. J. (1994). *Signs in Society. Studies in Semiotic Anthropology*. Bloomington and Indianapolis. 226 p.
20. Carvalho Alzamora G. (2019). A Semiotic Approach to Transmedia Storytelling. In: *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. New York, London: Routledge. P.595 – 606.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фурс Вероника Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальных наук Европейского гуманитарного университета. Адрес: 01127, Литва, г.Вильнюс, ул. Савичяус 17, veronika.furs@ehu.lt ORCID.ID: 0000-0001-8729-4168

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Фурс Вероника Владимировна – философия ғылымдарының кандидаты, Европалық гуманитарлық университет, әлеуметтік ғылымдар кафедрасының доценті. Мекенжай: 01127, Литва, Вильнюс қ., Савичяус көшесі 17, veronika.furs@ehu.lt ORCID.ID: 0000-0001-8729-4168

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Veronika V. Furs – PhD, Associate professor of the Department of Social Sciences, European Humanities University. Address: 17 Savičiaus Str., 01127, Vilnius, Lithuania, veronika.furs@ehu.lt ORCID.ID: 0000-0001-8729-4168

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 23.03.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 28.03.2022

2 - бөлім

Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Раздел 2

Методика преподавания учебных дисциплин

Section 2

Methods of teaching academic disciplines

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА МАТЕМАТИКА САБАҒЫНДА ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

Б.Ж. Омарова, С. Маратқызы

Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан
bibigul_zharbolkyzy@mail.ru, maratqyzy@mail.ru

Аңдатпа

Инклюзивті математикалық білім беру жалпы оқушыдан бөлек мұғалімдерге де жаңа мәселелер туындатып отырғандықтан мақалада инклюзивті білім беруде 5 - сынып үшін «Математика» пәнін оқыту барысында ойын технологияларын қолдану мүмкіндіктерін зерттеу қарастырылған. Ұлыбритания, Өзбекстан және Қазақстан елдерінде инклюзивті білім беру мәселелері сараланып, әрбір елдің ұсыныстары, қолданып жүрген әдіс-тәсілдері зерттеліп, талдау жасалған. Үйден білім алатын ерекше қажеттілігі бар 5 - сынып оқушысына сабақ беру барысында зерттеу жұмысы жүргізілді. Ол ерекше қажеттілігі бар оқушының білімге деген құштарлығын оятуға бағытталған. «Математика» пәнін оқыту барысында кездескен қиыншылықтар айқындалып, тиімді оқыту технологиялары таңдалып, тапсырмалар жүйеленді. Инновациялық технологиялар арқылы, оның ішінде ойын технологиясын қолдану барысында тапсырмаларды қызықты етіп дайындау оқушының ойлауы мен шығармашылық қабілеттерін дамытатыны анықталды. Зерттеу барысында халықаралық және отандық ғылыми мақалалардағы, оқулықтарда келтірілген педагогика және психологиялық, әдістемелік мәселелер және оларды шешудегі ұсыныстар қолданылды. Зерттеу жұмысының нәтижесінде жасалған тұжырымдар арқылы үйден білім алатын ерекше қажеттілігі бар оқушыларға математикадан білім беруде мұғалімдерде кездесетін қиыншылықтарды шешуге көмектесетін әдістемелік ұсыныстар жасақталды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім, ерекше қажеттілігі бар балалар, инновациялық технологиялар, ойын технологиясы, математика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Б.Ж. Омарова, С. Маратқызы

Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, г. Актобе, Казахстан
bibigul_zharbolkyzy@mail.ru, maratqyzy@mail.ru

Аннотация. Современное состояние инклюзивного математического образования создает новые проблемы не только для учащихся, но и для учителей. Для решения некоторых проблем, в статье предлагается исследование возможностей использования игровых технологий при преподавании математики для 5 класса в условиях инклюзивного образования. Дифференцируются проблемы инклюзивного образования в Великобритании, Узбекистане и Казахстане, изучены и анализируются предложения и методы, используемые в этих странах. Объект исследования - ученик с особыми потребностями, учащийся в 5 классе сельской школы на дому. Исследовательская работа была проведена во время обучения на дому учащегося 5-го класса с особыми потребностями. Выявлены трудности, возникающие при преподавании математики, подобраны эффективные технологии обучения, систематизированы задания. Установлено, что подготовка заданий в интересной форме при применениях инновационных технологий, в том числе игровых технологий, развивает мышление и творческие способности школьника. В ходе исследования использовались педагогические, психологические и методические проблемы и предложения по их решению, приведенных в зарубежных и отечественных научных статьях, учебниках. Выводы, сделанные на основе полученных результатов, направлены в качестве методической рекомендации по устранению трудностей, с которыми

сталкиваются учителя при обучении математике учеников с особыми потребностями, которые обучаются на дому в сельской местности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми потребностями, инновационные технологии, игровые технологии, математика

APPLICATION OF GAME TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS LESSONS IN INCLUSIVE EDUCATION

Bibigul Zh. Omarova, Saltanat Maratkyzy*

K.Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan

bibigul_zharbolkyzy@mail.ru, maratqyzy@mail.ru

Abstract. Inclusive mathematics education creates new challenges not only for students but also for teachers. Therefore, the article studies the possibilities of using game technologies in teaching of Mathematics for the 5th grade in an inclusive education. The problems of inclusive education in the UK, Uzbekistan and Kazakhstan are differentiated; the offers and methods used in these countries are studied and analyzed. The research was conducted during the lessons for a 5th grade's learner with special needs studying at home in a rural school. It is aimed at awakening of the desire to education for learners with special needs. Difficulties arising in the teaching of Mathematics are identified, effective teaching technologies are selected, and tasks are systematized. The preparation of tasks in an interesting form with using of innovative technologies, such as game technologies, develops the thinking and creative abilities of the learners has been established. In this study, the pedagogical, psychological, and methodological problems and offers for their solution given in foreign and domestic scientific articles, textbooks were used. The conclusions drawn based on the results obtained are aimed as a methodological recommendation to eliminate the difficulties that teachers faced in teaching mathematics to learners with special needs who are home-schooled in rural areas.

Keywords: inclusive education, children with special needs, innovative technologies, game technologies, mathematics.

Кіріспе

Жалпы білім беру ұйымдарына ерекше қажеттіліктері бар балаларды қосу міндеттері баланың дамуын, оның білім алуының табыстылығын бақылау, қоршаған ортаға бейімделу мәселелерін шешуге көмектесу болып табылатын мамандандырылған түзету және психологиялық қолдау көрсетуді көздейді. Ал ондай қолдауды біріншіден үйдегі тәрбиені беретін баланың ата-анасы, екіншіден денінің саулығына жауапты дәрігерлер мен психолог мамандары және үшіншіден білім мен тәрбиеге жауапты мұғалімдер береді. Бүгінгі таңда елімізде инклюзивті білім беруді жағдайында жалпы білім беретін мектептерде дамуында ауытқуы бар немесе психикалық дамуы тежелген оқушылар білім алып жатыр. Әрбір оқушының денсаулық жағдайы әртүрлі және соған орай білім алуында да өз ерекшеліктері болатыны белгілі [1]. Еңбекте әр оқушыға оның даму деңгейіне қарамастан, жеке тұлға ретінде қарап, саналы тәрбие мен сапалы білім беру бүгінгі күннің басты талабы болып отырғаны келтіріліп, талдаулар жасалған.

Инклюзивті білім беру мәселесі Еуропа мен АҚШ елдерінде алғаш болып қолға алынып, білім беру жүйесінің негізгі мәселесіне айналғандығын [2] мақаладан көруге болады. Ал бұл мәселенің Ұлыбританияда 1970 жылдан бастап талқыланып келе жатырғаны белгілі әрі ол елдің заңнамасы бойынша инклюзивті білім беру жүйесін іске асыру үлкен қолдауларға ие болып отыр. Ғалымдардың бақылауы бойынша, мүмкіндігі шектеулі балаларды жан-жақты дамытуға байланысты әлемдік және ағылшындық саясат қазір жедел өзгерістер кезеңін бастан өткеруде. Бұл ел инклюзивті білім берудің теориясы мен тәжірибесіне қатысты ұзақ және қиын жолдан өтті және өтіп те келеді. Елде осы саладағы саясат пен тәжірибені анықтайтын және реттейтін көптеген заңнамалық актілер мен басқа құжаттар бар. Қазіргі кезде осы саясаттың

ортасында білім министрліктерінің 2004 жылы құрастырған «Каждый ребенок важен» («Әрбір бала маңызды») құжаты жасалды. Бұл бағдарлама 2020 жылға қарай балалар арасындағы кедейшілікті жоюға қабілетті және әрбір балаға толығымен өзінің әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін алдын алу мен көмек түріндегі іс-шараларға бағытталған. [3-6] зерттеулерде әртүрлі қажеттіліктері бар оқушылардың математиканы оқытуда дамып келе жатырған құрдастарымен бірдей жетістікке жетуіне қалай қол жеткізуге болатындығы жолдары ұсынылған.

Қазіргі таңда инклюзивті білім беру Еуропалық білім беру кәсіподақтары (ETUCE) қызметінің және еуропалық жұмыс берушілер орталығымен, қоғамдық қызмет көрсететін кәсіпорындармен бірге жүзеге асырылады.

Ал, Орталық Азияда оның ішінде Өзбекстанда инклюзивті білім беру Қазақстандағыдай кеш қолға алынды. Қазақстанда 2011 жылдан бастап инклюзивті білім беруді дамытудың жолдары қарастырыла бастады. Өзбекстанда 3 жылдан кейін, яғни 2014 жылдан бастап инклюзивті білім беру мәселесі білім жолына қойылып зерттеулер жүргізіле бастағанын [7-8] еңбектерінен көруге болады. Бұдан инклюзивті білім беру жағдайында Орталық Азияның Еуропадан кеш қалғанын көреміз.

Кез келген оқушының сапалы білім алуы ең алдымен мұғалімнің білімімен қатар сабақты өткізу шеберлігіне, эмоциясын басқаруына байланысты. 5 - сынып оқушысы ойын баласы екені белгілі. Ал ойын балаларының жаңашылдыққа, жаңа нәрселерге қызығушылығы жоғары болады. Ерекше қажеттілігі бар балалардың қызығушылығын ояту мұғалім еңбегінің нәтижесі болғандықтан, оның негізгі объектісі - инновациялық технологиялар. Инновациялық технологияларды қолдану сапалы біліммен қатар қойылған мақсатқа жетуге мүмкіндік береді.

Инновациялық технологиялар – педагогикалық іс-әрекет нәтижесіне тиімді қол жеткізуді қамтамасыз ететін мұғалімдер мен оқушылар өзара әрекеттесуінің жаңа тәсілдері мен әдістері. Инновациялық технологиялардың, соның ішінде, телекоммуникациялық жүйелер мен компьютерлік техниканың дамуы мен қолданысы инклюзивті білім беру процесінде қазіргі қоғамның серпінді, қарқынды сипатымен байланысты. Инклюзивті білім беру жағдайында инновациялық технологияларды пайдалану оқушылардың көптеген қабілеттерін ашып, қоршаған ортамен және басқа да адамдармен байланыс орната алуын дамытуға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, мұндай білім беру жағдайында инновациялық технологияларды қолдану оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру тиімділігін арттыруға әкеледі. Инклюзивті білім беру [9-10] еңбектерін саралай келе, инновациялық технологиялардың негізгі функцияларын бөліп көрсетуге болады:

- компенсаторлық - оқу және жазу әрекеттерін жеңілдету үшін техникалық қолдау;
- дидактикалық - білім беру саласы мен білім беру ресурстарын құру мақсатында инновациялық технологияларды қолданып оқытуды қолдау;
- коммуникациялық - желілік жүйелерге қатысу үшін коммуникациялық қолдау.

Инновациялық технологияларды инклюзивті білім беру жағдайында пайдалану мына нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

- біртұтас білім беру кеңістігін құру;
- барлық адамдармен өзара қарым-қатынас жасай алуы;
- қазіргі қоғамда жеке тұлғаның білім деңгейі және оның ерекшеліктеріне қойылатын талаптар мен оқытудың ұйымдастырылған формасы, әдістері мен мазмұнының байланысы;
- оқушының интеллектуалдық әлеуетін барынша ашу, білімді өз бетінше меңгеру дағдыларын қалыптастыру және ақпаратты өңдеуге байланысты әртүрлі дербес қызмет түрлерін жүзеге асыру.

Бүгінгі таңда инновациялық технологиялар оқу үдерісінде өте үлкен маңызға ие. Бұл технологиялардың басты артықшылығы – көрнекілік, өйткені ақпараттың көп бөлігі визуалды жадының көмегімен алынады және оған әсер ету оқуда өте маңызды.

Зерттеу жұмысын жүргізудің мақсаты – инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың математика сабағына деген қызығушылығын арттыра отырып, барлық балалардың бірдей білім алуына жағдай жасау үшін инновациялық технологиялардың ішінен тиімдісін айқындау және ұсыну.

Сабақтарды қызықты өткізу мақсатында қолдануға арналған көптеген инновациялық педагогикалық технологиялар тізбесі және олар туралы толық мәліметтер [11-12] еңбектерде келтірілген. Оларды саралап, зерттеп, тақырыпқа сәйкестей отырып тәжірибелік сабақтарға қолданып көру барысында бұл жағдайда ең тиімдісі «ойын технологиясы» болатыны анықталды.

Мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы бейімделген оқу бағдарламасымен оқытылады және олар әркез психологтардың қадағалауында болады. Инклюзивті білім беру жағдайында математика сабағын оқытуда инновациялық технологияларды пайдалану белгілі мақсатқа қол жеткізуді, сапалы нәтиже алуды көздейді.

