

**Министерство образования и науки Республики Казахстан  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ  
РЕПАТРИАНТОВ**

**Материалы  
международной научно-практической конференции**

**Астана**

**2017**

УДК 811:37  
ББК 81.2  
А43

*Издание осуществлено в рамках реализации научного проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования исследований по линии Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг.*

**Международная редакционная коллегия:**

А.Е. Агманова (отв. ред), Ж.Н. Жунусова, Б.М. Асмагамбетова (Казахстан),  
Т.Г. Бочина, С.М. Петрова (Россия)

**А43      Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов:**  
сборник материалов международной научно-практической конференции /  
Отв. ред. А.Е. Агманова. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD»,  
2017. – 220 с.

ISBN 978-9965-31-509-1

Сборник содержит статьи участников международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов», проводимой в рамках научного проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана». В сборнике представлены результаты исследований казахстанских и зарубежных ученых, посвященных проблемам социокультурной и языковой адаптации репатриантов в контексте современных миграционных процессов, языковой подготовки молодого поколения репатриантов в условиях школьного и вузовского обучения, методики преподавания второго (иностранного) языка и межкультурной коммуникации.

УДК 811:37  
ББК 81.2

ISBN 978-9965-31-509-1

© ЕНУ им. Л.Н. Гумилёва, 2017

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема репатриации и связанные с ней вопросы адаптации и интеграции репатриантов в новом для них социально-коммуникативном пространстве всегда были и остаются весьма актуальными во всем мире. Изучение особенностей миграционных процессов, связанных с репатриацией, позволяет глубже понять специфику аккультурации тех или иных групп мигрантов в конкретном регионе. Данная проблема в силу своей политической и социально-культурной значимости требует комплексного многоаспектного исследования.

Проблема репатриации всегда связана с решением задач и осуществлением целого блока необходимых мероприятий по перевозу, размещению, расселению и предоставлению социально-политических, экономических и культурно-образовательных условий для их успешной адаптации на исторической родине.

Вышеперечисленные вопросы адаптации репатриантов представляют собой один из важных аспектов миграционных процессов в мире, успешное регулирование которых положительно влияет на стабильное и поступательное развитие общества.

Репатриация этнических казахов на историческую родину является одним из важных направлений этнодемографических процессов в Казахстане. В Казахстане разработана система нормативно-правовых документов, регламентирующих процесс интеграции новых граждан, разработаны общенациональные программы репатриации и адаптации, созданы специальные Центры адаптации и интеграции оралманов (репатриантов-этнических казахов).

Настоящий сборник включает материалы докладов и сообщений участников Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов», проводимой в рамках реализации научного проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана». В конференции приняли участие отечественные и зарубежные ученые, учителя школ и преподаватели высших учебных заведений, представители Центров адаптации и интеграции оралманов из разных регионов Казахстана. Проблематика конференции связана со следующими основными направлениями:

1. Социокультурная и языковая адаптация репатриантов в контексте современных миграционных процессов.

2. Языковая подготовка молодого поколения репатриантов в условиях школьного и вузовского обучения.

3. Актуальные проблемы преподавания языков и межкультурное общение

4. Языковая личность в контексте поликультурного социума.

Многоаспектность проблемы культурно-языковой адаптации репатриантов-казахов в условиях современного полиэтнического казахстанского общества обусловила тематику проведенного в рамках конференции круглого стола «Социально-психологические проблемы этнических репатриантов Казахстана и координация действий всех ведомств, заинтересованных в социальной поддержке оралманов». Участие в заседании круглого стола представителей Центров адаптации и интеграции из г. Шымкента и г. Караганды, ученых лингвистов из разных стран, занимающихся исследованием вопросов социально-культурной, психологической, языковой адаптации репатриантов на исторической родине, педагогов-практиков, непосредственно работающих со школьниками-репатриантами и студентами-репатриантами, способствовало обмену мнениями, продуктивному обсуждению рассматриваемой проблемы, дало возможность поделиться опытом, рассказать о своих исследовательских подходах и наработках, что в целом позволило обозначить комплекс основных задач, связанных с координацией действий организаций и ведомств, деятельность которых связана с культурно-языковой и социальной поддержкой молодого поколения репатриантов.

В состав международной редакционной коллегии Сборника материалов конференции вошли ученые из Казахстана (А.Е. Агманова (отв. ред), Ж.Н. Жунусова, Б.М. Асмагамбетова) и России (Т.Г. Бочина, С.М. Петрова).

# СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

*Абильдина Г.С.*

*Национальная академия образования им. И. Алтынсарина*

*Казахстан, Астана*

*gulbanu\_sultanovna@mail.ru*

С первых дней провозглашения государственной независимости Республика Казахстан объявила приоритетом своей миграционной политики право любого казаха, находящегося за пределами исторической родины, вернуться и обосноваться в республике. Возникло и укоренилось понятие «оралман», подразумевающее иностранцев или лиц без гражданства казахской национальности, постоянно проживавших на момент приобретения суверенитета республики за ее пределами и прибывшими в Казахстан с целью постоянного проживания [1, с. 343].

Репатриация представляла интерес для нашего государства по целому ряду причин:

– во-первых, репатриация поможет выравниванию демографической ситуации, компенсировать миграционные потери прошлых лет;

– во-вторых, оралманы имеют большой опыт адаптации и выживания в условиях чужой среды и рыночных отношений, могут оказать воздействие на преобразование экономического менталитета казахстанцев;

– в-третьих, казахи зарубежья являются носителями знаний самобытной казахской культуры и языка, что является существенным вкладом в духовное достояние нации. И, наконец, репатриация зачастую преподносится как составная часть национальной идеи.

Возвращаясь на историческую родину репатрианты по началу осознают себя «другими» и испытывают так называемый, стресс социально-психологической адаптации к традициям, привычкам, образу жизни и культуре другой страны, который вызван, во-первых, этнокультурными различиями, являющимися следствием длительных межэтнических контактов и этнокультурных взаимодействий групп казахского населения, проживающих за пределами Республики Казахстан. Во-вторых – социокультурные различия, связанные с различными формированиями социальной структуры казахского

народа в современном казахстанском обществе и его локальных групп за ее пределами [6, с.12-13]. Несмотря на существующие различия следует отметить, что в процессе адаптации этнических репатриантов в современном казахстанском обществе не нужно осваивать казахские традиции и обычаи, но социокультурное окружение необходимо освоить. И, наиболее доступным является интеграция путем постижения ценностей, норм в иной социокультурной среде и сохранение своих традиционных казахских культурных традиций, которые в свою очередь являются регулятором норм и поведения. В связи с чем и происходит психологическая, культурная дистанция между русскоговорящим местным населением и этническими возвращенцами, ориентированными на традиционные ценности. Факт наличия такого культурно-психологического разрыва усиливается его наложением в значительной степени на объективные социальные различия между двумя вышеуказанными группами населения. Этот «синдром разорванности» представляет собой фактически главное препятствие на пути к формированию единого гражданского самосознания казахстанцев [3, с. 257]. Социальное поведение репатриантов характеризуется ориентацией на различные нормы и ценности. Как отмечает Г.С. Абдирайымова, в системе сознательной деятельности человека, ценности являются обобщенными целями и средствами их достижения, выполняют нормативную функцию, обеспечивают интеграцию общества, помогают индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, организует потребности и интересы индивидов и социальных общностей, обуславливает их ценностные ориентации, оказывающие обратное влияние на потребности и социальные интересы, выступая при этом социальным мотиватором активности индивидов [4, с. 302]. Мотивация оказывается очень важным аспектом успешной адаптации.

В процессе обеспечения адаптации репатриантов в казахстанском обществе наблюдаются некоторые сдерживающие факторы, среди которых хочется выделить систему образования. Ведь именно

система образования является одним из главных ресурсов адаптации и интеграции оралманов в казахстанское общество.

Школа, принявшая детей-оралманов, должна помочь снять «шок перехода» в новую для них культурную среду, адаптировать детей к изменяющимся условиям жизни, образования, социального окружения. Дети уязвимы, зависимы, им необходима поддержка взрослых не только для физического выживания, но и для психологического и социального благополучия и для успешной адаптации в новом окружении. Одним из основных условий оптимального вхождения человека в новую социальную среду является процесс активного подстраивания индивида к условиям изменяющейся среды, т.е. социально-психологическая, социокультурная адаптация. Адаптация как понятие выражает характер отношений между живыми организмами и средой. В условиях репатриации адаптация усложняется огромным количеством таких факторов, как климатические условия, культурные, социальные, языковые, этнические и религиозные различия, материальные и бытовые проблемы и др. Дети переселенцев находятся в особенно трудных условиях: ребенок отличается от среды своего нового местонахождения своей культурой; он является, в большинстве случаев, выходцем из малообеспеченных слоев общества, социально не защищен, не знает или плохо знает язык школьной системы, а также психологию, на которую опирается язык. Наибольшие проблемы в адаптации детей-оралманов связаны с языковым и социокультурным барьерами. Они препятствуют успешному вовлечению детей репатриантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Изменить свое мышление, психологические установки, усвоить новые правила поведения детям-оралманам оказывается очень непросто.

Вместе с тем современная школа не в полной мере готова к приходу таких детей и созданию благоприятных условий для их адаптации. Это касается педагогов, имеющих мало опыта и навыков работы с детьми репатриантов, администрации школ, не всегда идущей навстречу интересам приезжих, а также их сверстников, относящихся к репатриантам с непониманием или даже враждебностью, а также материальной составляющей образовательной среды.

В процессе интеграции ребенок рискует потерять собственный язык и культурные особенности своей личности. Все эти факторы,

существенно затрудняют процессы его обучения и воспитания, социализации и адаптации.

Важнейшей проблемой адаптационного образования является сохранение своей этнокультуры через систему образования, т. к. образование – один из наиболее очевидных показателей уровня культуры людей. Конечно, не только оно расширяет диапазоны культурных представлений и способствует преодолению предубеждений. Социокультурная адаптация – сложный процесс. Его сложность объясняется тем, что этническая культура является опытом выживания этноса. Эти и другие проблемы актуальны для многих регионов и представляют собой новую область педагогических исследований. В связи с этим возникает необходимость введения новой модели взаимодействия участников образовательного процесса, которая будет действовать в период адаптации детей-оралманов. Процесс адаптации происходит на трех уровнях:

обучение – повышение уровня овладения вторым языком (как устным, так и письменным), преодоление отставания в овладении традиционными предметами школьного цикла;

общение – налаживание процесса межличностного взаимодействия со сверстниками;

культурное обогащение – развитие творческих способностей детей-оралманов, создание условий для положительного отношения к ним со стороны одноклассников, формирование готовности этих детей следовать предписываемым культурным образцам [5, с.107].

На уровне обучения формируются дифференцированные группы для внеурочных занятий или организуются индивидуальные занятия. Педагоги разрабатывают индивидуальные образовательные траектории для погружения детей в предметную языковую среду с учетом уровня знаний, психологических особенностей и закономерностей этнокультурной адаптации. Максимальное включение в языковую среду предполагает обучение в смешанных классах, где учатся как репатрианты, так и дети, для которых казахский/русский язык является родным.

На уровне общения организация работы по адаптации детей-оралманов осуществляется в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности. Таким образом, важным этапом языковой работы является введение ребенка-репатрианта сначала в школьную среду, а затем постепенное расширение ее рамок до всех сфер и ситуаций общения. Важную роль в адаптации детей играют



психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива класса. Обязательным является проведение психологической диагностики на начальном, промежуточном и итоговом этапах адаптации.

Культурное обогащение предполагает организацию целенаправленного досуга, знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл мероприятий, участие детей-оралманов в спортивно-оздоровительных, культурных, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы. Акцент при этом делается на создание ситуации успешности для детей-репатриантов.

Культурное взаимодействие открывает большие возможности для обогащения кружковой, клубной работы школы, что позволяет решать не только образовательные задачи, но и задачи по адаптации ребенка-оралмана в социум. При этом такая форма работы привлекательна как для детей, так и для их семей.

Проблема межэтнических отношений затрагивает не только мир взрослых, но и детей, подростков и молодежи, так как именно в детском и подростковом возрасте начинает формироваться отношение к своей и к другим этническим группам. Этническая идентичность выстраивается человеком на основе таких признаков, которые обозначают этнические различия: происхождение, язык, религия, внешность, традиции и обычаи, культура и т.д. Основным институтом формирования этнической идентичности является семья, причем не столько родительская – отец и мать, сколько прародительская – дедушки и бабушки [6, с. 11]. Именно через семью происходит знакомство с особенностями своего народа.

Школа, в отличие от семьи, выступает основным средством формирования идентичности у подрастающего поколения и несет ответственность не только за полученные знания, но и за воспитание патриотизма, формирование представления о Родине, о родной культуре, а также о формах поведения, необходимых для успешного функционирования человека в обществе; активной гражданской позиции, осознание нравственного смысла, свободы в неразрывной связи с гражданской ответственностью. Всё это выдвигает необходимость научного осмысления вопроса становления этнической идентичности в процессе обучения.

В науке существует несколько моделей развития этнической идентичности, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы и содержание этапов этнической идентичности. Так в

концепции швейцарского психолога Ж. Пиаже рассматривается проблема этнической идентификации как создание когнитивной модели, связанной с понятием Родина, а этнические чувства, по его мнению, выступают своего рода ответом на знания об этнических явлениях [7, с.115]. Автор выделил три этапа в формировании этнической идентичности у детей с учетом возрастных границ [7, с. 117]:

– первый этап, ученый связывает с 6-7 годами, когда для ребенка очень важна его семья и ближайшее окружение, а не страна, в которой он живет, и его этническая группа;

– второй этап, исследователь соотносит с 8-9 годами, когда, по его мнению, ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой. В этом возрасте ребенок уже умеет выделять основания идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык), у него просыпаются национальные чувства;

– третий этап, в классификации Пиаже связывается с возрастом 10-11 лет, когда у ребенка этническая идентификация формируется в полном объеме. Дети в этом возрасте отмечают уникальность истории, специфику быта и специфику этнической культуры не только своей этнической группы, но и других народов.