Бұл зерттеу барысында инклюзивті білім беру жағдайында математика сабағын оқытуда кездесетін қиындықтарды жеңуге, тиімді әдістерді қолдауға, есептерді қызықты әрі оқушы қызығатындай етіп құрастыруға арналған [13-17] ұсыныстары қолданылды.

Зерттеу әдіснамасы

Зерттеу жұмыстары Маңғыстау облысы «Опорный орта мектебінің» қазіргі таңда денсаулық жағдайының нашарлауына байланысты үйден білім алатын 5-сыныптың ерекше оқушысына сабақ беру барысында жүргізілді.

Оқушының білім алуына қолайлы жағдайлар мен ыңғайлы әдістерді анықтау үшін тәжірибелік-зерттеу сабақтары жүргізілді. Әдістемелік-тәжірибе өткізу барысында 5 - сынып математика оқулығының тақырыптары мен есептерін инклюзивті білім беру жағдайында жасақтауға қатысты талдау жасалды. Оқулықтың мазмұнына сәйкес I, III тоқсандарда оқытылатын тақырыптар бойынша ерекше қажеттілігі бар балаларға тапсырмалар жүйеленіп, оларды түсіндіруге әдістемелік ұсынымдар жасақталды. Оны жасау кезінде оқушының дағдылары мен ерекшеліктері, қабілеттері, ойлау және ақпаратты қабылдау жылдамдығы ескерілді, сондай-ақ, сәйкесінше қолдануға тиімді әдіс-тәсілдер анықталды. Тәжірибелік сабақтар өткізу барысында инклюзивті білім берудегі математика сабақтарында шетелдердің де әдіс-тәсілдері қолданылды.

Ерекше оқушыға ойын технологиясы негізінде жеке тапсырмалар дайындалды. Оқытуда ойын технологиясын қолдану эмоционалды және ұтымды бірлікке жетуді қамтамасыз етеді және ол оқушыларға танымдық процестер мен тәрбие берудің тиімді құралы болып табылады. Ойын технологиясы арқылы оқушылардың есте сақтау қабілетін арттырып, зейінін тұрақтандыруға болады. Себебі, ойындар балалардың психикалық белсенділігін ынталандырып, пәнге деген қызығушылығын арттырады. Сабақтағы пассивті оқушының өзі дұрыс әрі қызықты ұйымдастырылған ойынға белсенділік танытатыны сөзсіз.

Ойынды жеке, топтық, жұптық және жалпысыныптық деп қарастыруға болады. Ойын технологиясын төмендегідей түрде жіктей аламыз.

- танымдық;
- рөлдік;
- іскерлік;
- комплекстік.

Зерттеу жұмысымда келтірілген тапсырмалар ойын технологиясының бірінші түрі танымдық және жеке тапсырма түріне жатады. Ойынның негізгі құрылымдық компоненттері:

- ойынның жоспары
- ережелер
- ойын әрекеттері
- танымдық мазмұн немесе дидактикалық тапсырмалар
- жабдық
- ойынның нәтижесі.

Ойын технологиясын пайдаланып, тапсырмалар құрастыруда төменде көрсетілген ережелерді сақтаған жөн:

1. Ережелер мен материалдардың мазмұны оқушыға түсінікті, нақты болуы;
2. Математикалық қырағылық пен зейінді дамытуға бағытталған ойын тапсырмалардың жүйеленуі;
3. Ойын барысында қолданылатын материалдар мазмұнды, құрал-жабдықтар қауіпсіз әрі ыңғайлы болуы;
4. Топтық жарыс ойындарын ұйымдастыруда оқушылардың өзгелерді және өзін әділ бағалауына сәйкес құрастырылуы;
5. Әр оқушы ойын барысында белсенділік көрсете алатындай қызықты болуы;
6. Тапсырмаларды жеңілден күрделіге қарай жинақтау;
7. Ойын технологиясы әдістерін өзгеріп қолдануға тапсырмалардың ыңғайлы болуы;
8. Тапсырмалардың сабақ аяқталмай тұрып ойынның нәтижесі тез шығатындай болуы.

Математика сабағы барысында ойын түрлері мұғалім мен оқушылардың өзара әрекетін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік жасайтындығы, оқушылардың өзара бәсекелестігін тудыруы, шынайы қызығушылықтарын оятуы пен қарым-қатынастарының дамуынан ойын технологиясын қолданудың өзектілігін көреміз. Сабақта ойын технологиясын пайдаланудың нәтижелері:

- қоршаған орта заттары мен құбылыстарына танымы артады;
- бақылау және заттардың қасиеттерін мен олардың ерекше белгілерін анықтау қабілетін дамытады;
- оқу үдерісі қызықты өтеді, көңілді атмосфера қалыптасады, бірге әрекет етуді үйренеді.
- оқушылардың психологиялық дамуына, олардың ой-өрісін, зейінін, шығармашылық қиялын жетілдіруге ықпалы етеді.

Математика курсы бөлімдерінің әртүрлі тақырыптары бойынша бейнероликтерді көрсету үшін оқу және оқыту бағдарламаларын қолданып, сабақта презентациялар жасап, мультимедиялық жабдықты пайдалана отырып, сабақ барысында АКТ-ны қолдануға болады. Математика сабағында АКТ-ны қолдану мыналарға мүмкіндік береді: мультимедиялық мүмкіндіктер байлығының арқасында оқу процесін қызықты, жарқын, тартымды етуге; оқытуды визуализациялау мәселесін тиімді шешу; оқу материалын визуализациялау мүмкіндіктерін кеңейту, оны оқушыларға түсінікті және қолжетімді ету.

Зерттеу жұмысының нәтижелері

Зерттеу жұмысымның нәтижесінде аталған ерекше оқушының есте сақтау қабілеттілігі жоғары деңгейде екені анықталды. Бұл қабілетін анықтау мақсатында 5-сынып математика оқылығынан «Натурал сандар» тақырыбын түсіндіріп, төмендегі тапсырманы ұсынылды.

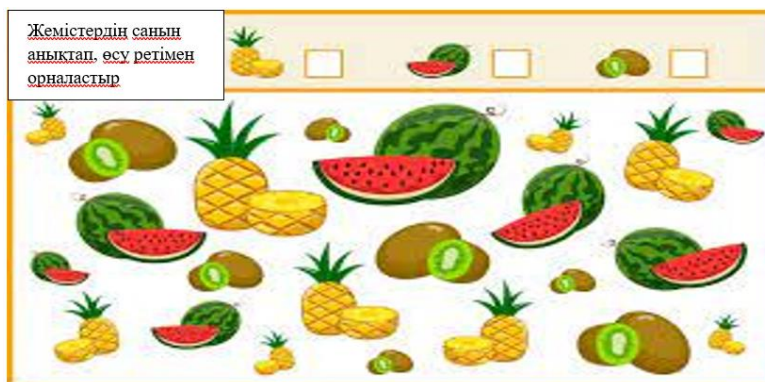
1-тапсырма.

Сандар берілген: 12, 0, 15, 1, 8, 5, 2, 3, 20. Оларды келесі белгілеріне қарай таратыңыз:
– бір таңбалы сандар _____

– екі таңбалы сандар _____

– натурал сандар өсу ретімен _____

Оқушы айтылған мәліметтерді сол қалпында ғана қайталап, бұл тапсырманы орындауға ұзақ уақыт қажет етті. Осы тұрғыда ерекше оқушыға ойлануға уақыттың көп керектігі ескерілді. Тапсырманы орындау кезінде оқушыға натурал сандарды өсу ретімен жазу жаттығуын орындау қиындық тудырғандықтан тапсырманы орындатуда ойын технологиясын қолдану таңдалып, тапсырма 1-суретте көрсетілгендей түрде құрылды.



1 – сурет. Сандарды өсу ретімен орналастыру

Дереккөз: <https://foto-ram.ru/> (жемістер мен көкөністер суреттері алынды).

Нәтижесінде оқушы суреттен жемістер санын, әрі қай жемістің көп, аз екендігін анықтай алды. Қызығушылығы артып осындай есептер шығаруға ұсыныс білдірді. Бұдан инклюзивті білім беру жағдайында көбіне оқушыларға қызығушылығын арттыратындай көрнекі түрде тапсырма дайындап, оны ойын технологиясы арқылы орындатқан пәнді меңгертуге көп септігін тигізетінін көреміз.

«Ондық бөлшектер» тақырыбын өткен кезде келесі тапсырманы ұсынылды.

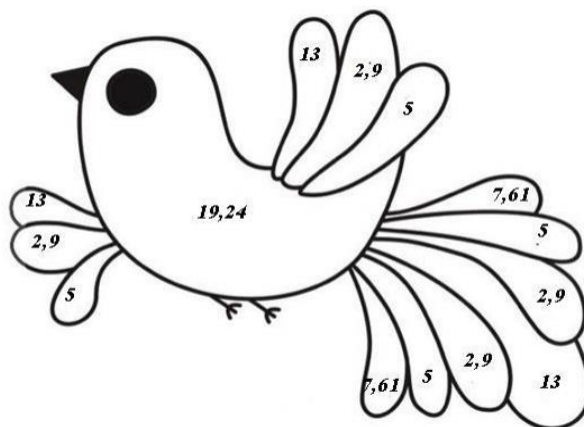
2-тапсырма.

Төмендегі 1-кесте және 2-суреттегідей құстың суреті берілген. Кестедегі a, b, c сандарының сәйкес мәндері мен түстерін қолдана отырып $a \cdot b - c$ өрнегінің мәндерін есептеу керек және шыққан нәтиже бойынша сол түспен құстың бөлігін бояу керек. Мәселен, бірінші баған бойынша $a = 7,7; b = 2,2; c = 3,94$ болғандықтан $a \cdot b - c = 7,7 \cdot 2,2 - 3,94 = 13$ болады және құстың 13 саны орналасқан бөлігін бояу керек (калькулятор қолдануға рұқсат берілді).

1-кесте 1. a, b, c сандарының мәндері.

Дереккөз: С. Маратқызы құрастырды.

Мәндер	Берілгендері				
a	7,7	4,7	14,3	1,3	9,1
b	2,2	1,9	3,2	8,7	2,9
c	3,94	6,03	10,76	3,7	7,15
$a \cdot b - c$	қызыл	сары	көк	жасыл	Қызғылт сары



2 – сурет. $a \cdot b - c$ өрнегі мәніне сәйкес бояуға тиісті құс

Дереккөз: <https://amelica.com/>

Тапсырма нәтижесінде оқушы калькулятордың көмегімен өрнектің мәнін есептеп, сәйкес түстерді анықтап, құсты түрлі түске бояп шықты. 2-тапсырманы орындау барысында оқушыда суретке деген қызығушылығы және құсты ұқыпты бояуға талпынысы және шыққан құс суретінің оқушыға қуаныш сыйлағаны байқалды. Бұл тапсырманы орындау барысында оқушы калькулятор қолдануды, әрі ондық бөлшектерді айтуды үйренді. Тапсырманы орындауға да сабақтың көп бөлігі кетсе де, оқушыда қызығушылықты, ынталануды ояту жетістік болды.

Бұл тапсырма Ұлыбританиядағы инклюзивті білім беру жағдайындағы математика сабағында қолданылатын әдістерді негізге ала отырып дайындалды. Яғни, оқушыға бір параққа тапсырманы беру арқылы материалдың көптігін сездірмей, бірнеше тапсырмаларды бір тапсырмаға топтастырып, оқушыны шаршатпау және жалықтырмау мақсатында калькуляторды пайдалануға рұқсат беріп, бірдей тапсырмаларды бірнеше рет орындау арқылы есептің орындалу ретін есінде сақтауға ықпал жасалды.

3-тапсырма. Төменде көрсетілген тізімдердің ішінен артығын сызып тастаңыз:

- 1) Кесінді, сәуле, нүкте, түзу, сызғыш.
- 2) Төртбұрыш, үшбұрыш, нүкте, квадрат.
- 3) Сантиметр, ұзындық, метр, дециметр, километр.

Бұл тапсырманы оқушыға қызықта етіп дайындаған жөн. 1, 2 - жағдайларында қағазға әртүрлі түспен суреттерін бейнелеп ұсынғанда оқушы өзгешесін бірден анықтап, тізімнен тез сызып тастады. Ал 3 - жағдайда өлшем бірліктер арасындағы қатыстар жазылған қағазды бергенде оқушы салыстыра отырып, «ұзындық» сөзі артық екенін тапты. Оқушы тез тапқанына қуанып, көзінен қуаныш ұшқыны байқалды. Келесі тапсырманы орындауға ұсыныс білдірді.

Үшінші тапсырманы орындату барысында оқушыға берілген мәліметтер көрсетіліп, қолмен ұстатылып түсіндірілгендіктен ол бұл тапсырманы тез әрі оңай орындады. Геометриялық фигуралар атауларын, өлшем бірліктерді ажыратып, айырмашылықтарын түсінді және салыстыру қабілеті дамыды.

Бұл үш тапсырманы оқушыға ұсынбай тұрып алдымен оқушының қандай қабілеттерін ашып, қандай дағдыларын қалыптастыратындығы сараланды:

- оқушының бойындағы білімі және қабілетінің қандай деңгейде екендігі;
- оқушыға осы тапсырмалар арқылы қандай блім,білік, дағдыларды қалыптастыруға болатындығы;
- оқушының қандай интеллектуалдық қабілеттері дамиды;
- оқушының бойында қандай тұлғалық қасиеттер қалыптасатындығы.

Зерттеу барысында ерекше қажеттілігі бар балаға ойын технологиясын қолдана отырып сабақ өткізу тиімді екендігі анықталды. Кез келген мектеп жасындағы бала ойын баласы болғандықтан, ойын технологиясы арқылы сабақты қызықты өткізіп, оқушының сабаққа деген

ынтасын арттыруға болады. Сабақ кезінде бұл технологияны тиімді пайдалану және сәйкес есептерді жүйелеу мұғалімнің шеберлігіне де байланысты. Ойын технологиясын пайдалану кезінде мұғалім ойыншықтарды, суреттерді, көрнекіліктерді және көрнекіліктерсіз де ауызша форманы пайдаланып, сабақтың мақсатына жетуге болатындығы байқалды. Мұғалім эмоциясы тұрақты болып, оқушыға жылулық сыйлай білуі де қажет екені сезілді.