В модели американской исследовательницы Дж. Финни становление этнической идентичности подростка рассматривается как процесс, сходный с развитием личной идентичности, трехстадиальное деление процесса формирования идентичности у подростков [7, с.73]:

1 стадия – непроверенная идентичность, характерна для младших подростков. На этой стадии у подростка наблюдается отсутствие интереса к проблемам этнических корней и членства в этнической группе. Подросток уже проявляет предпочтение по отношению к группе большинства;

2 стадия – поиски этнической идентичности (мораторий по Марсиа). Данную стадию проходят подростки. Для второй стадии характерно проявление интереса к своей идентичности и её роли в жизни подростка. Кроме того, Дж. Финни отмечает, что этническое «пробуждение» у подростка чаще всего связано с событиями дискриминации или унижения по национальному признаку. Что заставляет подростка « ... по-новому взглянуть на свое этническое

происхождение» [7, с. 75]. На этой стадии происходит интенсивный процесс погружения в культуру своего народа. Осуществляется этот процесс через такие виды деятельности, как чтение, беседы, посещение этнографических музеев и активное участие в событиях культурной жизни.

3 стадия – стадия реализованной этнической идентичности, она характерна для старших школьников. Для этой стадии характерно уже яркое, четкое и устойчивое ощущение незыблемости своих этнических особенностей. Есть привязанность к этнической общности и культуре. Эта стадия оформления «этнического Я», разрешившего противоречия своего роста. Дж. Фанни при эмпирической проверке модели сделала вывод, что «третья стадия этнической идентичности совпадает с достижением четкой личной идентичности...» [8, с. 72].

Отечественные исследования развития этнической идентичности связаны с такими именами, как М.С. Шайкемелев, З.К. Шаукенова, Г.С. Абдирайымова, Г.М. Мендикулова, С.Ж. Тажибаева, Т.А. Козырев и другие.

Таким образом, обобщая широкий спектр различных точек зрения на проблемы этнической идентификации, языковой и социокультурной адаптации детей, можно сделать следующие выводы:

1) школьный возраст является важным этапом в процессе этнической идентичности и социализации;

2) необходимо создание благоприятных условий для становления у школьников этнических ценностей и формирования положительной этнической идентификации, при этом обязательно принимать во внимание степень влияния на процесс всех факторов: мегафакторы, мезофакторы, микрофакторы;

3) педагогически можно сконструировать «механизм» этнокультурного воспитания детей как управляемый процесс приобщения ребенка к языку и культуре своего народа, формированию этнических ценностей и моделей поведения, присущих данному обществу.

## Литература

1. Мендикулова Г.М. Казахская диаспора: история и современность. – Алматы: Всемирная ассоциация казахов, 2006. – 343 с.

2. Шаукенова З.К. Социальное взаимодействие этносов в современном казахстанском обществе. – Алматы, 2002. – С. 12-13.
3. Тажибаева С.Ж., Козырев Т.А. Международное сообщество казахов и формирование казахстанской гражданственности // Гражданское общество и социальный прогресс в XXI веке: материалы II конгресса социологов тюркоязычных стран; Социологические исследования и инновационное развитие: материалы III конгресса социологов Казахстана. – Алматы, 2008. – Ч. 2. – С. 302.
4. Абдирайымова Г.С. Ценностные ориентации современной молодежи (социологический анализ). – Алматы: БАУР, 2005. – 302 с.
5. Погребицкая Е.М. Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации // Пермский педагогический журнал. – 2015 – №7.
6. Гармаева Т.В. Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе // Воспитание школьников. – 2008. – №6. – С. 11.
7. Пиаже Ж. Моральные суждения у ребенка. – М., 2006. – С. 115-117.
8. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека // Социология. – М., 2013. – № 8. – С. 165-169.

## **СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ РОДСТВА РЕПАТРИАНТАМИ-КАЗАХАМИ<sup>1</sup>**

*Абыльбекова А.Б.  
Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева  
Казахстан, Астана  
aigerim\_abilbekova@mail.ru*

Такая важнейшая ячейка общества как семья, являясь отражением социальных, правовых, демографических, культурных сторон жизни людей, играет значительную роль в становлении личности.

---

<sup>1</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

На материале анкетирования, целью которого является установление того, какие термины родства и в какой форме в настоящее время используются наиболее активно или редко среди казахов, была предпринята попытка выявить универсальные и идиоэтнические особенности наименований родственных отношений. Экспериментальные данные позволяют получить информацию об особенностях языкового сознания человека с учетом различных социолингвистических факторов.

В работе использовался метод случайной выборки, т.е. любой человек мог попасть в группу опрашиваемых. Респондентам предлагалось 19 вопросов, имеющих в своем составе 27 лексем, относящихся к терминам родства (*мама, папа, сестра, брат, бабушка, дедушка, дядя, тетя, племянник(-ца), двоюродные сестра и брат, троюродные сестра и брат, жезде, жеңге, ене, келін, күйеу бала, құда, құдағи, қайын ата, абысын, бажа, бөле, балдыз, нағашы, жиен*).

Всего было опрошено 100 человек. Все респонденты анкетирования являются носителями казахского языка.

Все респонденты были условно дифференцированы на три группы с учетом их возраста, географических условий проживания, культурно-исторических традиций:

- 1) казахи с доминирующим русским языком (40);
- 2) казахи с доминирующим казахским языком (40);
- 3) казахи-репатрианты (оралманы) (20).

В ходе опроса репатриантов-казахов (оралманов) были получены интересные результаты. В опросе участвовали в основном казахи, прибывшие из Китая и Узбекистана.

Для большинства оралманов характерен билингвизм, так как они испытали воздействие той социальной среды, в условиях которой проходила их социализация, Это такие факторы: 1) внешний – вековое тесное взаимодействие с китайским, уйгурским, монгольским языками, 2) развитие языка по внутреннему закону, основанное на общенародной лексике.

В речи репатриантов-казахов преобладают такие лексемы, как, *анашым – 55 %*, *ана – 50 %*, *шеше – 35 %*, *ана – 15 %*. Обращение к матери *ана* часто встречается у жителей сельской местности; в городских же семьях больше распространено заимствованное «*мама*».

К отцу обращаются не иначе как «*әке*» – 100%. Әке (отец) всегда

пользовался непререкаемым авторитетом. Его слово – закон для всей семьи.

Самые близкие и родные люди для любого человека – его родители. На вопрос «Как Вы обычно называете своих родственников, говоря о них?» (о родителях) дали ответ «*ата-ана*» – 70 %, «*әке-шеше*» – 30 %.

Лексема «*бабушка*» имеет такую особенность в казахском языке: о бабушке по отцовской линии (өз жұрты) говорят *әже* или *ана*, по материнской же линии (нағашы жұрты) – *нағашы әже* или *нағашы ана*. Все эти слова имеют один эквивалент в русском языке – бабушка.

Так, к бабушке обратятся «*ана*» – 25% респондентов, «*әже*» – 75% респондентов (вопрос «*Как вы обычно называете своих родственников, обращаясь к ним? (к бабушке)*»).

Обращение *ата* (*дедушка*) выражает уважение. Использование данного слова зависит от линии родства, по отцовской линии «*ата*», по материнской линии – «*нағашы ата*». Более того, «*нағашылар*» – это не просто родственники по материнской линии, это понятие, включающее в себя традиционные правила поведения, моральные установки и, в некотором плане, материальную обязанность перед племянниками.

Дедушку называют «*ата*» – 100% респондентов.

К старшей сестре обращаются «*әпке*» – 35%, «*әпше*» – 65% опрошенных репатриантов-казахов. Слово «*ага*» обозначает слово «*дядя*» и многозначно для казахского языка:

- 1) обращение к людям старшего возраста;
- 2) обращение к наставнику;
- 3) вежливое обращение к более высоким по статусу лицам мужского пола.

В этом случае дядю называют «*көке*» – 65%, «*ага*» – 35% респондентов.

В целом, можно сказать, что, являясь частью казахской диаспоры, оралманы в большинстве своем сохранили определенные аспекты казахской культуры, традиций и быта. Практически все оралманы хорошо говорят на казахском языке, но плохо говорят или вовсе не владеют русским языком.

Несмотря на общие корни оралманов с соотечественниками, существует определенная разница в культуре и обычаях. Это происходит потому, что оралманы сохранили традиционную казахскую культуру и образ быта, в то время как культура и

жизненный уклад казахов в Казахстане претерпел значительные изменения, обусловленные известными историческими событиями, экономическими, политическими и социально-культурными факторами. Однако по употреблению терминов родства оралманы и казахи, в речи которых доминирует казахский язык, сходны.

## **КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ РЕПАТРИАНТОВ–КАЗАХОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ<sup>2</sup>**

*Агманова А.Е.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
agmanova@mail.ru*

Одним из направлений этнодемографических процессов в Казахстане после обретения независимости является репатриация этнических казахов на историческую родину. Получившее массовый характер переселение репатриантов-казахов привело к модификации и трансформации социально-коммуникативного пространства Республики Казахстан, в связи с чем исследование вопросов языковой и культурной адаптации репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана приобретают особую научно-методическую актуальность и социально-политическую значимость. В настоящее время отдельные аспекты этой многогранной проблемы являются предметом научных изысканий разных исследовательских групп.

Одним из таких проектов, реализуемых на основе грантового финансирования исследований по линии Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг., является научный проект «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана», осуществляемый исследовательской группой на кафедре теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева.

---

<sup>2</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

Научная новизна данного проекта определяется практическим отсутствием экспериментальных исследований проблем репатриации студенческой молодежи, слабой проработанностью теоретических вопросов межкультурной и языковой адаптации и интеграции, и заключается в разработке ресурсного научно-методического и информационного пакета для молодого поколения репатриантов-казахов, являющихся студентами казахстанских вузов.

Цель работы – разработать научные и методические основы межкультурной коммуникации, языковой и социокультурной адаптации репатриантов-казахов, обучающихся в вузах Казахстана, и создать модели оказания им комплексной лингвокультурологической и социально-психологической поддержки и эффективной методической помощи.

Основные направления исследования:

– Виды социальной поддержки и меры, обеспечивающие культурно-языковую адаптацию студентов репатриантов-казахов в условиях вузовского обучения.

– Языковая адаптация и коммуникативно-психологическая интеграция молодого поколения репатриантов-казахов.

– Учебно-методическое обеспечение культурно-языковой работы со студентами репатриантами-казахами в условиях вузовского обучения.

В результате проведенного исследования разработана методология изучения механизмов межкультурной адаптации репатриантов-казахов с использованием комплекса различных методов: фактографического, социолингвистического, ассоциативного эксперимента, статистического, инновационных технологий обучения. Изучены факторы, влияющие на процесс формирования межкультурной компетенции репатриантов-казахов, обучающихся в вузах Казахстана.

Проанализирована предоставляемая репатриантам государственная социальная помощь на предмет приемственности, доступности и удовлетворительности. В процессе проведения исследования было установлено, что существует острая необходимость в разработке специальной справочно-информационной и учебно-методической литературы для молодого поколения репатриантов-казахов. С целью повышения информированности молодого поколения репатриантов-казахов о государственной поддержке, о предпринимаемых мерах по улучшению правового, экономического и социального положения



оралманов нами разработано «Справочно-информационное пособие для учащейся молодежи – репатриантов-казахов» [1]. Данное пособие предназначено для студентов-репатриантов, преподавателей средних и высших учебных заведений, работающих с ними, а также организаторов ресурсной помощи оралманам. Пособие состоит из двух разделов. В первом разделе рассматриваются нормативно-правовые документы, обеспечивающие социальную поддержку учащейся молодежи. Особое место занимает информация, которая может быть полезна молодежи при поступлении в вузы Казахстана. Отдельный раздел пособия посвящен сведениям об основах коммуникативного взаимодействия в поликультурном обществе. Представлены модели коммуникативных ситуаций, приближенных к аналогичным ситуациям живого общения в разных сферах деятельности с учетом казахстанских реалий, а также способы выражения соответствующих интенций на казахском и русском языках. Предлагаемые ситуации нацелены на развитие навыков межкультурного общения в условиях полиэтничного казахстанского социума. Во втором разделе пособия содержатся также рекомендации по оформлению наиболее актуальных для репатриантов-казахов документов (автобиография, заявление, резюме и др.) и модели коммуникативных ситуаций.

Разработка способов преодоления языковых и психологических барьеров в процессе адаптации мигрантов в инокультурной среде получила практическую реализацию в виде решения вопросов формирования языковой компетенции в условиях миграционных процессов, а также адаптации мигрантов и самоидентификации в условиях полиэтничности.

Проведен социолингвистический мониторинг (результаты анкетирования), который позволяет утверждать, что процесс адаптации студентов-репатриантов, их социальная готовность по языковому взаимодействию в условиях полиэтничного казахстанского социума в виду своей сложности и неоднозначности требует комплексного междисциплинарного подхода, обязательными составляющими которого являются социолингвистический, психолингвистический и лингвометодический аспекты. Все полученные данные введены в программу для обработки статистических данных SPSS с целью формирования исследовательской базы данных для последующего анализа.

В результате исследования:

– Осуществлен анализ уровня владения казахским, русским и английским языками.

– Выявлены предпочтения респондентов относительно выбора языка в различных ситуациях общения и межличностных контактах.

– Определена частотность использования казахского, русского и английского языков при коммуникации в различных социальных группах.

– Изучено мнение респондентов относительно языковой ситуации в стране.

– Проанализированы вопросы языковой адаптации и идентификации молодого поколения репатриантов-казахов в Республике Казахстан.

– Диагностированы трудности, осложняющие процесс межкультурной адаптации студентов репатриантов-казахов.

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, что доминантность прагматических и познавательных мотивов и высокая степень их актуальности для студентов-репатриантов обусловлены языковыми реалиями современного казахстанского общества.

Выявлен уровень стартовых и итоговых лингвокультуроведческих знаний. Установлено, что успешность адаптации репатриантов-казахов в условиях современной казахстанской действительности зависит от уровня их межкультурной компетенции, формирование которой осуществляется во взаимосвязи усвоения доминирующих в коммуникативном пространстве языков и развития социокультурного опыта индивида, овладения им соответствующими моделями речевого поведения, адекватными принятым в данном обществе нормам общения.