Тапсырмаларды құрастыру және оларды оқушыларға орындату барысында қолданылатын дидактикалық ойындар мен әдістердің ерекшеліктері анықталып, мұғалімге қойылатын талаптар анықталды:

1. Мұғалім бауырмал, сыпайы болу және оқушылардың іс-әрекеттерін баға беріп, бекітіп отыруы қажет.

2. Мұғалім оқушыны өзіне және жанындағы сыныптастарына сендіре білуі керек.

3. Ерекше оқушыға қолайлы, жағымды атмосфера қалыптастыру керек.

4. Мұғалім өзі ұйымдастырған ойындарға оқушының қатысымын, сабаққа дайындығын ескеруі керек.

5. Әр тапсырманы дайындағанда мұқият, оқушы осы ойын технологиясы арқылы материалды меңгере алатындай ойластыру керек. Тапсырма түсінікті, оңай әрі қызықты болуы шарт.

Жоғарыдағы тапсырмаларды орындай отырып математика сабағында ойын технологиясын пайдалану оқушыда төмендегі іс-әрекеттерді көрсетті:

- материалдарды меңгерудегі қиындықтарды жеңу;
- оқушыдағы шаршауды басу;
- зейінін сақтайды;
- белсенділігін арттыру;
- сыныптастарымен достық қарым-қатынас орнатуға септігін тигізуі;
- өз ойын ашық жеткізуге үйретуі;

Сондай-ақ, зерттеу жұмысында Қазақстан, Ұлыбритания және Өзбекстан елдерінде инклюзивті білім беру жағдайындағы ақпараттарды талдай келе жалпы білім беретін мектептерде математика сабағын оқытуда 2 - кестеде келтірілгендей әдістер ұсынуға болатындығы анықталды.

2 - кесте. Инклюзивті білім беру жағдайында ұсынылған әдістер.

Дереккөз: С. Маратқызы құрастырды

Қазақстан	Ұлыбритания	Өзбекстан
1. Тапсырмаларды орындау кезінде сигналдық карталарды пайдалану.	1. Калькуляторды пайдалануға рұқсат етіледі.	1. Тақырыптық нұсқаулық-тар, иллюстративті кестелер, дидактикалық үлестірмелі материалдар, диаграммалар, сызбалар, графиктер пайдалану.
2. Дұрыс жауабы бар карточкаларды тақтаға ілуге арналған тапсырмалар.	2. Ұқсас есептер топтастырылады.	2. Ауызша сұрақтар қою. Дәлірек айтқанда оқушы өзінің шығарған есебіне түсініктеме беру.
3. Оқушылар іс-әрекеттері көпшілігінің алгоритмін (нұсқау картасы) құрылады.	3. Бір параққа аздаған тапсырмаларды орналастыру, жаттығулар (мысалы, әр бетте 4-тен 6-ға дейін тапсырма).	3. Бір сабақта аз білім беру. Себебі ерекше оқушылардың жаңа материалды меңгеруі ұзақ процесс.
4. Ауызша сұрақтар қою.	4. Бағалауды алу үшін аз тапсырма пайдалану.	4. Сабақта көбінесе аппликациялармен, суреттермен және конструкциялармен жұмыс
5. Іс-әрекет түрін өзгертуге арналған иллюстрациялық материал.	5. Жазба үшін үлкен форматты парақтарды пайдалану, мәселенің белгіленуі.	
6. Математикадан сыныптан тыс жұмыстарды өткізу, сондай-ақ дамуында ауытқуы бар балаларға арналған жарыстарға балалардың	6. Математикалық амалдармен кестені қамтамасыз ету, анықтамалық ақпарат.	

<p>қатысуы. 7.Аудиал. Бұл әдістеме балалардың көздерін жұмып, яғни құлағы арқылы ақпаратты қабылдауына бағытталған. 8.Инклюзивті білім алу 9-сыныпқа дейін жалғасады.</p>	<p>7. Әрбір студентті көрнекі сандар қатарымен қамтамасыз ету. 8. Проблемалық тапсырмаларды кезең-кезеңімен көрсету. 9. Көрнекі құралдарды (сурет-тер, графиктер) пайдалану. 10. 21 жасқа дейін мектептерде инклюзивті білім алуға мүмкіндік.</p>	<p>жасау. 5. Инклюзивті білім беру ақыл-ой кемістігі бар балаларға арналған мектеп-интернатында 9 жылға дейін. 6. Жалпы білім беру ұйымдарында, 11 жылдық мектепте ерекше оқушылар дені сау балалармен қатар білім алу.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ТМД құрамында болған Қазақстан мен Өзбекстан елдерінде инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға жалпы білім беретін мектептерде математиканы оқыту әдістемесін жетілдіру үрдісі белсенді жүргізіліп келетінін көреміз. Ұлыбритания мен Өзбекстанның инклюзивті білім беруіндегі әдіс-тәсілдерін зерделей келе, елімізде инклюзивті білім беруді әлі де дамыту үшін үлкен іс-шаралар атқарылу керектігі байқалды. Оған мұғалімдердің оқушыға көп материалдарды аз уақытта беруін тоқтату, яғни тақырыптық жоспар мен сағаттар бөлінісін өзгерту керектігін атап өтуге болады. Мұғалімдер мектептерде сабақ өткізу барысында әртүрлі инновациялық технологияларды қолданғанымен, оқушының денсаулық жағдайына, білім деңгейіне қарамастан бекітілген бағдарлама бойынша жоспарды орындау үшін оқушыға сабақ барысында бір емес бірнеше есептерді беріп жатады. Бұл жердегі қателік - мұғалімнің бар фокусты оқушыға емес, құжаттарға, қағаздарға және материалдар мен ақпараттарға қоюы. Бүгінгі күні, осы қателіктерді жою мақсатында елімізде әртүрлі жұмыстар жүргізіліп жатыр. Еліміздегі инклюзивті білім беруде жетістіктер де жетерлік. Бұрын жазу мен дұрыс сөйлеуді білмейтін ерекше балалар қазір білікті мамандардың көмегі арқасында білім алып, қоғамнан өз орындарын тауып жатыр.

Ұлыбританиядағы инклюзивті білім беру жүйесінің ең ұнамды тұсы - 21 жасқа дейінгі ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың мектепте оқу мүмкіндігіне ие бола алатындығы. Бұл елде ерекше балалардың қоғамда өз орындары бар, барлық жағдай жасалған, еркін өмір сүреді. «Тірі камера» атанған әлемге әйгілі суретші Стивен Уилтшир, ұлы математик, жазушы Льюис Кэрролл сияқты ұлыбританиялық танымал адамдар дамуында ауытқушылықтары болған. Қоғамның оларды бөлмей, тұлға екендігін сезіндіруі нәтижесінде олар қазір әлемге танымал адамдардың қатарында.

Өзбекстанда ерекше балалар 9 - сыныпқа дейін міндетті білім алады, әрі қарай білім алғысы келсе 11-сыныпқа дейін мектепте сау балалармен қатар жалғастыра алады. Ал біздің елімізде ерекше оқушылар 9-сыныпқа дейін оқу мүмкіндігіне ие болады. Кейіннен колледждер мен университеттерде білім алуына құқылы.

Қазіргі таңда Өзбекстан мен Қазақстанда инклюзивті білім беруден Ұлыбритания, АҚШ сияқты білім саласы дамыған Еуропа елдерінің озық педагогикалық тәжірибе үлгілерін алып, білім сапасын жақсарту қолға алынған. Оның бір дәлелі ретінде ерекше балаларды дені сау балалармен қатар оқытып, қоғамнан тыс қалдырмай алға жетелеуінен көрінеді. Елімізде бүгінде кей білім беру ошақтарында ерекше балалардың жанында тьюторлар жүреді. Тьюторлар оқушының сабақтан тыс қалып қалмауына, оқушының көңіл-күйінің тұрақты болуына назар бөледі. Ата-аналар осы тьюторлар арқылы ерекше балаларының қаншалықты даму деңгейі жоғарылағандығы туралы ақпараттар беріп отырады. Елімізде ерекше балалардың білім алуына барынша қолайлы жағдайлар жасалып, мүмкіндіктер берілуде.

Қорытынды

Сабақта ойын технологияларын қолдану оқуда эмоционалды және ұтымды бірлікке жетуді қамтамасыз етеді. Әртүрлі инновациялық технологияларды тиімділігіне орай сабақтың әр кезеңіне қолдануға болады. Мысалы, сабақтың басында «Сабақтың тақырыбын тап» ойын технологиясын қолданып «Бөлшек» тақырыбын жасыруға болады. Ал негізгі бөлімде жаңа сабақты бекіту үшін тірек сигналдары арқылы, яғни негізгі анықтамаларды ауызекі тілде әртүрлі түспен көрсетіп, оқушының есінде қалатындай етіп, түсінікті, әрі қысқаша оқыту технологиясын қолданып, сабақ соңында қайтадан «Қатені тап» деген сынды ойын технологиясын пайдалануға болады.

Ойын технологиясы арқылы оқушылардың қызығушылығын арттырып қана қоймай, көңіл-күйін тұрақтандырып, эмоцияларын шығаруға мүмкіндік беруге болады. Бұл технологияны сабақтың әр этапына қолдануға болады. Сабақтың материалды түсіндіру, бекіту, қайталау, бақылау сияқты әртүрлі кезеңдерінде дидактикалық ойындарды қолдану оқушыларды көбірек белсенді танымдық іс-әрекетке қамтуға мүмкіндік береді. Сабақ барысында ойын технологиясын пайдалаудағы мақсат - таным және ойын. Себебі, мұғалім оқушының танымын кеңейте отырып, ойын ойнату арқылы нәтижеге қол жеткізеді. Оқушы дидактикалық ойындар арқылы көңіл-күйін көтеріп, тапсырмаларды ынтамен орындайды. Ойын технологиясы толерантты көзқарасты дамытуға ықпал етеді. Ойын технологиясы арқылы алғашында оқушы ойынға баса назар аударса, кейіннен қызықты сабақ арқылы материалға қызығушылығы ояна бастайды. Ойын ойнап, математикалық есептерді шешуге деген құмарлығы артады. Осылайша ойын технологиясы математикалық мәнді жақсы түсінуге, оқушылардың математикалық білімдерін қалыптастыруға ықпал етеді. Аталған технология мұғалімге де қиын материалдарды алдындағы оқушысына қолжетімді түрде жеткізуге көмектеседі.

Проблемалы оқыту технологиясы жағдаяттарды құруға және оқытушыға балалардың білімін жаңартуды қажет ететін күрделі мәселелерді табуға және шешуге бағыттайды. Сабақта белсендіру әрекеттері, жаңалыққа мән беретін сұрақтар арқылы проблемалық жағдаят құруға болады. Сонымен, проблемалық оқыту оқушылардың білім, білік, дағдыны меңгеруіне, өз бетінше әрекет ету әдістерін меңгеруге, танымдық, шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағыт-бағдар беруге мүмкіндік жасайды. Мұндай инновациялық технологияларды қолдану оқушылардың ой-өрісін кеңейтуге, олардың танымдық белсенділігін дамытуға, практикалық іс-әрекетте қажетті белгілі бір іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыруға бағытталған.

Инновациялық технологияларды математика сабағында қолдану арқылы ерекше білім беруді қажет ететін оқушының қызығушылығы оянады және оған жаңа материалдарды жадында сақтауға мүмкіндік береді. Қоғам дамуы бүгінгі таңда инновациялық технологияларды өмірдің барлық саласында пайдалану қажеттілігін талап етіп отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Рсалдинова А.К., Кемешова А.М. (2019) Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың жолдары. Алматы: «Өрлеу» ҰБАО АҚФ ҚР ББЖҚБАРИ. - 64 б.
2. Абдильдина Б.С., Сайлаубаева Б.Е. (2022) Инклюзивті білім беруді дамыту саясатындағы еуропалық кәсіподақтардың тәжірибелері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Саяси ғылымдар. Аймақтану. Шығыстану. Түркітану сериясы. №1(138), 8-22 б.
<https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=48468406&ysclid=ldnoe5tgas336810567>
3. Klang N., Göransson K., Lindqvist G., Nilholm C., Hansson S., and Bengtsson K. (2020) Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International*

Journal of Disability, Development and Education. Vol. 67(2). P: 151–166.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

4. Gervasoni A., Peter-Koop A. (2020) Inclusive mathematics education. *Math Ed Res*. Vol. 32. P: 1-4.
<https://doi.org/1007/s13394-020-00315-0>

5. Lemons C. J., Powell S.R., King S.A., Davidson K.A. (2015) Mathematics Interventions for Children and Adolescents with Down Syndrome: A Research Synthesis. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR)*. Vol. 59 (8). P: 767–783. <https://doi.org/10.1111/jir.12188>

6. Ballin A., Davidson E., Caron J., Drago M. (2022) Making math add up for students receiving special education. *International Journal of Whole Schooling*. Vol.18(1). P: 1-28.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1339890.pdf>

7. Dehqonova M., Najmiddinova N. (2022) Alohida ehtiyojga ega bo'lgan bolalarning oilaga moslashishi uchun muhim omirlar. Yangi O'zbekistonda milliy taraqqiyot va innovasiyalar // *International Journal of Philosophical Studies and Social Science* (Янги Ўзбекистонда миллий тараққиёт ва инновациялар) мавзусидаги. - Республика миқёсида ўтказиладиган кўп тармоқли илмий масофавий онлайн конференцияси. 90-92 б. <http://www.conf.iscience.uz/index.php/yumti/article/view/28/27>