Разработаны основы учебно-методического обеспечения культурно-языковой работы с оралманами в условиях обучения в вузе. Учебно-методическое обеспечение курса русского языка для студентов-оралманов, реализуемое в рамках настоящего проекта, включает в себя учебные пособия, призванные обеспечить языковую подготовку и оказать комплексную лингвокультурологическую и методическую поддержку процесса социокультурной адаптации студентов репатриантов-казахов в условиях вузовского обучения. В рамках реализации данной задачи разработаны и изданы:

1. «Русский язык: Учебное пособие для тюркоязычных студентов-репатриантов» [2]. Специфика учебного пособия определяется следующим: 1) грамматические особенности русского

языка описываются в контрастивном аспекте и сопровождаются комментариями на казахском языке; 2) лингвокультурологическая составляющая пособия основана на сопоставлении двух языков и культур, актуализирует такие компоненты, как этнокультурные реалии, особенности коммуникативного поведения, фразеологизмы, пословицы и поговорки, традиции и обычаи, праздники.

2. «Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов» [3]. В пособии описываются языковые особенности научной речи, дается информация об основных жанрах научного стиля речи (план, тезисы, конспект, реферат, аннотация, рецензия, отзыв), предлагается система упражнений, направленных на формирование навыков устной и письменной научной речи. Каждый раздел включает такие структурные элементы, как «Речеведческий комментарий» и «Грамматический комментарий», содержащие теоретический материал; практический материал представлен в виде упражнений и текстов с заданиями. В приложении даны научные тексты, которые могут быть использованы для организации и проведения различных тренировочных упражнений.

3. «Грамматический справочник по русскому языку: пособие для казахоязычных студентов-репатриантов» [4]. «Грамматический справочник по русскому языку» является составной частью учебно-методического комплекса. В Справочнике представлен необходимый для начального этапа усвоения русского языка грамматический минимум, адаптированный для студентов репатриантов-казахов: термины переведены на казахский язык, большая часть толкований дается на двух языках – русском и казахском. Описание приводится на уровне требований вузовской программы по русскому языку для иноязычных студентов.

Следует отметить, что все вышеуказанные книги, изданные в рамках научного проекта, внедрены в учебный процесс бакалавриата в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, а также в учебную деятельность Центров адаптации и интеграции оралманов в г. Шымкенте и г. Караганде и используются на занятиях при проведении языковых курсов для оралманов.

На учебное пособие «Русский язык. Учебное пособие для тюркоязычных студентов-репатриантов», изданное в 2015 г., получено авторское свидетельство.

С учетом актуальности лексикографических источников в процессе вузовского обучения, в рамках реализации научного

проекта разработан Комплексный русско-казахский идеографический словарь. Специфика данного идеографического (тематического) словаря заключается в его учебной направленности. Словарь, прежде всего, предназначен для репатриантов-казахов, изучающих русский язык в вузах республики, он может быть также использован студентами казахских отделений вузов и преподавателями, обучающими русскому языку как второму. Словарь организован по тематическому принципу: разделы словаря охватывают основные сферы повседневной жизни, слова или словосочетания группируются на основании общности обозначаемых ими явлений действительности по определенным темам.

Предлагаемый словарь призван помочь студентам репатриантам-казахам структурировать, классифицировать и моделировать, в первую очередь, понятия и связи, относящиеся к той или иной лексико-семантической группе слов.

Результаты исследования систематизированы и обобщены в коллективной монографии «Межкультурная и языковая адаптация студентов-оралманов к реальности Республики Казахстан», подготовленной в рамках проекта. В ней освещены вопросы государственной социальной поддержки молодежи из числа этнических казахов, социокультурной и языковой адаптации репатриантов в контексте современных миграционных процессов, языковой подготовки молодого поколения репатриантов в условиях вузовского обучения, вопросы межкультурной коммуникации.

С целью координации действий организаций и ведомств, деятельность которых связана с культурно-языковой и социальной поддержкой молодого поколения репатриантов, т.е. объединения усилий научных работников, педагогов-практиков, организаторов ресурсной помощи репатриантам и была организована данная Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы адаптации и интеграции репатриантов».

Нет сомнений в том, что участие зарубежных и отечественных ученых, учителей школ и преподавателей вузов, представителей Центров адаптации и интеграции оралманов позволит обозначить круг наиболее актуальных задач, связанных с обеспечением культурно-языковой адаптации молодого поколения репатриантов-казахов и их успешной интеграции в современное казахстанское общество, а также обсудить предлагаемые пути их оптимального решения.

## Литература

1. Справочно-информационное пособие для учащейся молодежи – репатриантов-казахов. Составители: А.Е. Агманова, Ж.Н. Кузар – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2017. – 74 с. На каз. и рус. языках.
2. Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Акынова Д.Б., Даирова М.К. Русский язык: учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общей ред. А.Е. Агмановой. Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2015. – 250 с.
3. Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Даирова М.К., Кузар Ж.Н. Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общей ред. А.Е. Агмановой. Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 170 с.
4. Грамматический справочник по русскому языку: пособие для казахо-язычных студентов-репатриантов / А.Е. Агманова, Б.М. Асмагамбетова; под общей ред. А.Е. Агмановой. – Астана: Изд-во: ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 100 с.

## **МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОДОВЫХ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ В РЕЧИ КАЗАХОВ-БИЛИНГВОВ<sup>3</sup>**

*Акынова Д.Б.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
mirada-86@mail.ru*

Новые геополитические условия в Республике Казахстан обусловили выдвижение английского языка в качестве одного из составляющих коммуникативного языкового пространства страны, вследствие чего в настоящее время феномен казахско-английского кодового переключения становится объективным и неизбежным явлением, репрезентирующим специфику вновь возникших языковых

---

<sup>3</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

контактов. Широкое использование возможностей двух языков наиболее заметно проявляется в речи молодежи, поскольку именно она активно участвует в процессе речетворчества, меняя и модифицируя лингвистическое пространство.

Целью данной статьи является анализ структурных особенностей казахско-английских кодовых переключений, а именно, реализации кодовых переключений по частям речи. Исследование проведено на основе использования таких качественных и количественных методов, как включенное наблюдение, корреляционный анализ, контент-анализ при выявлении структурных типов кодовых переключений; описательно-аналитический метод, сопоставительный анализ, компонентный анализ, пропозициональный анализ. При анализе КП по частеречной принадлежности нами были включены только те из них, которые встречаются в исследуемом материале. Количественное распределение КП по принадлежности к частям речи представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Количественное распределение КП по признаку принадлежности к частям речи

Части речи	Английский язык		Казахский язык		Русский язык		Итого	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Имя существительное	2157	76,9	94	64,8	47	71,2	2298	76,2
Имя прилагательное	174	6,2	13	9,0	4	6,1	191	6,3
Местоимение	56	2,0	12	8,3	4	6,1	72	2,4
Имя числительное	14	0,5	0	0,0	2	3,0	16	0,5
Глагол	152	5,4	18	12,4	9	13,6	179	5,9
Наречие	98	3,5	5	3,4	0	0,0	103	3,4
Союз	56	2,0	3	2,1	0	0,0	59	2,0
Предлог	42	1,5	0	0,0	0	0,0	42	1,4
Артикль	56	2,0	0	0,0	0	0,0	56	1,9
<b>Всего</b>	<b>2805</b>	<b>100</b>	<b>145</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>3016</b>	<b>100</b>

Как видно из таблицы, абсолютное большинство высказываний репрезентировано именами существительными гостевого языка (76,2%), что также подтверждается исследованиями зарубежных ученых [1-5]. Приведем примеры:

1. *Glossary-di ne icтейміз?*
2. *Laptop-ты алсайшы!*
3. *А когда там **deadline**?*

В данных примерах имя существительное представлено без сопровождения слов других частей речи в качестве инфлектированного вкрапления. В исследуемом материале также встречаются имена существительные, которые сопровождаются словами других частей речи, а именно, именами прилагательными, глаголами, артиклями, предлогами, именами числительными, местоимениями, союзами, тем самым образуя словосочетания. Проиллюстрируем данное положение следующими примерами:

4. *Сен менің **illocutionary act**-імді түсіндің ба?*
5. *Давайте арнайыдан **topical vocabulary**-дың **definition**-дарын бөліп жасайық.*
6. ***In the evening**, айналайын,  
Көңіліңнен табылайын.*
7. ***To make the world** лучше, нужно быть добрее.*

В Примере 4 имя существительное ГЯ «act» сопровождается именем прилагательным ГЯ «illocutionary», тем самым образуя словосочетание, инфлектированное системными морфемами МЯ. Пример 5 также представлен именем существительным ГЯ «vocabulary» в сопровождении имени прилагательного ГЯ «topical». В следующем примере имя существительное ГЯ «evening» идет в сопровождении определенного артикля «the» и предлога «in», образуя островное переключение ГЯ. Пример 7 репрезентирован островом ГЯ, где имя существительное ГЯ «world» используется в сопровождении определенного артикля «the» и инфинитива «to make».

Поскольку все высказывания записаны в стенах учебного заведения, имена существительные, в основном, представлены тематикой образования. В исследуемом материале встречаются имена

собственные, которые также связаны с учебной деятельностью студентов:

8. Ну, мына *Harnish* пен *Bach*-тың *Speech acts*-ы мен *Searl*-дың *Speech acts*-ының ұқсастықтары мен айырмашылығы не?

9. *Sorry*, қыздар. Бірақ маған *Beowulf*-тан *analysis* істеу керек.

10. *Geoffrey Chaucer*-дің «*Canterbury Tales*»-ын берді ғой, помнишь алдында...

В Примере 8 представлены имена таких ученых, как Р. Харниш, К.Бах и Дж. Серль, которые занимаются исследованиями в области прагматики. Следующие два примера иллюстрируют такие имена собственные, как Дж. Чосер, Беовульф, которые связаны с изучением дисциплины «Литература страны изучаемого языка».

В исследовании 2,4% вкраплений репрезентированы местоимениями. В материале исследования в большинстве случаев встречаются личные местоимения (I, me):

11. Жұмыс бастан асып жатыр. *But I got used to it.*

12. *I'm sorry keuigin kettim, forgive me!*

Местоимения ГЯ в речи студентов также выражены притяжательными местоимениями (my, your):

13. Қыздар, *where is my сумка*, кім көрді?

14. Дома дадиге ответы на *questions on page number 56 – it will be your home task.*

В речи студентов-билингвов используются и указательные местоимения (that, this):

15. *That is all*, мне нечего больше добавить

16. *This car* өте қымбат.

Анализ имен прилагательных позволяет констатировать, что среди них встречаются как качественные, так и относительные прилагательные:

17. Маған да *interesting book* берші.



18. Қыздар *Creative Writing*-нан үй тапсырмасы қандай болды сонымен?

19. Не зой, *newspaper article*-ға қалай анализ жасаймыз?

В исследуемом материале имена прилагательные в большинстве случаев являются определениями к существительному, которые могут быть представлены МЯ и ГЯ, и также относятся к тематике образования, в частности, методике обучения иностранным языкам и теории языка.

В материале исследования имена числительные представлены в наименьшем количестве (0,5%):

20. *Thirty three*-дің жартысы.

21. Базовыйдан *exercise five*-ті кім орындады?

22. *He was born in тысяча девятьсот сорок третьем*.

В высказываниях студентов-билингвов встречаются количественные (*thirty-three, five*) и порядковые числительные (тысяча девятьсот сорок третьем).

Глаголы в речи студентов составляют 5,9% об общего количества высказываний. Студенты используют личные формы глагола, которые репрезентированы глаголами в форме изъявительного наклонения, глаголами в форме повелительного наклонения и вспомогательными глаголами и глаголами-связками. Приведем примеры:

23. *Ты не мог бы говорить медленнее, I don't understand you.*

24. *Я не успеваю, help me!*

25. *Are you crazy? Зачем ты пришла с температурой на пары?*

26. *Сначала, you should read this article, попытаться проанализировать ее.*

В исследуемом материале встречаются такие неличные формы глагола, как герундий, причастие настоящего времени, причастие прошедшего времени и инфинитив. Проиллюстрируем это на примерах.

27. *Reading* зой. *Great Expectations*-тың үшінші chapter-і.

28. *Қыздар, stop talking!*

29. *Студенттерге көктем әсер етіп жатыр ма екен, әйтеуір, бәрі non-interested сабақтарға.*

30. *Ол, how to say, өте танымды болды.*

Следует учесть, что в высказываниях чаще всего встречаются герундий. Данный факт находит свое объяснение в синтаксической функции герундия. В исследуемом материале герундий в преобладающем большинстве случаев выполняет функцию подлежащего и дополнения.

Для речи студентов-билингвов характерно использование наречия (3,4%) в речи. Чаще всего используются наречия времени, наречия образа действия, наречия меры и степени:

31. *Abraham Lincoln-ның туган үйі is still standing.*

32. – *Завтра я приеду в Астану.*

– *Seriously?*

– *Да.*

33. *Будем only girls.*

34. *Exercises-тің бәрін бе? Too much!*

Количественное преобладание вышеуказанных видов наречий можно объяснить учебной ситуацией, где студенты на занятиях английского языка выражают мнения относительно определенных тем, используя наречия образа действия. В стенах университета во время перемены студенты-билингвы используют наречия меры и степени, демонстрируя эмоциональную вовлеченность в разговор.

Союзы представляют лишь небольшую часть высказываний (2,0%), которые идут в составе островных переключений ГЯ. Продемонстрируем это на следующих примерах:

35. *Бұрында «Annotation and summary» деген сабақ өттік қой, помнишь?*

36. *Я не знаю, почему мы должны употребить именно это правило, but I think so.*

37. *If you dreaming are you dreaming of me* деген өлеңді тыңдағансың ба?

38. *Сен as busy as a bee* деген сияқты болдың ғой.

Как видно из примеров, все союзы встречаются в составе островов ГЯ. В нашем исследовании не было случаев использования союзов в качестве собственно вкраплений. Вышеназванные примеры представлены сочинительными (and, but), подчинительными (if) и соотносительными (as...as) союзами.