8. Melieva Sh.M. (2013) Inclusive education in Uzbekistan // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. т. 11, №2, С. 30-31.
<https://cyberleninka.ru/article/n/inclusive-education-in-uzbekistan?ysclid=ldnix9vj2o723855966>

9. Абдраманова Г.Б., Ажмолдаева К.Б. (2016) Қазіргі білім берудегі инновациялық технологиялардың рөлі // *Молодой ученый*. №5.2 (109.2), 35-37 б.
<https://moluch.ru/archive/109/26691/?ysclid=ldnl3ab9n2686560687>

10. Бежежанова Р.К. (2019) Мүмкіндігі шектеулі балаларға математиканы оқытудың арнайы әдістемесі. Қостанай: Ә.Сұлтанғазин атындағы ҚМПУ, 153 б. [Бежежанова Р.К. Мүмкіндігі шектеулі балаларға математиканы оқытудың арнайы әдістемесі.pdf \(kspi.kz\)](https://www.ksp.kz/ru/worksheets/1034912X.2019.1679724)

11. Пейчева А. С. (2019) Организация обучения математике в пятых классах в условиях инклюзии // *Инклюзивное образование: опыт, проблемы, инновации: материалы Всероссийской (национальной) конференции*. №14, С. 138-146. <https://nauchforum.ru/studconf/science/32/46506>

12. Spooner F., Root J.R., Saunders A.F., Browder D.M. (2019) An Updated Evidence-Based Practice Review on Teaching Mathematics to Students with Moderate and Severe Developmental Disabilities // *Remedial and Special Education*. Vol. 40 (3), P: 150–165. <https://doi.org/10.1177/0741932517751055>

13. Schnepel S., Moser Opitz E., Krähenmann H., Dessemontet R.S. (2020) The Mathematical Progress of Students with an Intellectual Disability in Inclusive Classrooms: Results of a Longitudinal Study // *Mathematics Education Research Journal*. Vol. 32 (1). P: 103–119. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00295w>

14. Hienonen N., Hotulainen R., Jahnukainen M. (2020) Outcomes of Regular and Special Class Placement for Students with Special Educational Needs – A Quasi-Experimental Study // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.30 (1). P.1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739134>

15. Kaushik D. (2021) Inclusive Mathematics Education in Classroom Practice// *Shanlax International Journal of Arts*.Vol 8(3). P: 1-5. <https://doi.org/10.34293/sijash.v8i3.3462>

16. Kurbanova M.F. (2021) Preparation of mentally disabled students for social life in a specialized support school // *International Interdisciplinary Research Journal*. Vol. 5(1). P: 1132-1138.
<https://internationaljournals.co.in/index.php/giirj/article/view/3211>

17. Демидова Н.С. (2022) Использование инновационных технологий в обучении математике на уровне общего среднего образования: актуальные проблемы и пути их решения // *Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции*. – Минск, БГПУ. – С. 70-73. <https://elib.bspu.by/handle/doc/57386>

References

1. Rsaldinova A.K., Kemeshova A.M. (2019) Inkljuzivti bilim beru zhagdajynda erekshe kazhettilikteri bar okushylardyң oqu zhetistikterin bagalaudyn zholdary [Methods for assessing the academic achievements

of students with special needs in an inclusive education setting]. Алматы: «Orleu» UBAO AKF KR BBZhKBARI, 64 b. [in Kazakh]

2. Abdildina B.S., Sajlaubaeva B.E. (2022) Inkljuzivti bilim berudi damyту sajasatyndagy europalyk kasipodaktardyn tazhibeleri. *L.N. Gumilev atyndagy Eurazija ulttyq universitetiniң Habarshysy. Sajasi gylymdar. Ajmaktan. Shygystanu. Turkitanu serijasy*. [The experience of European trade unions in the development policy of inclusive education. Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University. Political Sciences. Regional Studies. Oriental Studies. Turkology series]. №1(138), p. 8-22 [in Kazakh]

<https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=48468406&ysclid=ldnoe5tgas336810567>

3. Klang N., Göransson K., Lindqvist G., Nilholm C., Hansson S., and Bengtsson K. (2020) Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 67(2). P: 151–166.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

4. Gervasoni A., Peter-Koop A. (2020) Inclusive mathematics education. *Math Ed Res*. Vol. 32. P: 1-4. <https://doi.org/1007/s13394-020-00315-0>

5. Lemons C. J., Powell S.R., King S.A., Davidson K.A. (2015) Mathematics Interventions for Children and Adolescents with Down Syndrome: A Research Synthesis. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR)*. Vol. 59 (8). P: 767–783. <https://doi.org/10.1111/jir.12188>

6. Ballin A., Davidson E., Caron J., Drago M. (2022) Making math add up for students receiving special education. *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 18(1). P: 1-28.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1339890.pdf>

7. Dehqonova M., Najmiddinova N. (2022) Alohida ehtiyojga ega bolgan bolalarning oilaga moslashishi uchun muhim omirlar. Yangi Ozbekistonda milliy taraqqiyot va innovasiyalar [Important factors of family adaptation of children with special needs. National development and innovation in the new Uzbekistan] // *International Journal of Philosophical Studies and Social Science (Jangi Ozbekistonda milliy tarakkiet va innovacijalar) mavzusidagi*. - Respublika mikesida utkaziladigan kup tarmokli ilmiy masofavij onlajn konferencijasi. 90-92 b. [in Uzbek] <http://www.conf.iscience.uz/index.php/yumti/article/view/28/27>

8. Melieva Sh.M. (2013) Inclusive education in Uzbekistan // *Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija*. Vol. 11, №2, P. 30-31.

<https://cyberleninka.ru/article/n/inclusive-education-in-uzbekistan?ysclid=ldnix9vj2o723855966>

9. Abdramanova G.B., Azhmoldaeva K.B. (2016) Kazirgi bilim berudegi innovacijalyk tehnologijalardyn roli [The role of innovative technologies in the modern education] // *Molodoj uchenyj*. №5.2 (109.2), P.35-37 [in Kazakh] <https://moluch.ru/archive/109/26691/?ysclid=ldnl3ab9n2686560687>

10. Begezhanova R.K. (2019) Mumkindigi shekteuli balalarga matematikany okytudyn arnajs adistemesi [Special methodology for teaching mathematics to the children with disabilities]. Kostanaj: A.Sultangazin atyndagy KMPU. 153p. [in Kazakh] [БеҒежанова Р.К. Мүмкіндігі шектеулі балаларға математиканы оқытудың арнайы әдістемесі.pdf \(kspi.kz\)](#)

11. Pejcheva A. S. (2019) Organizacija obuchenija matematike v pjatyh klassah v uslovijah inkljuzii [Organization of teaching mathematics in the fifth grade in terms of inclusion] // *Inkljuzivnoe obrazovanie: opyt, problemy, innovacii: materialy Vserossijskoj (nacional'noj) konferencii*. №14, P. 138-146 [in Russ.] <https://nauchforum.ru/studconf/science/32/46506>

12. Spooner F., Root J.R., Saunders A.F., Browder D.M. (2019) An Updated Evidence-Based Practice Review on Teaching Mathematics to Students with Moderate and Severe Developmental Disabilities. *Remedial and Special Education*. Vol. 40 (3), P: 150–165.

<https://doi.org/10.1177/0741932517751055>

13. Schnepel S., Moser Opitz E., Krähenmann H., Dessemontet R.S. (2020) The Mathematical Progress of Students with an Intellectual Disability in Inclusive Classrooms: Results of a Longitudinal Study. *Mathematics Education Research Journal*. Vol. 32 (1). P. 103–119. [in Russian]

<https://doi.org/10.1007/s13394-019-00295w>

14. Hienonen N., Hotulainen R., Jahnukainen M. (2020) Outcomes of Regular and Special Class Placement for Students with Special Educational Needs – A Quasi-Experimental Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.30 (1). P.1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739134>

15. Kaushik D. (2021) Inclusive Mathematics Education in Classroom Practice. *Shanlax International Journal of Arts*. Vol 8(3). P. 1-5. <https://doi.org/10.34293/sijash.v8i3.3462>

16. Kurbanova M.F. (2021) Preparation of mentally disabled students for social life in a specialized support school // *International Interdisciplinary Research Journal*. Vol. 5(1). P. 1132-1138.

<https://internationaljournals.co.in/index.php/giirj/article/view/3211>

17. Demidova N.S. (2022) Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij v obuchenii matematike na urovne obshhego srednego obrazovaniya: aktual'nye problemy i puti ih reshenija // *Fiziko-matematicheskie obrazovanie: celi, dostizhenija i perspektivy: materialy Mezhdunaronoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. [Use of innovative technologies in the teaching mathematics at the general secondary education: current problems and ways to solve them. In: Physical and mathematical education: goals, achievements and prospects: materials of the international scientific and practical conference]. Minsk, BGPU. P. 70-73. [in Russ.]

<https://elib.bspu.by/handle/doc/57386>

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Омарова Бибигул Жарболовна – PhD, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Қазақстан, Ақтөбе қ., 030000, Ә.Молдағұлова даңғылы 34; e-mail: bibigul_zharbolkyzy@mail.ru

Маратқызы Салтанат – 7M01501-Математика мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Қазақстан, Ақтөбе қ., 030000, Ә.Молдағұлова даңғылы 34; e-mail: maratqyzy@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Омарова Бибигул Жарболовна – PhD, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, Казахстан, г. Актөбе, 030000, пр. А.Молдагуловой 34; e-mail: bibigul_zharbolkyzy@mail.ru

Маратқызы Салтанат – магистрант 2 курса по специальности 7M01501-Математика, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, Казахстан, г. Актөбе, 030000, пр. А.Молдагуловой 34; e-mail: maratqyzy@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bibigul Zh. Omarova – PhD, K.Zhubanov Aktobe regional university, Kazakhstan, Aktobe, 030000, A. Moldagulova Ave. 34; e-mail: bibigul_zharbolkyzy@mail.ru

Saltanat Maratkyzy – 2nd year master's student in the specialty 7M01501-Mathematics, K.Zhubanov Aktobe regional university, Kazakhstan, Aktobe, 030000, A. Moldagulova Ave. 34; e-mail: maratqyzy@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 03.02.2023

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 14.03.2022

ҚЫТАЙ ТІЛІН ОҚЫТУДА ТЫҢДАЛЫМ ӘРЕКЕТІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Г. А. Сеитова¹, К. У. Кунакова², А. Б. Мусина³

^{1,2}Абылай хан атындағы ҚХҚЖӘТУ, Алматы қ., Қазақстан

³Қорқыт Ата атындағы Қзылорда Университеті, Қызылорда қ., Қазақстан
e-mails: ¹gaukhar1306@mail.ru, ²saule.gosteva@mail.ru, ³asel_m8383@mail.ru

Аңдатпа

Қытай тілін шетел тілі ретінде үйрену, қытай тілі бойынша шетілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру қазіргі таңдағы шетел тілі бойынша құзыреттілікке негізделген шетілдік білім беру парадигмасының басты бағыты. Ал шетел тілін меңгеру сөйлеу әрекетінің түрлері арқылы жүзеге асады. Тыңдалымды өзіне тән ерекшеліктер салдарынан қытай тілін меңгеру кезіндегі ең күрделі сөйлеу әрекетінің түрі. Сол себепті қытай тілін үйренуде тыңдалым бойынша жиі жіберілетін қателіктерді саралау, оларды болдырмас мақсатында жүргізілетін жұмыстар, қолданылатын тәсілдерді анықтау зерттеу мақаламыздың мақсаты болды. Қойылған мақсатқа жету үшін және қолданылған әдістердің тиімділігін анықтау үшін сандық зерттеу әдісі бойынша қытай тілін шетел тілі ретінде оқып жатқан студенттерге тәжірибелік-эксперименттік жұмыс жүргізілді. Зерттеуіміздің нәтижесі бойынша тыңдалым барысында орын алатын қателіктер айтылым барысында да жіберіледі және керісінше студенттердің айтылым барысында дұрыс дыбыстауда жіберетін қателіктері олардың тыңдалым кезінде сол дыбыстарды түсінбеуіне алып келеді, одан бөлек тыңдалым кезінде жіберілетін қателіктер жүйеленді және оларды шешу жолдары ұсынылды және қолданылған әдістер бойынша эксперименттік топ студенттері бақылау тобының студенттеріне қарағанда жоғары көрсеткіш көрсетті.

Түйін сөздер: қытай тілі, сөйлеу әрекетінің түрлері, тыңдалым, шетілдік коммуникативтік құзыреттілік, әдіс, аудио, жаттығу

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Г. А. Сеитова¹, К. У. Кунакова², А. Б. Мусина³

^{1,2} КазУМОиМЯ имени Абылай хана, ³ КУ имени Коркыт Ата

^{1,2} г. Алматы, ³ г. Кызылорда, Казахстан

e-mails: ¹gaukhar1306@mail.ru, ²saule.gosteva@mail.ru, ³asel_m8383@mail.ru

Аннотация. Изучение китайского языка как иностранного, формирование иноязычной коммуникативной компетенции по китайскому языку - это ключевое направление современной парадигмы иноязычного образования, основанной на компетенциях по иностранному языку. Овладение иностранным языком осуществляется через виды речевой деятельности. Аудирование - наиболее сложный вид речевой деятельности при овладении китайским языком из-за присущих ему особенностей. Целью нашей исследовательской статьи стало выявление наиболее часто допускаемых ошибок в изучении китайского языка, работа по их устранению, выявление применяемых подходов. Для достижения поставленной цели и определения эффективности используемых методов была проведена опытно-экспериментальная работа со студентами, изучающими китайский язык как иностранный, по количественному методу исследования. По результатам нашего исследования ошибки, допущенные в ходе аудирования, допускаются и в ходе произношения, и наоборот, ошибки, допущенные студентами при правильном произношении, приводят к непониманию ими этих звуков во время аудирования. Кроме того, систематизированы ошибки, допускаемые во время аудирования, предложены пути их решения. Констатируется, что студенты экспериментальной группы показали более высокий показатель, чем студенты контрольной группы.

Ключевые слова: китайский язык, виды речевой деятельности, аудирование, иноязычная коммуникативная компетенция, метод, аудио, упражнение

WAYS OF IMPROVING LISTENING SKILLS IN CHINESE

G.A. Seitova¹, K. U. Kunakova², A. B. Musina³

^{1,2} Abylai Khan Kazakh UIRandWL, ³ Kyzylorda University named after Korkyt ata
^{1,2} Almaty, ³ Kyzylorda, Kazakhstan
e-mails: ¹ gaukhar1306@mail.ru, ² saule.gosteva@mail.ru, ³ asel_m8383@mail.ru

Abstract. The study of Chinese as a foreign language, the formation of foreign language communicative competence in Chinese is a key direction of the modern paradigm of foreign language education based on foreign language competencies. The acquisition of a foreign language is carried out through the types of speech activity. Listening is the most difficult type of speech activity that must be perceived when mastering the Chinese language due to its inherent features. That is why the purpose of our research article was to identify the most common mistakes in learning Chinese, work to eliminate them, identify the approaches used. To achieve this goal and determine the effectiveness of the methods used, experimental work was carried out with students studying Chinese as a foreign language using the numerical research method. According to the results of our research, mistakes made during the hearings are also allowed during pronunciation, and vice versa, mistakes made by students with correct pronunciation lead to their misunderstanding of these sounds during the hearings, in addition, mistakes made during the hearings are systematized, ways of solving them are proposed and according to the methods used, students of the experimental group they showed a higher indicator than the students of the control group.

Keywords: Chinese language, types of speech activity, listening, foreign language communicative competence, method, audio, exercise

Кіріспе

Қытай тілі дүние жүзі тілдері арасында өзіне тән ерекшеліктеріне қарай меңгерілуі ең күрделі оқшауланған тілдер қатарына жатады. Ол ең алдымен, әрине, оның таңбалық-иероглифтік жазуға негізделуінде, себебі иероглифтер сөздің фонетикалық дыбысталуына байланысты емес, сонымен қатар сөздерді құрайтын буын саны шектеулі болғандықтан оларды ажырату үшін қолданылатын арнайы тондар дыбыстау кезінде қиындық туғызады. Осыған қарамастан қытай тіліне қызығушылық танытып жатқан шетелдіктер саны жылдан жылға динамикалық өсіммен артып келе жатыр. Бұл ең алдымен ҚХР-дың әлемдік алпауыттар қатарына жатуына, белсенді геосаяси ойыншы болуына, экономикасы тұрақты түрде ілгері дамуына байланысты. ҚХР Қазақстан экономикасының барлық секторындағы ірі, орташа, шағын көлемдегі инвестор болып табылады, сонымен қатар біздің шекаралас көршіміз. Сондықтан да қазақстандықтар өз шеттілік құзыреттіліктерін арттыру, сұранысқа ие маман болу мақсатында қытай тілін үйренуде. Бұл тек тілдік мамандықтар иелеріне қатысты емес, сонымен қатар басқа сала мамандары тарапынан да қызығушылық танытуда. Ал, осындай меңгерілуі күрделі шетел тілі – қытай тілін неғұрлым тиімді, нәтижелі оқыту әдіскерлер тарапынан үздіксіз іздемпаздықты талап етуде.

Шет тілін оқыту сөйлеу әрекетінің түрлеріне қарай негізделіп жүзеге асырылады. Олар, рецептивті сөйлеу әрекетінің түрлері – тыңдалым мен оқылым және продуктивті сөйлеу әрекетінің түрлері – айтылым мен жазылым. Осы тілдің төрт аспектісін қатар алып жүру арқылы шетел тілі сәтті меңгеріледі. Бұл мақала барысында біз сөйлеу әрекетінің түрі тыңдалым арқылы қытай тілі бойынша шеттілік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру мүмкіндіктерін қарастырамыз.

Шеттілік коммуникативтік құзыреттілік ұғымы ғалымдардың басым көпшілігінің берген анықтамасы бойынша сөйлеу әрекеті түрлерін пайдалана отырып шетел тілінде тұлғааралық және мәдениетаралық қарым-қатынас орнату мүмкіндігін білдіреді [1; 50]. Ал бұл дағдыны тыңдалым арқылы арттыру - өте күрделі процесс.

Тыңдау – сөйлеу әрекетінің күрделі көп деңгейлі түрі. Лурия А. Р.: «Кіріс сөйлеу ақпаратын декодтау процесі сыртқы, кеңейтілген сөйлеуді қабылдаудан басталады, одан соң мәлімдеменің жалпы мағынасын түсінуге, содан кейін осы мәлімдеменің астарлы мәтінін түсінуге көшеді», - деп тамаша түсінік берген [2; 136].

Тыңдалым өздігінен ауызша хабарламадағы мағлұматты қабылдау, түсіну және белсенді түрде қайта өңдейтін күрделі рецептивті ой-мнемикалық қызмет болып табылады. Сөйлеуді құлақ арқылы қабылдау және түсіну процесі зейін, есте сақтау, ықтималдық болжау және түсіну сияқты механизмдердің жұмысымен қамтамасыз етіледі. Жады көптеген тыңдаушылар үшін сөйлеуді қабылдау механизмі ретінде шешуші рөл атқарады [3; 77].

Тыңдап оқытудың тиімді формалары мен әдістерін қолдану үшін алдымен түсіну процесін ұғыну керек. Бұл процесі шамамен үш кезеңге бөлуге болады: сәйкестендіру және сегменттеу, сәйкестендіру және түсіну және есте сақтау. Осы үш фазадағы барлық психологиялық процестер сәтті аяқталғанда ғана мұны тыңдауға үйрету үдерісіне нақты дайындық деп санауға болады. Сәйкестендіру және сегменттеу кезеңінде тыңдаушы сөйлеудің лексикалық, семантикалық, синтаксистік және одан да ірі тілдік бірліктерін ғана емес, сонымен бірге сөйлеушінің мақсатын, эмоциясын және қарым-қатынасын анықтауы керек. Ақпараттың бұл үлкен көлемі ақпараттың жоғары тығыздығын тудырады. Оқылым процесімен салыстырғанда, тыңдалым кезінде оны бірден түсініп алу керек.

Анықтау және түсіну кезеңінде өмірлік тәжірибелер мен білімдер маңызды рөл атқарады, өйткені олар тыңдаушыға болашақ мазмұнды болжауға және қысқа мерзімді есте сақтауды жеңілдетуге көмектеседі. Дегенмен, бар білім семантикалық араласу қаупін де тудырады, өйткені студент әрқашан естігенін анықтау үшін өзінің көру және есту құбылыстарын қолдануға бейім және олардың арасындағы ұқсастықтар жиі түсінбеушіліктерге әкеледі. Есте сақтау - соңғы деңгейі. Бұл кезеңде ақпаратты жеңілдету және жою қажет, сондықтан студенттерге маңызды ақпаратты маңызды емес ақпараттан ажыратуға көмектесу керек, өйткені мидың ақпаратты қабылдау мүмкіндігі шектеулі. Осы үш негізгі процеске сүйене отырып, біз сырттан тереңдікке, сырттан ішке қарай оқытудың сәйкес формасын қабылдауымыз керек [4; 473]. Ал қытай тілінің дыбысталу қарқыны қазақ тіліне қарағанда жылдам болғандықтан студенттердің артикуляциялық аппаратына игеріп, қорыту қиындық туғызады. Қытайдың тілді машықтандыруға арналған дайындық курстарында қытай тілін үйрету жоғарыда аталған сөйлеу әрекетінің төрт түрін жеке дара пән ретінде өту арқылы жүзеге асырылады. Тыңдалымға арналған курс «听力教学法» терминімен берілген. Қытай зерттеушісі Лэу Соңхау (刘颂浩) тыңдалымды сөйлеу әрекетінің басқа түрлерімен тығыз ұштастыра байланыстыру маңызды деп есептейді, әсіресе тыңдалған материалды диктант түрінде жазып отыру. Яғни, рецептивті әрекеттен продуктивті әрекетке бірден өтіп отыру шетел тіліндегі лексикалық, грамматикалық қордың ұлғайып, есте сақталуын күшейтеді [5; 44].

Ал, Джаң Ли (张梨) тыңдалымға арналған еңбектерінде тыңдалатын материалды алдынала жорамалдау шетел тіліндегі ақпаратты қабылдау алдында үлкен рөл ойнайтынын атап көрсеткен [6; 140]. Дәлірек айтқанда, тыңдалымды жорамалдау семантикалық және грамматикалық аспектілердің дамуына әкеледі, ал орыс ғалымы Е. Н. Соловованың пайымдауынша шетелдік ақпаратты тыңдау арқылы игеру, қабылдау барысында лингвистикалық және мағыналық аспектілер орын алады [7]. Қытай тілін шетел тілі ретінде үйрету әдістемесімен айналысатын америкалық ғалым Чи Яңроң 齐燕荣 жоғарыдағы ғалымдардың ұсыныстарын тыңдалымға арналған монографиялық еңбегінде біріктіріп, практикалық кеңестермен бөлісіп шығарды. Ол жерде негізінен кілт сөздер, негізгі тұжырымды сипаттайтын сөйлемдерді табу әдісі баяндалған [8; 120].

А.И.Иванова және Т.В.Иоффе студенттердің тыңдалым әрекетін тақырыптық видеоматериалдар арқылы дамытуды ұсынады, себебі қысқаметражды видеофрагменттер

арқылы студенттердің шеттілдік ақпаратты жорамалдауға, активті және пассивті сөздік қорын қалыптастыруға ыңғайлы деп есептейді [9; 121].

Қытай тіліндегі дыбыстарды тыңдау арқылы игеру қиын мәселе, онымен қоса, тондарды есту де өте маңызды, өйткені ол тек дыбыстық қателікке ғана емес, сөздің мазмұндық қателігіне алып келеді. Қытай тілінде буын саны шектеулі болғандықтан оларды мағыналық жағынан ажырату үшін төрт түрлі тон және нөлдік тон қолданылады, сондықтан тонды дұрыс есту және дыбыстау арқылы ажырату сөздің мағыналық сипатын дұрыс тануға мүмкіндік береді. Практикалық сабақтар барысында бастапқы деңгейде жаттығулардың басым бөлігі тонмен жұмыс істеуге арналады. Себебі, студенттер үшін қытай тілін меңгерудегі ең күрделі дағдылардың бірі – сөздерді дұрыс дыбыстау, мәтінді есту арқылы игеріп, аудару. Дегенмен, одан басқа қытай тілінің

- оқшауланған тілдер қатарына жатуы,
- өзіне тән спецификалық ерекшеліктердің болуы,
- фонетикалық, лексикалық, грамматикалық қиындықтары,
- сөйлеудің экспрессивті және стилистикалық бояуы,
- әлеуметтік-мәдени мазмұны

қытай тілін үйренушілерге көптеген кедергілер алып келеді.

Мысалы, жоғарыда атап өткеніміздей, қытай тілінің просодиялық жүйесі ерекшеліктерінен туындайтын буын деңгейіндегі дауыстың тондық модуляциясы, қытайлықтардың тез сөйлеу мәнері, қазақ, орыс тілді білім алушылардың физиологиялық есту және артикуляциялық аппарат құрылысының қытайлықтардыкінен өзгеше болуы дыбыстарды сәйкестендіруде, қытай тіліндегі омофондардың көптігі сөз сәйкестендіруде, Қытайдың басқа аймақтарында тұратын халықтың диалектік өзгешілігі, жалқы есімдердің нақты белгілінген қорының болмауы оларды дифференциациялауда орасан қиындықтар туындатады. [10; 44].

Қытай тілі бойынша студенттердің есту қабілетін сәтті қалыптастырып, дамыту үшін маңызды факторды Peng Zhang зерттеген. Ғалымның айтуы бойынша шетел тіліндегі есту қабілетін дамытуға студенттерге мотивация, оқыту стратегиясы және адамның жеке тұлғалық тілдік бейімділігі сараланған. Барселона жастарына жүргізілген бұл сынақ қорытындысы тіл үйренуде мотивация қытай тілін үйренудің табысты болжаушы факторы екені анықталды, сонымен қатар, тыңдалым барысында қолданылатын арнайы оқу стратегиясы қытай тілін тыңдау, есту сәттілігіне, қытайлық тыңдау дағдыларын дамытуға айтарлықтай әсер етті. Ал, студенттердің тұлғалық тілдік бейімділіктері тыңдау дағдысын қалыптастыруға әсері байқалмады. Яғни, студенттердің бойына қытай тілінде тыңдау қабілетін қалыптастырып, дамыту үшін бастапқы деңгейде студенттерге тиімді оқыту әдістерімен мотивация (сыртқы) бере отырып оқыту оңтайлы нәтижеге әкелетінін дәлелдеген [11].