Употребление предлогов ГЯ в исследуемом материале встречаются лишь в высказываниях, где английский язык выступает в роли ГЯ:

39. ***Time is up***, сдаем работы

40. ***First of all***, завтра 5 пар, а не 6, ***secondly***, не забудь принести мою тетрадь.

41. ***Come on!*** Боишь!

42. – Скажи мне правильный ответ?

– Нет, ***Try it out***.

Предлоги, в основном, используются в составе островных переключений ГЯ (***Time is up***; ***First of all***; ***Come on***; ***Try it out***). В количественном отношении заметна тенденция употребления предлогов в составе фразовых глаголов (к примеру, *come on*, *try out* в приведенных высказываниях). Их отдельное использование исключается из-за неконгруэнтности единиц двух контактирующих языков, поскольку в казахском языке значения предлогов в большинстве случаев передается с помощью послелогов.

В силу типологических различий исследуемых языков артикли встречаются только в высказываниях, где ГЯ является английский язык:

43. – Ты собрался?

– ***Just a minute***.

44. *Үйге келгенде* ***give me a call***

45. Таким образом, ***the origin*** этой пословицы, совсем другой

46. Мне еще надо ***retell the text***.

Как видно из данных примеров, артикли встречаются в высказываниях студентов лишь в островных переключениях ГЯ. Следует отметить, что для большинства высказываний студентов-билингвов характерно опущение артикля перед именами существительными, особенно, если учесть тот факт, что они являются

часто употребляемой частью речи в исследуемом материале. Очевидно, это можно объяснить отсутствием артикля в казахском и русском языке и передачей в этих языках значения определенности/неопределенности другими средствами (в казахском языке – падежные аффиксы, неопределенные местоимения, числительные и др.; в русском языке – неопределенные местоимения, определительные местоимения, числительные и др.)

Таким образом, анализ кодовых переключений по признаку принадлежности к определенной части речи позволяет сформулировать следующие выводы:

В количественном отношении в кодовых переключениях доминантными являются имена существительные для всех трех языков (казахский, русский, английский) в качестве гостевого языка (76,2%). Корни причин преобладания имен существительных следует искать в психолингвистических механизмах продуцирования речи, а именно, в единице ядра ментального лексикона билингва. Согласно анализу существующей литературы, ряд языков демонстрирует превалирование имен существительных в качестве единицы ядра ментального лексикона человека (исследования детской речи и онтолингвистики [6-7], асимметрии мозга [8], из области психологии и нейрофизиологии [9], лингвистики измененных сознаний [10]). Следовательно, понятийные явления в ментальном лексиконе индивида проходят процесс номинации и склонны проявляться в речи в качестве имен существительных. Как известно, в процессе продуцирования двуязычной речи с кодовыми переключениями участник коммуникации находится в билингвальной языковой среде, т.е. оба языка активны. Оформление вкраплений средствами гостевого языка может происходить как на осознанном, так и на бессознательном уровне, при этом, на наш взгляд, неосознанное переключение происходит чаще, чем осознанное. В процессе продуцирования речи билингв обращается к средствам ментального лексикона, далее трансформируя необходимые семантические единицы на языковые единицы на внешнем уровне морфологической реализации. В процессе трансформации билингв может прибегнуть к использованию вкраплений-существительных ГЯ, которые легко актуализируются в ментальном лексиконе билингва, так как мы допускаем, что применение единиц именно гостевого языка связано с автоматизацией приобретенных языковых знаний, которые сформированы в когнитивной базе билингва как имманентные

знания. Следовательно, применение языковых единиц ГЯ в ряде случаев происходит неосознанно, автоматически. Следует отметить, что большинство имен существительных выражено отдельными словами и словосочетаниями, обозначающими те или иные предметы, явления, понятия, а переключение на уровне единичных слов и словосочетаний не требуют особых усилий и они легко включаются в морфосинтаксическую рамку матричного языка. В ходе анализа исследуемого материала выявлено, что для студентов-билингвов характерно использование имен собственных, терминов и наименований-аббревиатур, относящихся к тематике образования, изучения иностранных языков, учебной деятельности студентов.

Местоимения, имена прилагательные, имена числительные, глаголы, наречия, союзы, предлоги и артикли в речи студентов встречаются реже по сравнению с именем существительным. При КП, где ГЯ является английский язык, характерно преобладание имен существительных (76,9%); затем следуют имена прилагательные (6,2%), глаголы (5,4%), наречия (3,5%), местоимения (2%), союзы (2%), артикли (2%), предлоги (1,5%), имена числительные (0,5%). Среди кодовых переключений на казахский язык чаще всего встречаются имена существительные (64,8%), затем следуют глаголы (12,4%), имена прилагательные (9%), местоимения (8,3%), наречия (3,4%) и союзы (2,1%). Переключения на русский язык также характеризуются преимущественным употреблением имен существительных (71,2%), намного реже используются глаголы (13,6%), имена прилагательные (6,1%), местоимения (6,1%) и имена числительные (3%). Как видно из статистических данных, следующими по частотности являются имена прилагательные. Мы считаем, что объяснением данного факта может послужить утверждение о простоте адаптационного механизма у имен прилагательных. Как известно, в казахском и английском языках имена прилагательные не требуют дополнительного грамматического оформления при построении высказывания. Следовательно, для вклинивания иноязычных вкраплений-прилагательных не потребуются дополнительных затрат. Сравнительно незначительное количество глаголов в качестве вкраплений связано с синтаксической структурой высказывания в целом. Глагол, в преобладающем большинстве случаев, выполняет функцию сказуемого, следовательно, является предикативной основой предложения, а при оформлении высказывания билингвам свойственно выражать основу пропозиционального содержания

средствами доминантного языка. К тому же адаптационный механизм для глаголов обладает комплексным характером, учитывая разноструктурность исследуемых языков.

В исследуемом материале все части речи, кроме предлогов и артиклей, встречаются как изолированно от других элементов гостевого языка, так и в сопровождении других частей речи, образуя тем самым интрасентенциальные и интерсентенциальные кодовые переключения. Предлоги и артикли встречаются исключительно в сопровождении других частей речи.

### Литература

1. Myers-Scotton C. *Dwelling languages*. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 300 p.
2. Smith K. Studying in an additional language - What is gained, what is lost and what is assessed? In R. Wilkinson (ed.) *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. – Maastricht: Universitaire Pers, 2004. – P. 78-93.
3. Gardner-Chloros P. Code-Switching: Language Selection in Three Strasbourg Department Stores // *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* / edited by Nikolas Coupland and Adam Jaworski. – St.Martin's Press, INC., 1997. – P. 361-375.
4. Köppe R., Meisel J.M. Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy & P. Muysken. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 276-301.
5. Poplack S., Wheeler S., Westwood A. Distinguishing Language Contact Phenomena: Evidence from Finnish-English Bilingualism. Lilius P., Saari M. (Eds.) // *The Nordic Languages and Modern Linguistics*. – Helsinki: University, 1987. – P. 232-251.
6. Гвоздев А.А. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
7. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1979. – 192 с.
8. Зубкова Т.И. Речевые и языковые аспекты аграмматизма (эфферентная моторная афазия): автореф. ... канд. филол. наук. – Л., 1980. – 21 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / под. ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.

10. Спивак Д.Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. – СПб.: Ювента, 2000. – 296 с.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА<sup>4</sup>**

*Асмагамбетова Б.М.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева*

*Казахстан, Астана*

*[Batima\\_2010@mail.ru](mailto:Batima_2010@mail.ru)*

Полноценное овладение любым языком невозможно без знания грамматики. Грамматике принадлежит организующая роль, она, наряду со словарным и звуковым составом, представляет собой материальную основу речи. Для того чтобы выразить смысл словами, состоящими из звуков, мы придаем им определенные формы: «приехали, на автобусе, мы, в университет» (морфологический аспект грамматики). Объединяя эти словоформы согласно синтаксическим схемам, получаем предложения. У каждого человека в голове существует система стереотипов, которая диктует правила организации слов в единое целое для выражения мысли. Эта система стереотипов говорит о существовании у человека интуитивной, неосознаваемой грамматики на родном языке. Обучая неродному языку, необходимо на базе отобранного грамматического минимума создать интуитивную грамматику, способствующую формированию речи на другом языке.

При обучении студентов-репатриантов русскому языку как средству общения грамматика имеет прикладной характер. Она нужна обучающемуся, чтобы осознанно правильно выбирать грамматические конструкции и контролировать построение своей речи. На начальном этапе изучения языка студенты должны овладеть языковой системой русского языка, необходимой для обеспечения общения в учебной и бытовой ситуациях. На ограниченном лексико-грамматическом материале следует сформировать у них

---

<sup>4</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

грамматические навыки, то есть автоматизированные речевые действия, обеспечивающие правильное употребление грамматической формы в речи в соответствии с ситуацией общения.

Вслед за Л.В. Щербой в методике обучения иностранным языкам различают активную и пассивную грамматику [1]. Активная грамматика строится по принципу от «содержания – к форме», а пассивная – «от формы к содержанию». Для создания начальной базы знаний при изучении неродного языка применяются грамматические явления, относимые к сфере активной грамматики. Активная грамматика служит для оформления мысли, используется при говорении, поэтому предполагает изучение форм, несущих какой-то смысл в составе предложения.

При подготовке материала в рамках обучения активной грамматике следует отбирать наиболее употребительные конструкции для выражения смысловых отношений. Так, для выражения принадлежности используются конструкции с притяжательными прилагательными (папин пиджак, Катина книга), а также конструкции с родительным падежом существительных (общезитие студента, деканат факультета). Для выражения определительных отношений используются конструкции с прилагательными (университетский корпус, молодежный центр), а также возможно употребление взаимозаменяемых конструкций «существительное + существительное» в родительном падеже (корпус университета, центр молодежи).

Систематизируя языковой материал для обучения студентов, следует исходить из следующих факторов:

- ✓ способность конструкции служить моделью образования аналогичных форм;
- ✓ реализация наиболее специфичных грамматических явлений изучаемого языка;
- ✓ применение языковых единиц в разных моделях;
- ✓ использование большого количества примеров употребления данных языковых единиц в данном значении.

В этом плане для студентов-оралманов нами разработаны функционально-смысловые таблицы (ФСТ), в которых даны языковые единицы, несущие определенный смысл, с помощью которых можно сконструировать предложения (высказывание) по речевым темам «О себе», «Какая сегодня погода?», «Астана», «Летнее путешествие» и т.д. Внутри каждой функциональной группы в таблице слова связаны парадигматическими связями. С левой



стороны таблицы даны речевые модели, которые позволяют студентам построить высказывание путем сочетания этой модели с выбранной лексической единицей и глаголом-сказуемым. Все слова таблицы представляют единый смысловой блок, что способствует формированию в сознании обучающихся прочных семантических связей и одновременно более эффективному усвоению русской лексики. К каждой таблице даются вопросы, отвечая на которые, обучающиеся используют варианты представленных конструкций и создают текст [2, с. 22-39].

Пассивная грамматика применяется на начальном этапе обучения при восприятии чужой речи. Главная цель пассивной грамматики – анализ и понимание на основе анализа смысла сказанного или написанного. Следовательно, при обучении неродному языку активная и пассивная грамматика ориентированы на анализ речевой деятельности изнутри, то есть грамматика является не целью изучения, а средством обучения речевой деятельности путем использования языковых единиц, которые несут определенный смысл, то есть выполняют конкретную функцию. Поэтому грамматика на начальном этапе изучения языка должна носить не системный характер, а функциональный. При таком подходе одно и то же смысловое явление языка приходится рассматривать неоднократно, раскрывая каждый раз новый оттенок в значении или способах лексико-грамматического выражения. В учебнике Русский язык для студентов-репатриантов нами предусмотрен функциональный подход к изучению грамматики, так, например родительный падеж рассматривается в уроке 5 «Учёба в университете» – *Родительный принадлежности и отношения*; в уроке 7 «В общежитии» – *Родительный падеж для обозначения субъекта обладания (У меня есть...)*. *Конструкции нет + родительный падеж существительных*; в уроке 13 «Достопримечательности города» – *Родительный падеж существительных и личных местоимений* [3]. Подобные явления наблюдаются и с другими языковыми категориями. Грамматический материал подается не единовременно, а по мере практической необходимости ознакомления того или иного оттенка значения именно этими средствами. В учебнике реализована модель обучения от функции, значения, смысла речи, интенции (целевых установок коммуникативных действий) к средствам их выражения (коммуникативным действиям, грамматическим и лексическим операциям).

Функциональный подход в подаче грамматического материала предусматривает комплексность, то есть в составе такой синтаксической единицы, в которой реализуется значение грамматической формы. Синтаксическая подача материала позволяет представить коммуникативную значимость языка, поэтому основной единицей подачи грамматического материала является предложение, минимальная составляющая высказывания.

Комплексная подача материала на синтаксической основе предполагает одновременное пополнение лексического запаса, на базе которого проявляется многообразие типов морфологических форм. «... С первых же шагов обучающийся должен овладеть умением конструировать предложение, пользоваться им как минимальной единицей, поскольку в его синтаксической структуре реализуется функциональное (в отличие от линейного) расположение морфологических категорий и функциональная группировка отдельных слов» [4, с.15].

Цель изучения русской грамматики для репатриантов – научить использовать языковые единицы в актах коммуникации. При этом при доминировании выработки речевых навыков (автоматизированное употребление грамматических форм в речи) нельзя оставлять без внимания работу над языковыми грамматическими навыками (знание лингвистических правил образования грамматических форм). Именно на начальном этапе обучения необходимо заложить основные механизмы автоматизации процессов употребления языковых единиц в речи, поэтому здесь актуален сознательно-практический метод обучения.

Отбирая грамматический материал для начального этапа обучения, следует учитывать его частотность, стилистическую нейтральность, необходимость ограничения лексического минимума. Однако надо помнить и о том, что уже на начальном этапе обучения студенты-репатрианты должны получить представление о системе русского языка в целом. Указанное выше пособие по русскому языку для студентов-репатриантов построено с учетом системности, целесообразности, минимизации и тематико-ситуативной организации учебного материала. В грамматический минимум включены все именные части речи, глагол, наречие, служебные части речи, простое и сложное предложения.