Ал, Е.Р. Гужинская өз еңбегінде студенттердің аудиотивтік қабілетін дамыту үшін қытай тілін үйрену барысында туындайтын қиындықтардың шешімін уақытылы тауып, қажетті тәсілдер арқылы оларды дұрыс бағытқа қоюды ұсынған. Оларға әдетте аудиомәтін шеңберіндегі бірқатар қиындықтар, сөздік қордың жеткіліксіз болуы, психологиялық кедергілер, т.б. жатады. Студенттердің тыңдалым қабілетін жақсарту үшін тек сабақ форматына шақталып жасалған аудио материалдар мен оларға қатысты диктордың артынан қайталау ұсынылатын жаттығулар ғана емес, сонымен қатар қытай тіліндегі әуезді әндер мен видеоматериалдар да қолданылуы қажет. Ал, мәдени сипаттағы қарама-қайшылықты жою мақсатында тақырыпқа сәйкес аудио және видео материалдар пайдалану керек. Олармен жұмыс істеу барысында студенттер тек Қытайдың мәдениетімен танысып, қабылдап қана қоймай, сонымен қатар, қытайлықтардың қалыпты сөйлеу мәнерін қабылдауды үйренеді [12; 318]. Осындай көзқарасты Д.А. Жигульская да ұстанады. Оның айтуы бойынша жалғастырушы деңгей кезінде қытай тілін көркем фильмдер арқылы үйрену студенттерге тілді дұрыс және

уақыт жағынан тез меңгеруге мүмкіндік береді. Қытайлық көркем фильмді 10-15 минут ұзақтығымен бірнеше эпизодқа бөліп, әр эпизод сайын фильмге қатысты жаттығулар легін жүргізіп отыру қажет. Мысалы, эпизодты бір рет көргеннен кейін эпизодқа қатысты берілген тұжырымдардың дұрыс немесе бұрыс екенін анықтаңыз, екінші рет көргеннен кейін сөйлемдерге жауап беріңіз, аталған сөйлемдерді кім кімге бағыттап айтып жатыр талдаңыз, үшінші мәрте көргеннен кейін келесі фразаларды қытай тіліне аударыңыз деген сияқты тапсырмалар беріледі. Бұдан бөлек, коммуникативтік қабілетті дамытуға арналған өз пікіріңізді білдіріңіз, көрген эпизод бойынша түсінігіңізді баяндаңыз, оқиғалар желісі қалай жалғасын табады деген сияқты тапсырмалар бар. Көркем фильм бойынша барлық эпизодтар талданып біткеннен соң студенттерге жалпы кино бойынша мәселік тапсырма беріледі. Ол фильмге жазбаша рецензия беру немесе шығармашылық тұрғыда ұнаған эпизодты топтасып рөлдерге бөлініп ойнап шығу [13; 165]. Көріп отырғанымыздай, ұсынылып отырған тәсіл студенттердің қытай тілін қытайлықтардан үйренуге, олардың мәдени ерекшеліктерімен танысуға, сонымен қатар әлеуметтік-тұрмыстық өмірімен жақынырақ танысуға мүмкіндік береді, яғни Қытайды «ішінен» тану мүмкіндігі туады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу барысында тыңдалымға қатысты дидактикалық материалдарды саралау, салыстыру, жүйелеу әдістері қолданылды. Сонымен қатар, қытай тілі пәнінен шеттілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудағы тыңдалым әрекетінің үлесін тексеру мақсатында сандық зерттеу әдісі тағайындалды. Зерттеу жұмысы бір семестр көлемінде «Екінші шетел тілі: қытай тілі» пәні бойынша Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің «Аударма ісі» мамандығының 38 студентінің қатысуымен өтті. Үлгерімі жағынан шамалас студенттер эксперименттік (20 студент) және бақылау тобы (18 студент) болып екі топқа бөлінді. Жұмыс барысында эксперименттік топ студенттері тақырыптық мәтін мен жаңа лексикалық қордан бөлек айтылымға қатысты жаттығулар тобын да аудио нұсқасының сүйемелдеуімен өтті, сонымен қатар қосымша тақырыпқа қатысты видео ақпараттар да берілді. Ал бақылау тобы студенттері тек мәтін мен жаңа сөздердің аудио нұсқасын ғана тыңдап отырды.

Нәтиже мен талқылау

Тыңдалым барысында студенттер тарапынан туындайтын қателіктерді сараптай келе, оларды шешу жолдары қарастырылды. Ең жиі жіберілетін қателік бұл қытай тілінің просодиялық ерекшелігіне байланысты буын деңгейіндегі тонның модуляцияға, яғни өзгеріске ұшырауы. Бұл қателікті болдырмау үшін студенттер немесе қытай тілін үйренушілер тіл үйренудің ең бастапқы деңгейінде мұқият болып, қытай тілінің фонетикалық жүйесін, фонологиялық құзыреттілігін бойларында жіті қалыптастыруы шарт. Келесі қиындық туындататын мәселе бұл тыңдау кезінде қытайша сөйлеу мәнерінің экспрессивті бояуы мен өте тез қарқынынан сөзді түсінбеу болып табылады. Бұл қиындықты шешудің жолы аудио темпін біртіндеп ұлғайту және Н.Замяткиннің ұсынған тәсілі бойынша күніне кемінде 3 сағат шетел тіліндегі аудио жазбаларды тыңдау. Тыңдалым кезіндегі келесі қиындық бұл дыбыс деңгейінде сәйкестік табу, яғни қытай тілі туған тілі болып табылатын халықтардың физиологиялық тұрғыда есту және артикуляциялық аппаратының өзгеше болуы. Бұл қателікті болдырмас үшін тілді меңгерудің бастапқы және орта деңгейлерінде дыбыстарды ажыратуды автоматты дәрежеге жеткізу. Одан кейін қытай тіліндегі омофондардың тым көп болуынан сөздерді сәйкестендіруде туындайтын қателік, оны шешудің жолы қытай тіліндегі сөздік қорды ұлғайту, тақырыптық мәтін мазмұнын ескеру болып табылады. Сонымен қатар, тыңдалым кезінде Қытайдың басқа аймақтарында тұратын халықтардың дыбыстаудағы фонетикалық ерекшеліктер де материалды қабылдауға қиындық туғызады, ол үшін қытай тіліне

тән диалектік дыбыстау ерекшеліктерімен танысып, ажырата білуді үйрену керек. Тағы бір қиындық оқшауланған типтегі тілдің морфологиялық және синтаксистік ерекшелігінен туындайтын грамматикалық қиындық. Ол үшін лексикалық сөздердің қолданысын жіті түсініп, лексика-грамматикалық жаттығуларды көп орындап жаттығу керек. Сонымен қатар, қытай тілінде нақты есім сөздердің тобы болмауынан жалқы есімдерді ажырату қиындық туғызады. Ол үшін көбінесе тыңдалымға берілген материалдың мәтінімен жұмыс істеу көмектеседі.

Аудиомен жұмыс барысында туындайтын қателіктерді жіктеу оларды шешуге және болдырмауға септігін тигізеді.

№1 кесте. Қытай тілі бойынша тыңдалым барысында жіберілетін қателердің жіктелуі
(авторлармен жасалған)

№	Қиындықтар санаты	Салдары	Әдістемелік ұсыныстар
1	Тон модуляциясы	Қытай тілінің просодиялық жүйесінің ерекшелігі	Тіл үйренудің ең бастапқы деңгейінде мұқият болып, қытай тілінің фонетикалық жүйесін, фонологиялық құзыреттілігін бойларында жіті қалыптастыру
2	Қалыпты сөйлеу мәнерін қабылдау	Қытайлықтардың сөйлеу мәнерінің экспрессивті бояуы мен өте тез қарқыны	Аудио жазбалардың темпін біртіндеп ұлғайту
3	Дыбыс сәйкестігі	Қытай тілі туған тілі болып табылатын халықтардың физиологиялық тұрғыда есту және артикуляциялық аппаратының өзгеше болуы	Тілді меңгерудің бастапқы және орта деңгейлерінде дыбыстарды ажыратуды автоматты дәрежеге жеткізу
4	Сөз сәйкестігі	Қытай тілі туған тілі болып табылатын халықтардың физиологиялық тұрғыда есту және артикуляциялық аппаратының өзгеше болуы	Тілді меңгерудің бастапқы және орта деңгейлерінде дыбыстарды ажыратуды автоматты дәрежеге жеткізу
5	Сөйлеу кезіндегі фонетикалық ерекшеліктер	Әртүрлі аймақтарда тұратын халықтардың диалектісі	Қытай тіліне тән диалектік дыбыстау ерекшеліктерімен танысып, ажырата білу
6	Грамматикалық қиындықтар	Оқшауланған типтегі тілдің морфологиялық және синтаксистік ерекшелігі	Лексикалық сөздердің қолданысын жіті түсініп, лексика-грамматикалық жаттығуларды көп орындап жаттығу
7	Жалқы есімдерді дифференциациялау	Нақты есім сөздердің белгілі тобының болмауы	Тыңдалымға берілген материалдың мәтінімен жұмыс істеу

Осы қиындықтарды ішінара болса да, шешу үшін сабақ барысында тыңдалым әрекетіне арналған келесідей жаттығулар ұсынылады:

- Диктордан кейін қайталау;
- Тондардың, шыңмулар мен юнмулардың айырмашылығына арналған жаттығулар;
- Тон модуляциясына арналған жаттығулар;
- Берілген аудиоматериалдар бойынша сөйлеу ырғағын біртіндеп жеделдету;
- Мәнмәтін шеңберінде лексикалық қорды ұлғайту;
- Аудиомәтінді тыңдамас бұрын мәтінмен танысу.

Оқулықтардың басым бөлігінде бастапқы деңгейде тондарды дұрыс дыбыстауды үйрену кезінде тыңдалым әрекеті айтылым және оқылым әрекеттерімен қатар жүреді, диктормен бірге немесе диктордан кейін қайталау ұсынылады [9].

Тыңдалым әрекетіне арналған қарапайым жаттығулар төмендегідей:

- Диктордың артынан қайталаңыз: bā-bá-bǎ-bà, mā-má-mǎ-mà, pō-pó-pǒ-pò және т.б.
 - Тыңдап, тиісті тонмен берілген буынды таңдаңыз: ba-ba, ba-pa, bi-bie және т.б.
 - Тыңдап, буындардағы тонды белгілеңіз/атаңыз: zhī, chí, zhē, zhào, chāo және т.б.
 - Тыңдаңыз және қайталаңыз: hěn gāo, hěn nán, hěn hǎo, hěn dà (үшінші тон модуляциясы), gēge, tāmen (нөлдік тон), chū mén, dāngrán, guāngpán (бірінші және екінші тонға арналған жаттығулар) және т.б.
 - Тыңдап, айтылған тонды анықтаңыз: chāng-chāng, shuō-shuō, wēn-wēn және т.б.
- Қарапайымнан күрделіге қарай ауысқан жаттығуларға келесідей түрлерін жатқызамыз:
- Көп буынды сөздерді қайталаңыз: túshūguǎn, bówùguǎn, dàshǐguǎn, měishūguǎn.
 - Берілген сөйлемдегі буындарға тиісті тон қойып шығыңыз: fúxī kewen, yúxī shengcǐ, huozhe zuo lianxi немесе you shihou shang wang gen pengyou liao tianr huozhe shoufa yimeir.
 - Асты сызылған буынның тонын анықтаңыз: Nǐ de sushe anjing ma?, xingqiliu he xingqiri nǐ zuo shenme?[14; 66].

Қытай тілін үйренуге ұсынылатын оқулықтарды сараптай келе, тыңдалым әрекетіне арналған жаттығулардың басым бөлігі білім алушылар тыңдап есту аппаратында фонемалық естуін дамыту үшін қытайлық дикторлар артынан қайталау арқылы автоматты түрде жадыда қалдыруға арналғанын байқаймыз.

Тондардың, шыңмулар мен юнмулардың айырмашылығын, пиньиндерді анық меңгергеннен кейін білім алушыларға логикалық тұрғыда диктордың екпін қойған сөзін анықтап, соған сұрақ қою ұсынылады. Сонымен қатар, лексикалық қорды дамытуға арналған жаттығуларға айтылған сөйлемге сәйкес тиісті суретті таңдаңыз немесе өз сөзіңізбен баяндаңыз деген жаттығуларды жатқызсақ болады. Грамматикалық конструкцияларды меңгеруге де осы іспеттес жаттығулар ұсынылады, мысалы: 现在几点 немесе 箱子里有什么 сияқты диктордың қойған сұрақтарына сөйлем құрылымын дұрыс сақтай отырып жауап беру.

Тыңдалым әрекетін ары қарай дамыту үшін білім алушылардың назарына аудио материалдардан бөлек, көлемі мен күрделілігі жағынан әртүрлі тақырыптық видео материалдар да ұсынылады. Олар кішігірім мамандыққа сәйкес роликтерден, сабақтан тыс уақытта көретін толық метражды фильмдер де болуы мүмкін, оған қоса фонемалық есту қабілеті үшін әуезді әндерді де тыңдау пайдалы екені айқын. Әдетте, бұл сатыда тыңдау барысында аудиовизуалды тәсіл қолданылады, яғни студенттердің тыңдаған және көрген материалдарын қарапайым тұрмыс барысында пайдалана алу, қытай тілінің фонетикалық түрлілігін көрсете білу туған тілі мен қытай тілін салыстыра алу (субтитр көмегімен), визуалды қабылдау арқылы болжай отырып, алдын-ала белгілі бір ой қорытындысына келу мүмкіндігі қарастырылады [15; 270].

Жаңа сабақ барысында міндетті түрде аудио және видео визуалдық құрылғылар қолданылады. Себебі сабақ барысында студенттерге қытай тілін оқытушыдан бөлек тіл иесінің өзінен есту маңыздылығы зор. Студенттер аудиториялық сабақтан тыс көптеген электронды бағдарламалар арқылы, мысалы: Yabla pinyin chart with audio, Pinyin audio and video on youtube, New concept mandarin introduction to pinyin, Arch Chinese, Pinyin practice, Yoyo Chinese т.б. өздерінің қытай тілін есту арқылы түсіну және оны ауызша қайталау арқылы барынша дұрыс сөйлеу дағдыларын игереді.