При отборе лексико-грамматического материала учитывались коммуникативные потребности студентов-репатриантов. Система

упражнений направлена на выработку навыков фонетического и лексико-грамматического оформления высказываний на русском языке, а также на развитие навыков и умений в основных видах речевой деятельности с учетом межкультурного общения. Отбор языкового материала согласуется с принципом практической направленности, грамматический материал вводится постепенно на базе речевых образцов.

На начальном этапе обучения русскому языку эффективны *упражнения на понимание и на отработку* (выработка языковых грамматических навыков); *упражнения по использованию* (выработка речевых грамматических навыков). В *упражнениях на понимание* исключен элемент самостоятельного творчества, они носят репродуктивный характер, в то же время должны иметь коммуникативную направленность:

1. *Продолжите диалог по образцу.*

Образец: *Это твоя книга? – Да, это моя новая книга.*

2. *Уточните сказанное.*

Образец: *Он живет в Астане. – Где он живет? В Астане?*

Подобные упражнения, на первый взгляд, элементарны, но ими нельзя пренебрегать. Важно первоначальное осмысление фактов языка на подобных примерах.

*Упражнения по отработке* (автоматизации навыков использования грамматических форм и конструкций):

– имитативные (имитация осуществляется на основе образца):

*Это его тетрадь? – Да, это его тетрадь.*

– подстановочные (формирование гибкости навыка):

*Маленькая... – Маленькая комната*

– трансформационные (на изменение грамматической формы): *Я учусь, и друг ... (учится). У тебя есть телефон, а ... (у меня нет телефона)*

Упражнения на использование грамматических единиц подводят к условному акту коммуникации:

– пересказ: *Прочитайте текст. Расскажите о семье Ахана.*

– описание событий, фактов: *Напишите о себе. Где вы учитесь?*

*Чем занимаетесь?*

– ситуативные: *Договоритесь с другом о том, как вы проведете выходной день.*

Комплексная лексико-грамматическая подача материала в рамках разговорных тем «*Давайте познакомимся*», «*Я иду в библиотеку*»,

«Семья» и т.д. является прекрасной мотивацией усвоения грамматического материала и соответствует принципу коммуникативности. Любое предложенное студентам грамматическое упражнение должно быть так построено, чтобы обучающийся почувствовал его значимость в практическом усвоении языка. В отработке грамматических единиц должны присутствовать общедидактические принципы систематичности, последовательности, от простого к сложному: от простой имитации до создания самостоятельных высказываний на заданную тему. Пренебрежение к отдельным этапам работ ведет к снижению уровня знаний студентов.

При работе над грамматическими явлениями на начальном этапе обучения неродному языку следует помнить, что невозможно обойтись без определенного количества формальных упражнений с речевой установкой, направленных на запоминание формы и ее стереотипизацию. Необходимо обеспечить запоминание грамматического материала и предоставить студентам возможность осознать речевую перспективу использования этого навыка.

#### Литература

1. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
2. Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Рахимбекова М.К. Сборник заданий для самостоятельной работы по русскому языку (для студентов-оралманов). – Астана, 2013. – 88 с.
3. Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Акынова Д.Б., Даирова М.К. Русский язык: Учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов. Астана: изд-во «ТОО«KazServicePrint LTD», 2015. – 250 с.
4. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М., 1981. – 145 с.

## КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

*Ахметова К.К.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

*Казахстан, Астана*

[Kalampyr1947@mail.ru](mailto:Kalampyr1947@mail.ru)

Априорно предполагается, что пройдя обучение русскому языку в объёме 6 кредитов, студенты 2-3 курсов готовы к специализации на русском языке. Однако практика показывает, что это далеко не так. При этом возникают в корне разные толкования как цели и задач курса, так и его исполнения. Ещё один существенный момент – абсолютно не учитываются студенты-оралманы, с которыми ведётся большая работа на кафедре теоретической и прикладной лингвистики, руководимой профессором Е.А. Журавлёвой. Эти студенты проходят обучение русскому языку на первом курсе по специальной программе и пособиям, разработанными профессором Е.А. Агмановой и доцентом Б.М. Асмагамбетовой, что даёт им определенные коммуникативные навыки русского языка, представление о стилях, но, разумеется, они не готовы к восприятию профессионального русского языка в том виде и объеме, в каком предлагает программа, тем не менее они присоединяются к основной группе обучающихся, что является не только определенными трудностями для них, но в некоторой мере служит отрицательным моментом для других обучающихся и дополнительной нагрузкой для преподавателя. Без учета всех этих проблем в последние годы (2-3) наблюдается перекидывание этого курса (т.н. передача) с кафедр русского языка (будь это кафедра теоретической и прикладной лингвистики, кафедра русской филологии в ЕНУ им. Л.Н. Гумилёва или аналогичные кафедры в других вузах) на выпускающие кафедры по специальности, что в корне неверно, можно было судить по выступлению одного уважаемого заведующего кафедрой технических специальностей 3 года назад на одном семинаре, где он сказал буквально следующее: «Вы знаете, мы не можем выйти на арабский рынок, дайте нам специалиста фарси и мы сами будем обучать профессиональному языку...» и никто ему не возразил предметно, даже не обратили внимания на то, что учебная дисциплина названа была неверно.

Изначально предполагалось обучать студентов официально-научной коммуникации на русском языке, т.е. выработать навыки компетентной коммуникации, в числе которых и продвижение своих знаний, умений, навыков, научение презентации себя как претендента, партнера, коллеги и т.д.

Как указывается в учебниках по культуре речи, «профессионализм – это высокое мастерство, отличное качество выполняемой работы. Невозможно достичь профессионализма без знания основ речевого взаимодействия людей в обществе, не имея понятия об основах мировой культуры, философии.

Культура профессиональной речи – это речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами. Она включает в себя:

- 1) владение терминологией данной специальности;
- 2) умение строить выступление на профессиональную тему;
- 3) умение организовать профессиональный диалог и управлять им;
- 4) умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности.

«... культура профессиональной речи закладывается не только преподавателем русского языка. Она формируется на занятиях по специальным и профильным предметам. Её корректирует рабочий коллектив, куда придет молодой специалист и т.п.» [1, с. 160]. Профессионализму учатся не только на занятиях профессионального русского языка, где основной целью обучения является научить анализировать, искать, составлять.

Что рекомендует типовая программа сегодня? – вопрос первый. Второй вопрос – как решают эти проблемы выпускающие кафедры, вернее их видение и предложение нам.

Возьмем, к примеру, специальность психологию. В пререквизитах указывают, что «в список предметов, имеющих междисциплинарные связи, входят общая психология, социальная психология, психодиагностика, психология межличностного общения, психология личности и практическая психология», т.е. вся психологическая когнитивистика. Да, получается, должен преподавать профессионал – психолог. Более того, в постреквизитах так и указывается: «дисциплина «Профессиональный русский язык» базируется на знаниях по общей психологии, педагогической психологии, методам преподавания психологии и практической психологии.

Программа дисциплины «Профессиональный русский язык» составлена в соответствии с ГОСО РК 0.00.00.-2011 по специальности «5В050300-Психология» [2, с. 103]. Получается должен вести дисциплину русист, являющийся в придачу, психологом. Усиливает эти рекомендации цель курса: «курс направлен на формирование системы навыков и умений использования русского языка в профессиональной деятельности психолога, а также усвоения психологического предметно-языкового материала на профессиональном языке» [2, с. 103]. Совершенно упускается из виду, что обучаются профессиональному русскому языку студенты с казахским языком обучения, будущие психологи с казахским рабочим языком, со знаниями психологии на казахском языке и получается, что мы их должны обучить этой же психологии на русском языке!

В то время как профессиональный русский язык предполагает формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции во-первых и, конечно, навыкам работы с научным материалом по будущей специальности на русском языке, во-вторых: поиск нужной информации, её анализ, систематизация в дополнение к своей специализации на казахском языке. Для этого соблюдается преемственность в обучении – продолжаем работу над терминами, работаем с текстами по специальности, готовим различные презентации и т.д.

В данной статье приведем лишь отдельные примеры заданий, чтобы показать и доказать двуаспектность обучения профессиональному русскому языку.

Так, практикуем следующий вид работы.

Задание:

1. Прочитайте научный текст.
2. Значения неизвестных вам слов определите по глоссарию.
3. Найдите в тексте узкоспециальные термины, общенаучные слова и словосочетания.
4. Дополните список узкоспециальных слов из области изучаемой вами специальности.
5. Разделите текст на микротемы, составьте логическую схему текста.
6. Выпишите ключевые слова, передайте по ним содержание текста.

Психология возникла еще в Древней Греции, на рубеже VII-VI вв. до н.э., когда люди, впервые проявляя интерес, начали задумываться о значении души, о различиях в душах животных и человека, о

функциях и способностях души. Естественно, что интерес к душе, ее роли в поведении человека люди проявляли и до этого времени. Однако именно на рубеже VII-VI вв. н.э. возникла научная психология, целью которой было изучение душевной жизни, психики человека и животных при помощи объективных методов, с проверкой и доказательством полученных фактов. Эти методы изменялись со временем, появлялись все более объективные способы изучения познавательных процессов, личности людей, однако сама задача разработки объективного и доказательного подхода к фактам душевной жизни отличает научную психологию от житейской, которая не ставит перед собой цели получить точные и проверенные данные.

Еще одним важным отличием научной психологии от житейской является обобщенность полученных данных, их отнесенность к большой группе живых существ, например к млекопитающим, детям дошкольного возраста, взрослым людям, в то время как житейская психология свои суждения относит преимущественно к одному человеку, при наблюдении за которым и сделаны соответствующие выводы. Кроме того, научная психология обязана быть беспристрастной, объективной, а житейская и не скрывает своей субъективности, так как выводы обычно делает конкретный человек на основании своего опыта, своих симпатий и антипатий, стереотипов. Так, хорошие врачи, наблюдательные соседи могут сделать правильные выводы о состоянии и переживаниях окружающих, однако эти данные отличаются от научных психологических знаний своей конкретностью и субъективностью, а значит, не могут быть доказательными, не могут обобщаться.

Поэтому в житейской психологии практически исключены передача знаний от одного человека другому, хотя заразить своим эмоциональным отношением к определенным людям или событиям, безусловно, можно. В то же время в научной психологии такая передача не только возможна, но и обязательна. Обсуждение результатов наблюдений и обмен материалами – важный элемент научных конференций, дискуссий; передача знаний происходит и в процессе обучения психологии [3, с. 5-6].

Такого типа тексты предлагаем и на других специальностях с учетом их будущей профессии. Например, культурологам с аналогичным заданием предлагаем текст с содержанием их будущей деятельности.



Существует мнение, что культурология – это только теория культуры, а история культуры соотносится с ней как конкретная историческая наука с теоретическим знанием, и если история культуры исследует преимущественно прошлое, то культурология – знание о текущей современной культурной жизни, структуре культуры, ее функциях, перспективах развития. Но в действительности культурология ориентирована на познание того общего, что связывает различные формы культурного существования людей.

Исторический и теоретический способы рассмотрения форм культурного существования человека находятся в культурологии в единстве. Исходя из такого понимания, культурологию можно рассматривать как знание о прошлой и современной культуре, ее структуре и функциях, перспективах развития (Левит С.Я.).

К настоящему времени ученые насчитывают более 500 определений культуры. Они разбили их на несколько групп. В первую вошли описательные определения. Например, культура – это сумма всех видов деятельности, обычаев, верований. Во вторую – те определения, которые связывают культуру с традициями или социальным наследием общества. Культура – социально унаследованный комплекс практики и верований, определяющий основы нашей жизни. В третьей группе подчеркивалось значение для культуры правил, организующих человеческое поведение. В других случаях ученые понимали культуру как средство приспособления общества к природной среде либо подчеркивали, что она – продукт деятельности людей. Иногда о ней говорят как о совокупности форм приобретенного поведения, характерных для некоторой группы или общества и передающихся из поколения в поколение [4, с. 9; 11].

Отдельной темой является самостоятельная работа студентов, где они реализуют умения и навыки, приобретенные на практических занятиях. Как видим, даже работа с готовым текстом представляет трудности для студентов-репатриантов, поскольку требуются усилия для понятия самого текста, а потом уже его анализа и дальнейших поисков, ведь они начинают обучение русскому языку буквально с нуля. Думается, что профессионализация таких студентов требует особого подхода, что вряд ли возможно в группе основного обучения профессиональному русскому языку.

## Литература

1. Руднев В.Н. Русский язык и культура речи: учебное пособие. – М.: КНОФУС, 2015. – 296с.
2. Типовые учебные программы дисциплин по специальности 5В050300 – «Психология». – Алматы, 2014. – 109с.
3. Марцинковская Т.Д. Общая психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 384с.
4. Кравченко А.И. Культурология. Учебное пособие для вузов. – 8-ое изд. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 486с.

## БАСТЫ МАҚСАТ - МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ МЕНГЕРТУ

*Әділханова Ж.*

*Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті*

*Қазақстан, Алматы қ.*

*[adilhanova2011@mail.ru](mailto:adilhanova2011@mail.ru)*

Елбасымыздың рухани жаңғыру мәселесін биылғы жылғы күн тәртібіне қойып отырғаны зиялы қауымды шын қуантты. Өйткені, әр халықтың елдігін, халықтығын танытатын негізгі нышандар – осы руханияттары – тілі, ділі, тарихы, мәдениеті мен өнері, салт-дәстүрлері. Тәуелсіздікке қол жеткізген жылдардан бері халықтық сипатымыз бен рухани құндылықтарымызды көтеру оң жолға қойылып келеді. Ұлттың рухы биік, намысты қазақтың санын көбейту, сапасын арттыру мақсатында Елбасымыздың бастамасымен шетелдік қандастарымызды атажұртқа шақырып, мемлекеттік қолдау көрсетіп жатқаны да тәуелсіздігіміздің арқасы. «Қазақстан жолы – 2050: бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауында білімді, белсенді, және денсаулығы мықты азаматтар тәрбиелеп, сапалы білім беріп, дамыған елдердің алдыңғы легіне жету бағытын ұсынғаны белгілі [1].

Тәуелсіз ел тірегі – білімді ұрпақ. Ол үшін тәуелсіздігімізді тұғырлы ететін білімді ұрпақ көп болу керек. Елге оралып, білім алып, қоғамымызға белсене араласып жатқанына он жылдан астам уақыт өтті. Олардың басым көпшілігі әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің дайындық кафедрасына келіп, сауат ашып, оқу бағдарламасын меңгереді. Осы уақыттан бергі дайындық

курсынан өткен шәкірттердің бәріне ортақ мәселе – төте жазумен сауат ашқан жастарымыздың қазақша сауатты жаза алмауы және әр түрлі мектептерден келгеннен кейін білім деңгейінің түрліше болуы. Олар таза қазақша, аралас мектепте немесе таза қытай мектебінде оқыған. Сондай-ақ, ҚХР-нан басқа Ресей, Түркімен, Өзбекстан, Қызығызстан т.б. елдерінен келген бауырларымыздың білімдерінің, тәрбиесі мен дүниетанымының, салт-санасы (психологиясы) әр түрлі екенін байқап жүрміз. Солардың бәрін бір дәрісханада отырғызып, қазақ тілінің оқу бағдарламасын толық меңгертіп, болашақта ЖОО түсіп, кәсіби білім алуы үшін толық компонентті білім беруде біз ең тиімді және қолайлы әдістемелерді пайдалануға тырысамыз. Дегенмен, өте күрделі. Оның сыртында сөйлеу тілін қалыптастыру, әлеуметтік ортаға бейімдеу және халқымыздың ұлттық құндылықтарын таныта отырып, сауаттылығын жетілдіру мәселелері қоса атқарылады. Осындай тілдік ортасы мен білім деңгейі қалыпты емес жағдайда білім беру үшін тиімді әдіс-тәсілдерді пайдаланып, сапалы білім беру – басты мақсатымыз. Соңғы кездерде оқытудың тиімді әдіс-тәсілдері жан-жақты зерттелуде. Түрлі әдіс-тәсілдер де, оқу-әдістемелік құралдар да, техникалық жабдықтар да бүгінде жетілген, көп. Шетелден келген азаматтар және қандас бауырларымыз мемлекеттік тілде сауатты жазу, дұрыс сөйлеу керектігін басты назарда ұстанамыз. Себебі, мемлекетіміздің негізгі тілі – қазақ тілі. Осы елге келген, осы елде білім алып, қызмет атқаратын кез-келген азамат мемлекеттік тілді білуі керек, оны құрметтеуі керек. Бұл – басты міндет. Тіл мамандарының алдында осы үлкен міндетті абыроймен атқару ісі тұр. Ал, шетелден келген қазақтар төте жазудан немесе қытайша жазудан кириллицияға ауысуы күрделі, әрі баяу жүзеге асады. Олар білген, түсінген ілімдерін өздері үйренген әріппен жазуға дағдыланып алған. Солай тез, оңай. Жоғары оқуға түсу үшін де тесттің жауаптарын жаттап дайындалады, негізгі бағдарламаны терең оқуға, оқулықпен жұмыс жасауға уақыт бөлгілері келмейді, немесе салғырттық танытыды. Соның нәтижесінде – мемлекеттік тілде өз өтініштерін де дұрыстап жаза алмайтын сауатсыз түлектер кездесіп жатады. Көпке топырақ шашуға болмайды, әрине, арасында бірлі-жарым тілге ден қоятын, шын мәнінде түсініп, білгісі келетін, сауаттылықты қалыптасытуға ынталы жастар бар. Дегенмен, басым көпшілігі оқуға түсуді ғана мақсат етіп, сауаттылықпен күресуге келгенде құлықсыздық танытады. Енді, алда латын әрпін пайдалану ісі қолға алынатын

болса, бұл сауатсыздық мәселесі өз-өзінен шешімін табатын сияқты. Әрине, ол өз алдына жеке тақырып.

Қазақ тілін оқыту – қазақ тілінің заңдылықтарын және қазақ тілінің бай қорында жинақталған ұлттық мәдени мол мұраны тыңдаушының жан дүниесіне әсер етіп, бойына сіңіру – шеберлікті, талмай талап етуді қалайтын еңбек. Өз дәрісімде тілдік грамматикалық тақырыпты түсіндіріп, оны бай мәдени мұраларымыздағы інжу-маржандарымызды лексикалық тақырып ретінде қамтып, қазақ тілін шетелден келген қандастарымызға игерту нәтижесінде ойлау, сөйлеу, дүниетаным әдістерін айқындауға тірек ете отырып, мемлекеттік тілді меңгертуге тырысамын. Қазақ тілінің бай мақал-мәтелдері, тұрақты тіркестері, қанатты сөздері оларды қызықтырмай қоймайды. Тыңдаушыға жаттатып, оның құрамындағы сөздердің ішкі мағынасын түсіндіріп, онан соң сыртқы тұлғасына, түбірі қай сөз табы, қосымшасы қандай жалғау, немесе жұрнақ деген грамматикалық талдау жасатып, тілді дұрыс түсініп, терең меңгеру мәселесіне мұқият үңілгенде ол білім шәкірт ойында ұмытылмай қалады. Келесі дәрісте, сол сабақты қайта пысықтап, одан әрі сабақтастыра, ұштастыра дамытасыз. Қазақ тілінің бірліктері, сөйлеу ерекшеліктері мен қазақша сөйлеу болмысы туралы білім мазмұны оның жаңа ой мазмұнының қалыптасуына бағыт береді. Мысалы, қарапайым ертегілер, аңыз-әңгімелер мен мақал-мәтелдерді ғана алайық. Тілі жеңіл, түсінуге оңай, жаттауға ыңғайлы, аз сөзді, терең мәнді шығармалар. Дәрісханаға грамматикалық тақырыпты түсіндіріп болып, кез-келген бір мән-мазмұны кең (мәселен, адамгершілік, имандылық, достық тақырыптарындағы) шығармадан ықшамдалған үзінді оқып, ол туралы әр тыңдаушы өз түсініктерін айтып беру – ықшамды. Шығарманың тілі, мазмұны, жаңа сөздері, идеясы, грамматикалық заңдылықтары, шешімі, ортақ жетістіктеріміз. Бірақ, дәрісханадағы шәкірттердің деңгейі әр түрлі. Соған орай үш деңгейге бөлініп, тапсырма соған лайықталып беріледі. Мүлде сөз түсінбейтін, қазақ тілін оқымаған, әріп танымайтын шәкірттер – I топ, әліпбиді біледі, бірақ сауатты жаза алмайды, сөзді оқиды, бірақ жеткізе алмайтын шәкірттер – II топ, қазақша жақсы оқып, түсінетін, ойын еркін айта алатын шәкірттер – III топ болып бөлінеді. Деңгейіне қарай әркім өз түсінігін ортаға салады. Онда тілді түсінбей отырғандар, шығарманың мазмұнын терең түсінген тыңдаушының айтқаны арқылы сұрақтар қойып, жақсы түсінеді, ортақ талқылауға қатысады. Пікірлеседі, ой қорытады, тіл дамытады. Ең бастысы, сол

күнгі грамматикалық заңдылықтарға талдау жасала отырып, ұмытылмай есте ұстауға мүмкіндік аламыз. Сондықтан тыңдаушылар қазақ тілін меңгеруі барысында тілдің құрылымдық-жүйелік заңдылықтарын ғана емес, тілдің өн бойында маржандай тұнып тұрған қазақтың ұлттық мәдениетін де сіңіре алатын болады. Әр сабақта ұлттық дәстүр, рухани құндылықтар, бабаларымыздың есімдері мен қалдырған мұралары қамтылса, насихатталса, дәріптелсе берген білім де сапалы болады. Бұл әсіресе, таза қытай мектебін бітіріп келген тыңдаушылар үшін тиімді. Қазақ тілін өзгетілді дәрісханада оқытудың ең тиімді жолы – тілдік қатынас заңдылықтарын қолдану екендігін қазақ тілін оқыту әдістемесінде алғаш рет зерттеп, дәлелдеген профессор Ф.Ш. Оразбаева екені белгілі [2]. Ғалым қатысым әдісін басшылыққа ала отырып, сөйлесім әрекетінің оқылым, айтылым, тыңдалым, жазылым, тілдесім компоненттерін бір мақсатқа жұмылдыра дамыту арқылы ғана тілді үйренушінің саналы білім алып, сапалы әрекет етуіне мүмкіндік туатынын негіздеді.

Мемлекеттік тілді меңгерту – біздің басты мақсатымыз. Оны игертуде, өзімізге ыңғайлы, төте жолды таба білуіміз керек. «Ұстазы мықтының – ұстамы мықты» деген сөз бар, талап күшті болса, игерілмейтін білім жоқ. Тіл мәселесін өмірінің соңына дейін өзекті мәселе ретінде көтерген кешегі А. Байтұрсынұлының «Қазақ» газетінің алғы сөзінде айтқаны ғасыр өтсе де өзгермес. Өзі аз қазақ бір-бірімізді түсінбей отырғанымыз намысқа тиер ұят нәрсе. Бұл – ұлттық мәселе. Тіл – ұлттың жаны. Мемлекеттік тілде дұрыс сөйлеу, сауатты жазу – әр қазақтың намысы.

### Әдебиеттер

1. Қазақстан жолы – 2050: бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ. ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2014 ж.
2. Тұрғанбаев Б.А. Дамыта оқыту технологиялары. – Алматы, 2000.

## **«ОҚО ЖҰМЫСПЕН ҚАМТУДЫ ҮЙЛЕСТІРУ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК БАҒДАРЛАМАЛАР БАСҚАРМАСЫНЫҢ ОРАЛМАНДАРДЫ БЕЙІМДЕУ ЖӘНЕ ЫҚПАЛДАСТЫРУ ОРТАЛЫҒЫНЫҢ» ҚЫЗМЕТІ ТУРАЛЫ**

*Бурбеков А.Н.,  
Жилкибаев А.Ш.,  
Абдибаева С.Б.*

*Оңтүстік Қазақстан облысы  
Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік  
бағдарламалар басқармасының  
Оралмандарды бейімдеу және  
ықпалдастыру орталығы  
Қазақстан, Шымкент қ.*

Еліміз тәуелсіздігін алып, етек-жеңімізді жинаған соңғы 20 жыл көлемінде атамекенін аңсап, шет елдерден ат сабылтып келген оралман бауырларымыздың саны бүгінде миллионға жуықтап қалды. «Ер басына күн туып, етігімен су кешкен» кешегі зұлмат заманда қаншама қандастарымыз атажұрттан жыраққа қоныс аударып кеткені белгілі. Енді міне, сол бауырларымыз «қой үстіне бозторғай жұмыртқалаған» мамыражай заманда елге оралуда.

Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес оралмандар мен олардың отбасы мүшелеріне бейімдеу және ықпалдастыру қызметтерін көрсету үшін ұйымдық-құқықтық нысанда құрылған, заңды тұлға мәртебесіне ие коммерциялық емес ұйым болып табылады. Орталық Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2007 жылғы 29 қыркүйектегі №859 қаулысымен құрылған. 1950 жылы салынған орталық, ғимаратты 2008 жылы пайдалануға берілді.

Орталық 2008 жылы ҚР Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігі Көші-қон комитетінің Шымкент қаласындағы «Оралмандарды бейімдеу және кіріктіру орталығы» деген атаумен өз жұмысын бастаған болса, 2010 жылдың қараша айынан бастап аталмыш мекеме ҚР Ішкі істер министрлігінің қарамағына өтіп, «Оңтүстік Қазақстан облысы Ішкі істер департаментінің Оралмандарды бейімдеу және кіріктіру орталығы (Шымкент қаласы)» мемлекеттік мекемесі болып аты өзгерді [1].

Мекеменің 2013 жылдан бастап өзгертілген атауы: «Оңтүстік Қазақстан облысы Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік

бағдарламалар басқармасының Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығы».

Орталық қызметінің мақсаты: Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес оралмандар мен олардың отбасы мүшелеріне бейімдеу және ықпалдастыру қызметтерін көрсету болып табылады, ақпараттық және анықтамалық қызмет көрсету. Орталық мақсатқа қол жеткізу үшін мынадай қызмет түрлерін жүзеге асырады:

1. Ақпараттық-анықтамалық қызметтерді ұсыну;
2. Мемлекеттік тілді, қалауы бойынша орыс тілін үйрету;
3. Қазақстан Республикасының тарихын, мәдениетін және дәстүрлерін, заңнамалық негіздерге және шағын бизнес ашу курстарын өткізу;
4. Әртүрлі мәдени шаралар өткізу;
5. Құқықтық көмек көрсету (кеңестер, консультациялар және тіркелуге көмектесу, оралмандардың көшіп келу квотасына енуге, азаматтық алуға, әлеуметтік жәрдемақылар алуға өтініштер беруге);
6. Аударма бойынша қызмет ұсыну;
7. Жұмысқа орналастыруда, кәсіби даярлауда, қайта даярлауда және біліктілігін арттыруда көмек көрсету;
8. Тегін медициналық көмектің кепілдік берілген көлемін қамтамасыз етуге жәрдемдесу;
9. Мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек алуға жәрдемдесу;
10. Қазақстан азаматтығын алу және құжаттандыру мәселелеріне жәрдемдесу;

Орталықтың ғимараты 170 орындық (койка), 39 бөлмеден құралатын (шектес 2, 3 бөлмелі) және кеңсе.

Орталықтың құрылымы мен шекті штат саны: Штаттық кесте саны – 6 бірлік. Штаттан тыс кесте саны – 12 бірлік.

Олар мекеме басшысы және төмендегідей қызметкерлер жұмыс атқарады: директор, заңгер, бас есепші, әдіскер, психолог, кезекші-әкімші. Штаттан тыс: шаруашылық меңгерушісі, экономист, іс-жүргізуші, электрик және тағы басқалар.

Оралмандарды орталыққа ОҚО Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының жолдамасымен қабылдаймыз. Әрбір отбасын мүшелерінің санына қарай жеке бөлмелерге орналастырамыз. Өзге елде тұрып келген бауырларымыздың туған елге бейімделуі үшін мұнда жақсы жағдай жасалған. Ең бастысы, мұнда тамақтан басқасының бәрі тегін. Олар бұл жерге тек ыдыс-аяқтары мен киетін киімдерін ғана өздерімен алып келеді.

Орналасып алған соң оралмандарды орталықтың ішкі ережесімен таныстырамыз. Содан соң моральдық-психологиялық жағдайын және білім деңгейін анықтаймыз. Соған қарай мамандық таңдауына көмек беріп, өздерінің қалауы бойынша кіші кәсіптік мамандық дайындайтын курстарда оқытамыз. Оқу мерзімі 2 ай. Оқыған мамандықтары бойынша куәліктерін алған соң бұл жерден шығып кетеді. Яғни, бұл жерде тұрғызудағы мақсат – баспанамен емес, мамандықпен қамтамасыз ету.

Жолдаманы алғанға дейін оралман ағайын тұрақты тіркеуге тұрып, азаматтыққа құжат тапсырып, оралман мәртебесін иеленген болуы керек. Біздің мекемеге жолдамадан басқа артық құжаттың керегі жоқ. Бізге келген соң орталықтың ішкі ережесімен таныстырып, екі жақты келісім-шарт толтырылады.

Оқып, кіші кәсіптік мамандығын иеленгені туралы құжат қолына тиген оралмандардың тізімін өздерінің тұрақты тіркеудегі ауылдық, аудандық, қалалық, облыстық еңбекпен қамту орталықтарына жолдаймыз. Жұмысқа тұру мәселесі еңбекпен қамту орталықтарында қаралады.

Шымкент қаласындағы Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру Орталығы 2008 жылдан бері оралмандарға бейімдеу және ықпалдастыру қызметін көрсетіп келеді. Орталықта 170 адамға арналған 39 бөлме бар. Оралмандар үшін арнайы асхана, демалатын бөлме, оқу бөлмесі орналасқан. Оралмандарға қазақ тілі, орыс тілі, Қазақстан Республикасы Заңнамасы, Қазақстан Республикасының тарихынан, Этно-педагогика, (әдет-ғұрып), Халық педагогикасындағы отбасылық тәрбиесінен сабақ лекциялары оқытылады.

1 кесте. Орталыққа келіп орналасқан адамдар саны

№	Уақыты	Отбасы	Адам саны	Кәмелет жасқа толмағандар саны	Мектеп жасындағылар	Мектепке дейінгілер
1	2008 жылы	50	217	80	47	33
2	2009 жылы	133	348	99	53	46
3	2010 жылы	149	401	148	85	63
4	2011 жылы	92	329	128	63	65
5	2012 жылы	112	339	133	56	77
6	2013 жылы	21	50	14	8	6
7	2014 жылы	17	51	16	7	9
8	2015 жылы	19	57	27	13	14



9	2016 жылы	43	103	36	27	9
10	2017 жылы	18	36	12	4	8
	2008-2017 арасында	648	1874	693	363	330

Олар төмендегіше мамандықтарға оқып кіші кәсіптік мамандықтар алды.

1. 2008 жылы 60 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
2. 2009 жылы 165 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
3. 2010 жылы 170 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
4. 2011 жылы 134 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
5. 2012 жылы 208 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
6. 2013 жылы 20 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
7. 2014 жылы 20 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
8. 2015 жылы 40 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
9. 2016 жылы 42 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
10. 2017 жылы 22 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.
11. 2008-2017 жылдар аралығында 881 оралманға кіші кәсіптік мамандық берілді.

1 кесте. Мамандықтарға оқып кіші кәсіптік мамандықтар алуы

№	Оқыған мамандығы	2008 ж.	2009 ж.	2010 ж.	2011 ж.	2012 ж.	2013 ж.	2014 ж.	2015 ж.	2016 ж.	2017 ж.
1	Тігінші киім	5	8	8					4	3	
2	Есепші ІС	10	23	8	2	7			4	3	3
3	ЭВМ пайдалану	15	21	21	15	17		4	4	3	3
4	Дәнекерлеуші	8	9	21	22	48	8		4	3	3
5	Массажист	3	16	11	33	50			4	3	3
6	Слесарь-сантехник	3									
7	Шаштараз (ерлер)	3	30	15	14	17	1	4	4	3	3
8	Аспаз	8	24	20	9	35	7	4	4	3	3
9	Тігінші перде		8	18	14	6				3	
10	Электрик	2	5	6	8	7	4	4	4	3	
11	Авто электрик	3	17	15	8	11					
12	Жихазшы		1							3	
13	Автокөлік жүргізуші			20							
14	Маникюр,		3	2		4					

	педикюр										
15	Кондитер			5	6	6	4	4	4	3	4
16	Визажист				3						
17	Ком.вм								4		
18	Шаштараз (эйел)									3	
19	Экскваторшы									3	
20	Токарь										
	<b>Барлығы:</b>	<b>60</b>	<b>165</b>	<b>170</b>	<b>134</b>	<b>208</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>22</b>

Қазіргі таңда 25 отбасы саны (құрамында 63 адам, кәмелет жасқа толмаған – 24,оның ішінде мектеп жасындағылар – 17, мектеп жасына дейін – 8) тұрғылықтауда.

### Әдебиет

1. Шымкент қаласындағы орналасқан «ОҚО Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығының» 2008-2017 жылдарда атқарған жұмыстары туралы мәлімет.

## РАБОТА С АНАЛИТИЧЕСКИМИ ЖАНРАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СМИ

*Варламова М.Ю*  
*Казанский (Поволжский) федеральный университет*  
*Россия, Казань*  
*varlamova.m@mail.ru*

Как известно, объектом пристального внимания публицистов являются политические, экономические, социальные вопросы, все то, что может повлиять на ситуацию в обществе. Одной из наиболее популярных тем обсуждения, анализа и комментариев является тема экономики. Ежедневно огромное количество заметок, информационных и аналитических статей, интервью, связанных с экономикой страны, появляется на страницах газет и журналов, в новостных передачах по радио и телевидению, а также в Интернете. Разобраться в потоке информации не всегда представляется процессом легким, однако, для понимания общей ситуации в стране владеть данной информацией необходимо. Понимание процессов,

происходящих на территории России, важно и для коренных жителей, и для иностранных граждан, обучающихся в российских вузах. Особый интерес социально-экономическая ситуация в России представляет для тех, кто осваивает дисциплину «Язык средств массовой информации (СМИ)».

Изучение русского языка в рамках предмета «Язык СМИ» предполагает не только знакомство с ключевыми событиями, связанными с Россией, но и анализ структурно-семантических особенностей публицистических текстов. Цель подробного анализа языка СМИ – формирование коммуникативной компетенции в данной сфере, расширение лексического запаса, знакомство с публицистической фразеологией, совершенствование навыков письма, чтения, а также умения анализировать тексты. Кроме того, «информируя человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня. В исследованиях последних лет культура трактуется как «система коллективного знания», а «поставщиками» коллективного знания, или посредниками в его распространении, являются СМИ, которые никогда не остаются индифферентными по отношению к тому, что опосредуют» [1]. Таким образом, используя на занятиях по русскому языку как иностранному тексты СМИ, мы не только учим русскому языку, но и знакомим с русской культурой.

Чрезвычайно важным представляется поиск наиболее оптимальных принципов работы с публицистическими текстами, особенно, если речь идет об аналитических жанрах, включающих кроме традиционного содержательного компонента элементы оценки.

Анализировать то, как авторская позиция выражается в тексте, целесообразно на текстах ведущих изданий, в которых свои статьи печатают проверенные временем журналисты. Еще один вариант – обратиться к известному в России изданию, автором которого является известный журналист, создатель самобытного стиля отечественного телевидения, Леонид Парфенов. Речь идет о книге, которую называют энциклопедией повседневной жизни Советского Союза в последние 40 лет XX века. Она называется «Намедни. Наша эра». События, произошедшие в нашей стране, описаны посредством статей, сопровождаемых фотографиями прошлых лет, на которых мы видим молодых политических и общественных деятелей, культурные реалии, поп и рок звезд и т.д. Все материалы – авторские и все они

содержат оценку журналиста-профессионала, участника многих событий. В этом существенное отличие статей Л. Парфенова от, например, заметок даже в ведущих печатных и электронных изданиях.

Работа с аналитическими статьями Л. Парфенова на занятиях по языку СМИ представляется нам не только интересной, но и полезной с точки зрения качества материалов, образности языка, точности выражения мыслей. Скептики, считающие, что язык СМИ изучать трудно, поскольку события в мире происходят ежедневно, иерархию по степени важности определить сложно, также, как сложно определиться, о чем именно тексты нужно анализировать с иностранцами. Как показал наш анализ материалов современных популярных изданий и книги «Намедни», несмотря на то, что Л. Парфенов описывает события давно минувшие, делает, однако, это, используя современные лексические средства, а потому его издание является, по нашему мнению, качественной медиабазой и подходит для работы с иностранными студентами продвинутого этапа обучения.

Работа на занятиях по языку СМИ, как правило, осуществляется в соответствии с жанрово-тематическим делением материалов. Среди них:

- 1) новостные материалы (хроника событий);
- 2) комментарии;
- 3) аналитические обзоры на разные темы (политика, общественная жизнь, экономика, социальные проблемы, нравственность, культура, наука и т.д.);
- 4) интервью;
- 5) спортивные новости/репортажи;
- 6) рекламные материалы и т.п. [2]

Безусловно, внимание преподавателя на занятиях по РКИ должно быть уделено всем указанным темам, при этом материалы для работы могут быть заимствованы как из печатных СМИ, так из Интернета и т.д.

В данной статье мы предлагаем вариант работы со статьей Л. Парфенова «Импортозамещение» [3], в которой рассказывается о событиях 2000 года. Следует отметить, что не так давно в России была ситуация, похожая на ту, что имела место быть более 15 лет назад, поэтому современное виртуальное пространство дает немало материалов об импортозамещении 2015 года. Как показал

предварительный сравнительный анализ наиболее свежей статьи об экономической проблеме 2015 года [4] и статьи Л. Парфенова, базовая лексика очень похожа, клише, используемые автором, тоже сходны. Интерес представляет публицистическая фразеология и способ подачи материала, на примере которых интересно анализировать авторскую оценку.

Работа с текстом строится по этапам. Предтекстовая работа заключается в ознакомлении с лексическим минимумом или, как еще его называют, словарем к тексту.

При этом особое внимание следует уделить именам собственным, которые встречаются в тексте:

«Балтика» – пивоваренный завод в России.

Жигули – российский автомобиль, производимый на заводе «АвтоВАЗ». Лингвометодический комментарий преподавателя предполагает более подробную информацию о данных реалиях, поскольку они являются знаковыми для нашей страны.

После этого следует задание, которое направлено на лучшее понимание текста:

***Подберите к словам из левого столбика «русскую» пару.***

иномарка	великан
комплекующие	неплатёжеспособность
гигант	иностранная машина
ниша	части
дефолт	место
шанс	дорога
маршрут	возможность

***Подберите эквиваленты к выражениям.***

импорт	в прошлом году
вдвое	первый летний отпуск после кризиса
вчетверо	детали машины
прошлогодний	в четыре раза
вакуумная упаковка	стоимость
иномарки	упаковка продуктов для длительного хранения без воздуха
рублёвое выражение	в два раза

комплектующие	машины зарубежного производства
на четверть	производство пива
занимают нишу	первые 10 мест
копчёности	привозной из-за границы материал, из которого производят продукты
первые 10 позиций	ввоз из-за границы
последефолтовый отпуск	попробовавшие снова
пивные гиганты	копчёные продукты
пенная отрасль	на 25 %
дефолт	российская пищевая промышленность
смачнее	крупные заводы по производству пива
импортное сырье	санаторий для членов профсоюза
заново распробовавшие	конфета из шоколада продолговатой формы
нарезка	обанкротиться, стать неспособным работать
шоколадный батончик	неплатёжеспособность, банкротство, отказ
разоряться – разориться	нарезанные продукты
профсоюзный санаторий	занимают место
свой пищепром	вкуснее

Важность данного упражнения состоит не только в том, что студент должен качественно перевести незнакомые слова. В левом столбце приводятся разговорные слова и словосочетания, используемые автором. Студенты должны увидеть, каким образом реализуются обе функции публицистического стиля: информационная и воздействующая. Понимание информации, которую хотел донести до читателя автор, зависит прежде всего от тех лексических средств, которые выбирает журналист. Как показывает анализ статьи, разговорных выражений, понятных каждому русскому человеку, в

статье довольно много (*батончик, нарезка, смачнее, копченость, иномарка, вдвое, пищепром, заново распробовавшие* и т.д.). Также показательное использование образной лексики (*пенная отрасль, пивные гиганты*). Таким образом, традиционное задание на поиск семантических эквивалентов является и специальным в отношении языка СМИ, связанным с функциональной спецификой стиля.

Считаем важность включения в урок словообразовательных упражнений, которые не только помогут учащимся лучше усвоить новую лексику, но и позволят понять законы образования идентичных по структуре и лексическому значению слов. В связи с этим полезным будет следующее задание:

***Прочитайте значения слов. Обратите внимание на составные части сложных слов.***

Автопром – автомобильная промышленность

Пищепром – пищевая промышленность

Агропром – агропромышленный комплекс

Мясокомбинат – завод по производству мясных и колбасных изделий

Сельхозпроизводство – производство сельскохозяйственной продукции

Профсоюз – профессиональный союз

Турфирма – туристическая фирма

***Образуйте слова от словосочетаний:***

газовая промышленность - \_\_\_\_\_ ,

нефтяная промышленность - \_\_\_\_\_ ,

туристическое агентство - \_\_\_\_\_

заместитель директора - \_\_\_\_\_ ,

генеральный директор - \_\_\_\_\_ .

Одними из самых интересных являются упражнения, связанные с публицистической лексикой и фразеологией.