Сонымен, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің базасында жүргізген тәжірибелік эксперименттік жұмысымыздың нәтижесі бойынша эксперименттік топтың студенттері бақылау тобы студенттерімен салыстырғанда аудио және видео материалдармен көбірек жұмыс жасау арқылы қытай тілі бойынша шеттілдік коммуникативтік дағдыларын дамыта білген, қытай тілінде сөйлеу қабілеті жақсарғаны байқалып отыр. Бұл дегеніміз қытай тілінде шеттілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруда тыңдалым әрекетін тереңірек оқу нәтижеге тез жетуге септігін тигізетін фактор. Шеттілдік коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптасуы бойынша семестр соңында бақылау кесіндісі келесідей көрсеткішті көрсетті:

2- кесте. Тыңдалым бойынша бақылау қорытындысының кесіндісі (авторлармен жасалған)

Деңгей	Бақылау тобы	Эксперименттік топ
Жоғары	16%	25%
Орташа	38%	41%
Төмен	46%	34%

Қорытынды бақылау жұмысын екі топ студенттерінің тыңдалым әрекеті бойынша нәтижесін көру мақсатында аудио және видео форматында тапсырмалар берілді. Алынған кесіндінің көрсеткіштері келесідей болды. Бақылау тобының студенттерінің 16% және эксперименттік топ студенттерінің 25% жоғары көрсеткішке қол жеткізді. Олар берілген материалды максималды түрде түсініп, тақырыпқа қатысты қойылған сұрақтарға мүмкіндігінше дұрыс жауап берген және өз ойларын жеткізген. Бақылау тобы студенттерінің 38% және эксперименттік топ студенттерінің 41% аудио таспа тақырыбын орташа деңгейде түсініп, сұрақтарға ішінара жауап берген. Өкінішке орай, бақылау тобының 46% студенті, ал эксперименттік топтың 34% студенті берілген тақырыптық аудио мәтінді дұрыс түсіне алмаған, сол себепті сұрақтарға да дұрыс жауап бере алмай төмен деңгей көрсеткішін көрсетіп отыр. Әрине, қытай тілінде аудио материалды қабылдап түсіну жоғарыда тоқталған көптеген факторларға байланысты қиындық туғызады. Дегенмен, төмен деңгей көрсеткен студенттер санының жоғары болуы, тыңдалым бойынша әдіс-тәсілдермен жұмыс істеп, әлі де әдіскерлер тарапынан жетілдірілуі керек екендігін көрсетіп отыр.

Себебі сөйлеуді есту арқылы қабылдау қабілеті практикалық әрекеттер арқылы өздігінен дамымайды және сөйлеудің қосымша өнімі емес, арнайы дайындықты қажет етеді. Мақсатты тыңдау жаттығулары болмаған жағдайда, мәтінді тыңдап түсіну, тіпті ана тілінде де орташа 50%-дан аспайды [16; 99]. Шетел тілін оқыту жағдайында шетел мәтінін түсіну деңгейі ана тілінен де төмен, бұл сөйлеу әрекетінің ерекшелігі мен күрделілігін ескере отырып, арнайы тыңдау жаттығулары пайдалылығының қосымша дәлелі. Сонымен қатар, студенттердің тыңдау қабілеттерінің нәтижелі болуына сөздік қорларының көлемі, морфологиялық және синтаксистік вариацияға бейімділігі, сөйлеу қарқынының жылдамдығы және өздеріне деген сенімділігінің жоғары болуы тікелей әсер етеді [17].



№1 диаграмма. Тыңдалым бойынша бақылау қорытындысының кесінді көрсеткіші (авторлармен жасалған)

Тыңдалым дағдысымен көлемдірек жұмыс жүргізген эксперименттік топтың студенттері тек тыңдалым дағдысын ғана жақсартып қоймай, онымен қоса, сөйлеу әрекетінің басқа түрлері айтылым, оқылым, жазылымды да өсіргені алынған қорытынды бақылау жұмысының

нәтижесінен белгілі болды. Студенттер қытай тілі бойынша шеттілдік коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру жолында тыңдалым арқылы қытайлықтардың өз ана тілі ретінде еркін, шынайы сөйлеу мәнерін бойларына сіңіруі олардың қытай тіліне деген қызығушылығын жоғарылатып, өздеріне деген сенімдерінің өскені, қытайлықтармен диалогқа түсу мүмкіндіктерінің бар екендігін түсінді. Бақылау тобының студенттеріне жүргізген тыңдалымға қатысты жаттығу, әдістердің шектеулі болуы әсерінен олардың басым бөлігінің тілді университет қабырғасы сыртында қолдануға жасқанатыны, қарым-қатынасқа психологиялық тұрғыда еркін түсе алмауы байқалып отыр.

Қорытынды

Көріп отырғанымыздай, шетел тілін үйренуде, оның ішінде біздің ана тіліміз қазақ тіліне ұқсамайтын, болмысы мүлдем бөлек, тарихы тереңде, сино-тибеттік тілдер отбасына жататын, диалектік дыбыстық айырмашылығы орасан қытай тілін меңгеру барысында студенттердің қабылдауына ең күрделі сөйлеу әрекетінің түрі, бұл – тыңдалым. Қытай тіліндегі сөздерді құрайтын нақты буын санының шектеулі болуы, оларды ажырату мақсатында қолданылатын тондар тіл үйрену үдерісін қиындата түседі. Себебі, түрлі факторларларға, мысалы диалектіктік ерекшелікке, мән мәтін мазмұнына, адамдардың сөйлеу кезіндегі физиологиялық өзгешелігіне, қытайлықтардың есту аппараттары мен артикуляциялық жүйесінің біздікінен басқаша болуына байланысты естіген ақпаратты дұрыс түсінбей қалу қаупі бар, ал жіберілген қателік тек дыбыстық емес, мазмұнын өзгерткен өрескел қатеге әкелуі мүмкін. Сондықтан, студенттер қытай тілін үйренудің бастапқы деңгейінде қытай тілінің фонетикалық, фонологиялық жүйесін дұрыс меңгеруі олардың тыңдалым бойынша берілген ақпаратты дұрыс түсінуіне алып келеді, себебі дыбысты дұрыс дыбыстай алған жағдайда ғана оны дұрыс ести алу мүмкіндігі туады. Ол үшін сабақ үстінде және сабақтан тыс уақытта да қытай тіліндегі аудио және видео таспаларды тыңдау және көру, сабақ үстінде тыңдалымға қатысты жаттығуларды орындау, студенттердің тыңдалған ақпаратты қабылдап, қорытып, содан кейін оны коммуникативтік құзыреттіліктің негізін құрайтын ауызша, жазбаша қарым-қатынас орнату кезінде пайдалануына, сонымен қатар, сөйлеу кезінде орын алатын психологиялық кедергі әлсіреуіне мүмкіндік береді. Аудио және видео ақпаратты көп көру және тыңдау арқылы студенттер бейсаналы түрде қытайлықтардың сөйлеу мәнерін, болмысы мен қылықтарын қабылдау, білімдерін тереңдете түсу арқылы өздерін еркін ұстай бастайды. Ал бұл - өз кезегінде студенттердің қытай тілі бойынша шеттілдік коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға оң ықпал ететіні ақиқат.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Соболева Е. А., Казанцева Н. А. (2020) Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе // Наука и образование сегодня. №1 (48). - С. 49-52.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 336 с.
3. Говорун С. В. (2015) Стратегии учебного аудирования // Грамота. Филологические науки. Вопросы теории и практики. №5 (47). - С. 76-81.
4. Чжэн Б. (2021) Обучение навыкам аудирования при изучении китайского языка как иностранного русскими студентами-лингвистами// Язык в сфере профессиональной коммуникации : сборник материалов международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов(Екатеринбург, 28 апреля 2022 г.). — Екатеринбург : ООО «Издательский Дом «Ажур». - С. 469-474.
5. Лю Сунхао, Линь Хуан, Гао Нинхуэй (1995). Диктант и его применение // Изучение китайского языка. №4. - С. 39-45.
6. Чжан Ли (1994). Применение принципа предсказания в обучении аудированию // Обучение языку и исследования. № 1. - С. 138-142.

7. Соловова Е. Н. (2002). Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. -М.: Просвещение, 2002. -239 с.
8. Ци Яньжун (1996). Теория анализа дискурса и сегментное обучение аудированию // Преподавание и исследования языка. № 4. - С. 109-121.
9. Иванова А. И., Иоффе Т. В. (2015). Трудности в обучении аудированию (китайский язык) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. №1 (5). - С. 120-121.
10. Чарчоглян Т. Г., Ли Чуань, Садиева А. Н. (2020). Трудности аудирования при обучении русскоговорящих учащихся китайскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. №2 (31). - С. 42-47.
11. Zhang, P. (2020). The role of motivation, strategy use and second language aptitude in the development of listening skills by adult Chinese learners // European Journal of Foreign Language Teaching, 5(2). doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i2.3465
12. Гужвинская Е. Р., Дмитриева К. Ф., Мошникова Э. В. (2021). Формирование навыков аудирования в обучении школьников китайскому языку // Kant. №2 (39). - С. 317-322.
13. Жигульская Д. А. (2019). Художественный фильм как средство обучения китайскому языку // Готлибовские чтения: востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в фокусе современности. Материалы Международной научной конференции Иркутск, 10–16 сентября 2019 г. - С. 161-167.
14. Yao Shujun (2012). Developing Chinese: Elementary Listening Course I – 2nd ed.– Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2012. – 66 p.
15. Киреев А. А. (2020). Обучение аудированию студентов-бакалавров на занятиях по китайскому языку // Художественное произведение в современной культуре: творчество - исполнительство - гуманитарное знание. Сборник статей и материалов. - С. 267-272
16. Колкер Я.М. (2000). Практическая методика обучения иностранному языку: учеб, пособие. — М., 2000. - 264 с.
17. Mu-Hsuan Chou (2022). Strategies for interactive listening in modern foreign language learning // Language Awareness. doi: 10.1080/09658416.2022.2047194

References

1. Soboleva E. A., Kazanceva N. A. (2020) Inojazychnaja kommunikativnaja kompetencija kak cel' obuchenija inostrannym jazykam v osnovnoj obshheobrazovatel'noj shkole (Foreign language communicative competence as the goal of teaching foreign languages in the mainstream school) // Nauka i obrazovanie segodnja. №1 (48). - S. 49-52. [in Russ.]
2. Luria A. R. (1998). Jazyk i soznanie (Language and consciousness). - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. - 336 s. [in Russ.]
3. Govorun S. V. (2015). Strategii uchebnogo audirovanija (Strategies for educational listening) // Gramota. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. №5 (47). - S. 76-81. [in Russ.]
4. Chzhjen B. (2021). Obuchenie navykam audirovanija pri izuchenii kitajskogo jazyka kak inostrannogo russkimi studentami-lingvistami (Teaching listening skills when learning Chinese as a foreign language by Russian linguistic student) // Jazyk v sfere professional'noj kommunikacii : sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov (Ekaterinburg, 28 aprelja 2022 g.). — Ekaterinburg : OOO «Izdatel'skij Dom «Azhur». - S. 469-474. [in Russ.]
5. Lju Sunhao, Lin' Huan, Gao Ninhuje (1995). Diktant i ego primenenie (Dictation and its application) // Izuchenie kitajskogo jazyka. №4. - S. 39-45.
6. Chzhan Li (1994). Primenenie principa predskazanija v obuchenii audirovaniju (Application of the principle of prediction in teaching listening) // Obuchenie jazyku i issledovanija. № 1. - S. 138-142.
7. Solovova E. N. (2002). Metodika obuchenija inostrannym jazykam: Bazovyj kurs lekcij: Posobie dlja studentov ped. vuzov i uchitelej (Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures: A guide for students of ped. universities and teachers). -M.: Prosveshhenie, 2002. - 239 s. [in Russ.]
8. Ci Jan'zhun (1996). Teorija analiza diskursa i segmentnoe obuchenie audirovaniju (Discourse Analysis Theory and Segmental Learning in Listening) // Преподавание и исследование языка. № 4. - С. 109-121.