**Задание. Прочитайте клише, фразеологизированные выражения и их значения.**

Жигули уже мало кого очаровывают – жигули *почти никому не нравятся*,

автопром **вырастает** – *увеличивается производство* автомобилей,

до кризиса – 20 % рынка – до кризиса они **составляли** 20% продаж,

**сократился импорт продовольствия – уменьшилось количество** ввозимых из-за границы продуктов питания,

**использовать свой шанс не в состоянии – не готов (не может)** использовать свой шанс,

**подъём сельхозпроизводства – увеличение производства** сельскохозяйственной продукции,

**упаковку освоил – научился** упаковывать,

**занимает пятую строку – находится** на 5-м месте,

**патриотические маршруты – места отдыха в России,**

**наплыв отдыхающих – большое количество** желающих отдохнуть,

**внутренний туризм – туризм в России,**

**своих позиций не удержит – изменит** свои позиции, станет менее популярным.

После прочтения текста статьи и понимания содержания студенты определяют, какие темы были затронуты в тексте:

**Отметьте темы, которые были затронуты автором статьи.**

Отечественное автомобилестроение	
Импортное пиво	
Продукты мясокомбинатов России	
Российский шоколад	
Места отдыха россиян	
Банкротство туристических агентств	

Проверить качественное понимание содержания поможет задание, в котором нужно выбрать правильные утверждения. Повторное прочтение уже известных слов способствует закреплению грамматических конструкций. Это возможно при помощи задания

**Отметьте правильные утверждения.**

В России подорожали иномарки	да/нет
Жигули подорожали почти вдвое	да/нет
Российское автомобилестроение активно развивается	да/нет



В России увеличилось производство пива	да/нет
Ввоз продуктов питания из-за границы увеличился	да/нет
В России не используют на заводах вакуумную упаковку	да/нет
Шоколад, который производится в России, более насыщенный, чем импортные батончики	да/нет
Россияне не смогли поехать на отдых за границу в первое лето после кризиса	да/нет
Туристические агентства России начинают активно работать с клиентами	да/нет
Россияне перестали ездить за границу по причине ухудшения политической ситуации в мире	да/нет
Российские туристические компании предлагают путёвки по сниженным ценам	да/нет
В России кризис позволил жителям страны понять, что отечественные товары не хуже зарубежных	да/нет

Еще одним способом выражения авторской оценки является использование инверсии в связи с чем после актуализации знаний об этом приеме студенты выполняют задание:

***Прочитайте предложения. Обратите внимание на инверсию. Какие слова автор статьи поставил на первое место.***

Сократился импорт продовольствия,  
Упаковку свой пищепром тоже освоил,  
Выше процент какао,  
Разоряется около 30% турфирм,  
Своих позиций 99-го года внутренний туризм не удержит.

***Какой эффект достигается автором в случае постановки на первое место какого-либо слова?***

Навык грамотного письма можно улучшить, предложив студентам задание, в котором следует число записать словами или вставить грамматическую форму слова.

***Впишите числительные словами.***

На 30-50% \_\_\_\_\_ процентов,  
к июню 99-го – \_\_\_\_\_ года,  
до кризиса – 20 % \_\_\_\_\_ рынка,  
только в 2000-х - \_\_\_\_\_ годах,  
все 90-е \_\_\_\_\_ годы,  
разоряется около 30 % \_\_\_\_\_ турфирм,

позиций 99-го \_\_\_\_\_ года.

***Раскройте скобки.***

Сократился импорт \_\_\_\_\_ (продовольствие); продукция \_\_\_\_\_ (российские мясокомбинаты); у российского \_\_\_\_\_ (шоколад) традиционно выше процент \_\_\_\_\_ (какао), и он «насыщеннее» \_\_\_\_\_ (западные батончики), Россия занимает \_\_\_\_\_ (пятая строка) среди \_\_\_\_\_ (места отдыха) своих \_\_\_\_\_ (граждане).

Обязательными на занятии являются задания, цель которых активизировать пассивный запас и применить новые конструкции в собственных текстах. Продуцирование предложений может осуществляться при выполнении следующих заданий:

***Найдите в тексте предложения, связанные со следующими темами:***

Отечественные автомобили подорожали.

Иностранные сорта пива заменяются отечественными.

После кризиса россияне меньше отдыхают за границей.

Внутренний туризм среди россиян.

***Ответьте на вопросы к тексту:***

1. Автомобили какой марки производят в России?
2. Производят ли в России пиво? Какой пивной завод считается крупным?
3. Что вы узнали о производстве шоколада в России?
4. Как повлиял кризис на возможность отдыха россиян за границей?
5. Какие последствия экономического кризиса вы можете назвать (в сфере машиностроения, производства продуктов питания, сельского хозяйства, туризма)?

Таким образом, предтекстовая, притекстовая и послетекстовая работа способствует глубокому пониманию информации, заложенной в статье, помогает выявить способы выражения авторской оценки, активизирует пассивный запас, совершенствует навыки чтения и письма, формирует коммуникативную компетенцию в области языка средств массовой информации. Включение в урок текстов известного журналиста Л. Парфенова делает занятия занимательными, живыми и интересными. Кроме того, «будучи продуктом разных социально-политических групп и национально-культурных сообществ, язык

СМИ отражает множественный характер этих интерпретаций, передает ту или иную идеологическую модальность (окраску) и национально-культурную специфику. Именно в языке СМИ быстрее всего отражаются социально-идеологические изменения в обществе, фиксируются новые понятия» [5, с. 589]. В связи с этим правильное понимание образов, созданных журналистом в статье, способствует пониманию русской самобытной культуры.

### Литература

1. Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание / М.Н. Володина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / под ред. Володиной М.Н. - М.: МГУ, 2003. – С. 9-31.
2. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ [URL: http://evartist.narod.ru/text12/12.htm](http://evartist.narod.ru/text12/12.htm)
3. Продовольственное эмбарго [URL: https://russia.mail.ru/importozameshenie/2015/](https://russia.mail.ru/importozameshenie/2015/)
4. Парфенов Л. Намедни. Наша эра. 1981 – 1990. – М.: КоЛибри, 2010. – 288 с.
5. Финагина Ю.В. Язык средств массовой информации на занятиях по РКИ как важный фактор формирования лингвострановедческой компетенции при обучении студентов-иностранцев экономического профиля // Научный журнал НИУ ИТМО. – Серия «Экономика и экологический менеджмент» – 2014 – № 3 – С. 585-590.

## **О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КГУ «ЦЕНТР АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОРАЛМАНОВ» УКЗ И СП КАРАГАНДИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

*Дюсекеева Т.А.  
Центр адаптации и интеграции оралманов  
УКЗ и СП Карагандинской области  
Казахстан, Караганда  
karagandatrud@mail.ru*

КГУ «Центр адаптации и интеграции оралманов» УКЗ и СП Карагандинской области (далее - Центр) был создан в декабре 2006

года как центр временного размещения оралманов Департамента по миграции, в 2008 году преобразован в Центр адаптации и интеграции и оралманов города Караганды Комитета по миграции Министерства труда и социальной защиты населения Республики Казахстан, финансируемый из республиканского бюджета.

В целях исполнения Указа Президента Республики Казахстан от 17 августа 2010 года № 1039 «О мерах по повышению эффективности правоохранительной деятельности и судебной системы Республики Казахстан» постановлением Правительства Республики Казахстан от 1 сентября 2010 года Центр был передан в ведение МВД Республики Казахстан.

Согласно Указу Президента Республики Казахстан от 16 января 2013 года № 466 «О дальнейшем совершенствовании системы государственного управления Республики Казахстан» функции и полномочия Министерства внутренних дел Республики Казахстан по реализации государственной политики в области миграции населения, осуществления ее межведомственной координации, разработки системы мер в области регулирования и мониторинга миграционных процессов, регулирования миграции и другие полномочия были переданы Министерству труда и социальной защиты населения Республики Казахстан, согласно Гражданскому кодексу Республики Казахстан, Законов Республики Казахстан от 23.01.2001 года «О государственном имуществе», от 01.03.2011 года «О государственном имуществе», постановления Правительства Республики Казахстан от 27 ноября 2013 года № 1259 «О передаче некоторых государственных учреждений из республиканской собственности в коммунальную собственность», Центр был передан из республиканской собственности в коммунальную собственность Управления координации занятости и социальных программ Карагандинской области.

Центр расположен по адресу: г. Караганда, пр.Бухар-Жырау, 1/12.

Ниже приводятся статистические данные, отражающие отдельные аспекты деятельности Центра адаптации и интеграции оралманов Карагандинский области.

Количество оралманов, проживавших в Центре:

- в 2006 году 19 семей – 101 человек;
- в 2007 году 46 семей – 124 человек;
- в 2008 году 46 семей – 151 человек;

- в 2009 году 33 семей – 119 человек;
- в 2010 году 44 семей-161 человек;
- в 2011 году 37 семей – 135 человек;
- в 2012 году 20 семей – 64 человек;
- в 2013 году 8 семей – 18 человек;
- в 2014 году 10 семей – 28 человек;
- в 2015 году 6 семей – 21 человек;
- в 2016 году 3 семьи – 4 человек;
- в 2017 году 1 семья – 2 человека.

Таблица 1. – Расходы по содержанию Центра

Период	План финансирования т.г.	Сумма затрат т.г.	в т.ч. сумма затрат на обучение оралманов	Примечание
<b>2006</b>	0	0	0	нет сведений
<b>2007</b>	0	0	0	нет сведений
<b>2008</b>	10858	10857,8	230,0	
<b>2009</b>	12459,3	12333,8	425,5	
<b>2010</b>	15872	15872	386,0	
<b>2011</b>	23747	23743,8	817,3	
<b>2012</b>	22277	22275,7	1204,0	
<b>2013</b>	22554	3623,2	854,9	Неполное освоение средств, в связи с реорганизационными мероприятиями
<b>2014</b>	31655	31653,1	514,7	
<b>2015</b>	20405	20404,3	716,8	
<b>2016</b>	24061	24058,5	0	Нет затрат на обучение оралманов в связи с отсутствием контингента для направления на обучение
<b>2017</b>	23069	10455	0	Нет затрат на обучение оралманов в связи с отсутствием контингента для направления на обучение

<b>итого</b>	<b>206957,3</b>	<b>175277,2</b>	<b>5149,2</b>
--------------	-----------------	-----------------	---------------

В Центре осуществляется обучение оралманов государственному языку и истории Казахстана, а также организовываются курсы по определенным специальностям. Приведенные ниже статистические данные отражают эти аспекты деятельности Центра:

1. Проведение обучения оралманов государственному языку и истории Казахстана. Количество оралманов, обучившихся на данных курсах:

- в 2007 году 15 человек;
- в 2008 году 46 человек;
- в 2009 году 60 человек;
- в 2010 году 60 человек;
- в 2011 году 60 человек;
- в 2012 году 50 человек;
- в 2013 году 30 человек;

2. Организация курсов водителей. Количество оралманов, обучившихся на курсах водителей:

- в 2009 году 30 человек;
- в 2010 году 20 человек;
- в 2011 году 20 человек;
- в 2012 году 20 человек;
- в 2013 году 15 человек;
- в 2015 году 5 человек;

3. Организация курсов парикмахеров. Количество оралманов, обучившихся на курсах парикмахеров:

- в 2010 году 6 человек;
- в 2011 году 5 человек;
- в 2012 году 5 человек;
- в 2013 году 5 человек;
- в 2014 году 5 человек;
- в 2015 году 9 человек;

4. Организация курсов по работе с компьютером. Количество оралманов, обучившихся на курсах по работе с компьютером:

- в 2010 году 6 человек;
- в 2011 году 15 человек;
- в 2012 году 5 человек;
- в 2013 году 10 человек;
- в 2014 году 5 человек;
- в 2015 году 8 человек;

5. Организация курсов массажа. Количество оралманов, обучившихся на курсах массажа:

- в 2010 году 4 человек;
- в 2011 году 5 человек;
- в 2012 году 5 человек;
- в 2013 году 5 человек;
- в 2014 году 4 человек;
- в 2015 году 5 человек;

6. Организация курсов поваров. Количество оралманов, обучившихся на курсах поваров:

- в 2012 году 5 человек;
- в 2013 году 5 человек;
- в 2014 году 5 человек;
- в 2015 году 8 человек;

Дети оралманов школьного возраста охвачены обучением в школе.

Оралманам оказывается содействие в устройстве на работу через Центры занятости области.

Со дня образования Центра в 2006 году и до настоящего времени оказаны адаптационные и интеграционные услуги 273 семьям оралманов, что составляет 927 человек.

## **ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ-ОРАЛМАНОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОЦИУМА**

*Жуманова С.С.,  
Национальная академия образования им. И.Алтынсарина  
Казахстан, Астана  
sara\_zhumanova@mail.ru*

Сегодня школьное образование Казахстана находится на этапе нового старта. В настоящее время приоритетами стали инфраструктурное развитие и переход на обновленное содержание. В рамках реализации Плана Нации – «100 конкретных шагов», инициированного Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым, запланированы 5 шагов в сфере образования, направленных на повышение качества человеческого капитала на основе стандартов стран ОЭСР. Один из них относится к трехязычному образованию.

Шаг 79: Поэтапный переход на английский язык обучения в системе образования – в старшей школе и вузах [1].

Стратегическая цель трехязычного образования заключается в том, чтобы создать необходимые условия для одновременного овладения казахстанцами тремя языками в соответствии с международными стандартами, а именно:

– казахским языком как государственным, владение которым способствует успешной гражданской интеграции;

– русским языком, который употребляется официально наравне с казахским языком;

– английским языком как средством интеграции в мировую экономику.

Все три целевых языка (это второй (-ые) и третий языки), т.е. казахский (Я2), русский (Я2), английский (Я3) в образовательном процессе должны развиваться *не в конкуренции, а в единстве*. Исходя из этого, определены основные подходы к обучению трем целевым языкам.

Первый из них – уровневое обучение целевым языкам. Это означает, что обучение трем целевым языкам строится в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» – «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»), обеспечивающей единство, преемственность и непрерывность их изучения на всех ступенях образовательной системы. Модель трехязычного образования Казахстана не является аналогом CEFR, но берет указанный документ за основу и адаптирует его идеи и основные положения к конкретным условиям национальной системы образования.

В соответствии с этим уровни обучения трем целевым языкам в Казахстане определены следующим образом:

Таблица 1 – Сопоставимые уровни обучения трем языкам в соответствии с CEFR (Common European Framework of