9. Ivanova A. I., Ioffe T. V. (2015). Trudnosti v obuchenii audirovaniju (kitajskij jazyk) (Difficulties in teaching listening (Chinese)) // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. №1 (5). - S. 120-121. [in Russ.]
10. Charchogljjan T. G., Li Chuan', Sadieva A. N. (2020). Trudnosti audirovanija pri obuchenii russkogovorjashhih uchashhihsja kitajskomu jazyku (Listening difficulties in teaching Chinese to Russian-speaking students) // Obrazovatel'nye resursy i tehnologii. №2 (31). - S. 42-47. [in Russ.]
11. Zhang P. (2020). The role of motivation, strategy use and second language aptitude in the development of listening skills by adult Chinese learners // European Journal of Foreign Language Teaching, 5(2). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i2.3465>
12. Guzhvinskaja E. R., Dmitrieva K. F., Moshnikova Je. V. (2021). Formirovanie navykov audirovanija v obuchenii shkol'nikov kitajskomu jazyku (Formation of listening skills in teaching Chinese to schoolchildren) // Kant. №2 (39). - S. 317-322. [in Russ.]
13. Zhigul'skaja D. A. (2019). Hudozhestvennyj fil'm kak sredstvo obuchenija kitajskomu jazyku (Feature film as a means of teaching the Chinese language) // Gotlibovskie chtenija: vostokovedenie i regionovedenie Aziatsko-Tihookeanskogo regiona v fokuse sovremennosti. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Irkutsk, 10–16 sentjabrja 2019 g. - S. 161-167. [in Russ.]
14. Yao Shujun (2012). Developing Chinese: Elementary Listening Course I – 2nd ed – Beijing: Beijing Language and Culture University Press, 2012. – 66 p.
15. Kireev A. A. (2020) Obuchenie audirovaniju studentov-bakalavrov na zanjatijah po kitajskomu jazyku (Learning to listen to bachelor students in Chinese classes) // Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoj kul'ture: tvorcestvo - ispolnitel'stvo - gumanitarnoe znanie. Sbornik statej i materialov. -S. 267-272 [in Russ.]
16. Kolker M. Ja., Ustinova E. S., Enaljeva T. M. (2004). Prakticheskaja metodika obuchenija inostrannomu jazyku: uceb, posobie (Practical methods of teaching a foreign language: textbook, manual). - M., 2004. – 264 p. [in Russ.]
17. Mu-Hsuan Chou (2022). Strategies for interactive listening in modern foreign language learning // Language Awareness. doi: 10.1080/09658416.2022.2047194

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Сеитова Гаухар Аманжоловна – докторант, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті. Мекенжай: Қазақстан, Алматы қ., Мұратбаев к-сі, 200; gaukhar1306@mail.ru

Қунакова Клара Умирзаковна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті. Мекенжай: Қазақстан, Алматы қ., Мұратбаев к-сі, 200; saule.gosteva@mail.ru

Мусина Асель Бектаевна – педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті. Мекенжай: Қызылорда қ., Қазақстан, Әйтеке би к-сі, 29 А; asel_m8383@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сеитова Гаухар Аманжоловна – докторант, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Адрес: Казахстан, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200; gaukhar1306@mail.ru

Қунакова Клара Умирзаковна – доктор педагогических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Адрес: Казахстан, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200; saule.gosteva@mail.ru

Мусина Асель Бектаевна – магистр педагогических наук, преподаватель, Кызылординский университет имени Коркыт Ата. Адрес: Казахстан, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29 А; asel_m8383@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gaukhar A. Seitova - doctoral student, Kazakh Abylai Khan University of International Relations and World Languages. Address: Kazakhstan, Almaty, Muratbaev St., 200; gaukhar1306@mail.ru

Klara U. Kunakova - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kazakh Abylai Khan University of International Relations and World Languages. Address: Kazakhstan, Almaty, Muratbaeva, 200; saule.gosteva@mail.ru

Asel B. Musina - Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Kyzylorda University after Korkyt Ata, Address: Kazakhstan, Kyzylorda, Aiteke bi str., 29 A; asel_m8383@mail.ru

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы» журналына мақалалар жариялау

ТАЛАПТАРЫ

1. Бұрын жарияланбаған, түпнұсқалық ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал төмендегідей бөлімдер бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды: Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері; Оқу пәндерін оқыту әдістемесі.
3. Жұмыста мәселенің өзектілігі (теориялық, ғылыми-практикалық мағынасы, әдістер мен технологиялардың практикада қолданылуы) сипатталуы керек.
4. Мақалада сипатталған тақырып бойынша теориялық көзқарастар және негізгі әдебиеттерден басқа өзінің теориялық немесе қолданбалы зерттеулер нәтижесі (ғылыми көзқарасты таңдау негіздемесі, ғылыми жаңашылдық, мақсат қою, міндетті шешу, салыстырмалы зерттеулер, талдау) ұсынылуы керек.
5. Ғылыми жұмыс құрылымына мақала атауы, аңдатпа, түйін сөздер, негізгі ережелер, Кіріспе, Материалдар мен әдістер, Талқылау, Қорытынды, Қаржыландырылу туралы ақпарат (бар болса), Әдебиеттер тізімі кіреді. Әрбір түпнұсқалық мақалада (әлеуметтік-гуманитарлық бағытты қоспағанда) зерттеу нәтижесінің жаңадан енгізілуі қамтамасыз етіледі, жабдықтар мен материалдардың құрастырылуы көрсетілген зерттеу әдістемесі, деректерді статистикалық өңдеу әдістері және өнімділікті қамтамасыз етудің басқа тәсілдері көрсетіле отырып сипатталады.
6. Әдебиеттер тізімі 15 ғылыми еңбектен кем болмауы тиіс.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базаларымен индекстелген 2018-2021 жылдардағы шетелдік авторлардың ағылшын тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтеме берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат анықталған жағдайда мақала қарастырылмайды, оның авторына журналға ары қарай мақала жариялауға рұқсат етілмейді.
9. Авторлар өзінің ғылыми еңбектерін артық цитаталаудан, сондай-ақ мақалаға тиісті сілтемелерді ресімдемей-ақ өзінің бұрын жарияланған материалын енгізуден аулақ болуы керек.
10. Бір мақалаға бір автордан үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 (бір) мақала ғана қабылданады, екі немесе үш авторлық болған жағдайда сол автордың екінші мақаласы редакция алқасының қалауы бойынша жарияланады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында, Times New Roman шрифті, 11 пт өлшемі, 1 аралық, поля барлық жерде 2 см-мен теріледі.
2. Мақаланың көлемі - 3000 сөзден кем 5000 сөзден артық емес (мақала атауы, авторлар туралы мәлімет, аңдатпа, түйін сөздер, әдебиеттер тізімін есепке алмағанда).
3. Мақаланың бірінші бетіндегі жоғарғы сол жақ бұрышында FTAXP - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтында анықталады.
4. Мақала атауы бас әріптермен жазылады.
5. Авторлар туралы мәліметтер (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қаласы, елі, автор-корреспонденттің e-mail).
6. Аңдатпа көлемі 150 сөзден кем емес, бұнда жүргізілген зерттеу жұмыстарының қысқаша және нақты сипаттамасы, зерттеудің мақсаты, әдістері және негізгі нәтижелері келтіріледі.
7. Түйін сөздер 5-тен 8-ге дейін сипатталған тақырып үшін ойлаудың маңыздылық деңгейімен беріледі. Түйінді сөздер зат есімдер, жалқы есімдер, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есімдер, сөйлемдер, қысқартулар (мысалы КСРО, БҰҰ, ДНҚ), сөйлемдер кілт сөздер бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартулар** жалпыға таныс мәліметтерді қоспағанда мәтінде бірінші қолданыс кезінде мағынасы көрсетіліп берілуі керек.
9. Берілген суреттер, графиктер, кестелер саны мақалада 5-тен аспауы керек. Әрбір суреттер, графиктер, кестелерде дереккөз көрсетілуі керек (Дереккөз: stat.gov.kz немесе автор құрастырды).
10. **Формулалар мен белгілер** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтеме беріледі.
11. Әдебиеттер тізімінде тек мәтінде берілген сілтемелер көрсетілген дереккөздер болуы керек. Дереккөздердің нөмірленуі мәтіндегі сілтемелер бойынша белгіленеді. Әдебиеттер тізіміндегі дереккөздер төмендегідей түрде ресімделеді:
 - Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
 - Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

- Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

Негізгі әдебиеттер тізімінен кейін әдебиеттер тізімі транслитерацияда (кириллицадан латыншаға) және жұмыстың атауы ағылшын тіліндегі аудармасымен беріледі.

12. Әдебиеттерге сілтемелер мәтінде сілтеме алынған бет көрсетіле отырып, дереккөз нөмірімен және тік жақшада беріледі: [1; 15]. Пікір берілмеген (лицензиясы жоқ), ғылыми сипаттамасы жоқ баспалар сілтемелері қажет емес.

13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздермен екі аңдатпа беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылса, аңдатпалар орыс және ағылшын тілдерінде беріледі, егер мақала орыс тілінде болса, аңдатпалар қазақ және ағылшын тілдерінде беріледі, ағылшын тіліндегі мақалада аңдатпалар қазақ және орыс тілдерінде ресімделеді.

14. Аңдатпаның алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәліметтер (аты, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қала, елі, e-mail).

15. Мақаланың соңында **Автор/лар туралы мәлімет:** тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (бар болса), лауазымы, мекеме атауы толық, үш тілде (қазақша, орысша, ағылшынша), мекенжай, елі, қала, индекс, көше, үй, email беріледі

16. Мәтіннің грамматика, стилистика, пунктуациясы тиянақты тексерілуі тиіс. Мақала техникалық талаптарға сәйкес келмеген жағдайда, авторға/ларға толықтырылуға жіберіледі.

Мақаланың қаралу және қабылдану мерзімі

Шығарылым	Мақаланың қабылдану мерзімі	Мақаланың қарастырылу мерзімі	Жарияланым мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақала vestnik.kazmkpu.kz сайтында онлайн түрінде жіберіледі.

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланың алынғаны туралы ақпарат жұмыс редакцияға түскеннен кейін 3 жұмыс күніне дейінгі мерзімде авторларға жіберіледі.

2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін мерзімді құрайды.

3. Редакцияға түскен мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктемелер жіберіледі. Түсініктемелер мақаланың жалпы бағасы, техникалық ресімдеу, баяндау логикасы, әдебиеттер бойынша т.б. ескертулерден тұрады.

4. Алынған түсініктемелерге жауап ретінде авторлар мәтінге сәйкес түзетулер енгізіп, мәтіннің өзгертілген нұсқасын жібереді.

5. Редакция алқасы авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келмейінше түсініктемелер жібереді. Редакция алқасы түсініктемелері авторлар тарапынан орындалмаған жағдайда редактордың хат алмасуды тоқтатуға құқы бар.

6. Авторлардан мақаланың редакция жіберген нұсқасына түзетулер енгізу қатаң талап етіледі.

7. Мақала мәтіні талаптарға толық сәйкес келгеннен кейін редакция алқасы мақаланы екі анонимді ішкі және сыртқы рецензиялауға (double-blind review) жібереді. Ішкі рецензиялауға журналдың редакциялық кеңесі және редакция алқасы мүшелері, сыртқы рецензиялауға мамандық саласы мақала тақырыбына жақын тәуелсіз сараптамашылар тартылады.

8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы мәліметсіз) және рецензия формасы жолданады.

9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндігіне байланысты, бірақ мақала алынған күннен бастап 1 айдан аспау керек. Рецензия алынбаған жағдайда мақала басқа сараптамашыға рецензиялануға жіберіледі.

10. Әр мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланың жарияланым құны - 7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматы емес) жарияланым үшін төлем алынбайды. Редакциядан деректемелер көрсетіліп, мөр басылған мақаланың қабылданғаны туралы жазбаша ақпарат алынғанға дейін **төлем жасамауларыңызды өтінеміз.**

Журналдың авторлық нұсқасы

Журналдың кезекті нөмірі типографиядан шыққаннан кейін автор қағаз түріндегі 1 авторлық нұсқасын алады.

Редакция қаладан тыс жерлердегі авторларға пошталық таратылымды жүзеге асыра алмайды.

Редакция автордың сұранысы бойынша алушы есебінен пошталық жедел таратылымды жүзеге асыра алады.

Редакция мекенжайы:

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Гоголь қ. 114, 1- корпус, 122- каб.

Тел.: +7 (727) 237 0018, <http://vestnik.kazmkpu.kz>, vestnik@kazmkpu.kz

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.
2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам: Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук; 2. Методика преподавания учебных дисциплин.
3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).
4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).
5. Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение, Заключение, Информацию о финансировании (при наличии), Список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) обеспечивается воспроизводимость результатов исследования, описывается методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке за последние три года, индексируемые базами Scopus или Web of Science.
8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.
9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.
10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.
11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.
2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы).
3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru
4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.
5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email автора- корреспондента.
6. **Аннотация** объемом не менее 150 слов должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные, географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.
8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.
9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором).
10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.
11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

После основного списка литературы дается список литературы в транслитерации (с кириллицы на латиницу) и переводом названия работы на английский язык.

12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1; 15]. Ссылки на нецензурируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.

13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.

14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).

15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах:** фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.

16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Публикация
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта
№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи подаются онлайн на сайте: vestnik.kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

11. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 рабочих дней после получения.

12. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.

13. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.

14. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.

15. Редакция направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редакции не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.

16. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.

17. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редакция направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редакции и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.

18. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.

19. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должен превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.

20. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи - 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается. Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

Авторский экземпляр журнала. После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме. Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

Адрес редакции: Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Гоголя 114, корпус 1, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18. E-mail редакции: vestnik@kazmkpu.kz Веб-сайт: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections: 1. Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences; 2. Methods of teaching academic disciplines.
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. The structure of the scientific article includes the title, abstracts, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references. Each original article (with the exception of the socio-humanitarian direction) ensures the reproducibility of the research results, describes the research methodology with an indication of the origin of equipment and materials, methods of statistical data processing and other ways to ensure reproducibility.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works published in 2018-2021, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

Technical requirements

1. The Text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins - everywhere 2 cm.
 2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references).
 3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site www.grnti.ru
 4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
 5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of corresponding author.
 6. An abstract of at least 150 words should give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
 7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
 8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.
 9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
 10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
 11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:
Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
- After the main list of references, a list of references is given in transliteration (from Cyrillic to Latin) and a translation of the title of the work into English.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.

13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.

14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).

15. At the end of the article is given full information about the author/s in 3 languages (Russian, Kazakh, English): surname, name, patronymic, academic degree, academic title (if any), title, name of the organization. Work address: country, city, zip code, street, house; author's email.

16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

Terms of acceptance and review of articles

<i>Issue</i>	<i>Deadline for accepting articles</i>	<i>Deadline for reviewing articles</i>	<i>Publication</i>
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be submitted online at the web-site: **vestnik.kazmkpu.kz**

The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.

2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.

3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.

4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.

5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.

6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.

7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.

8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.

9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.

10. Each article must receive at least two independent reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. Foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) are not charged for publication.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author may receive 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The Editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

Our address: Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000, Gogol str., 114, building 1, office 122.

Tel.: +7 (727) 237 00 18, e-mail: vestnik@kazmkpu.kz

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ **ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING
UNIVERSITY

№1 (93) 2023

<http://vestnik.kazmkpu.kz>
email: vestnik@kazmkpu.kz

30.03.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16
Компьютерлік терілім.
Әріп түрі «Calibri»
Шартты баспа табағы 6,6
Таралымы 300 дана
Тапсырыс № 53

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй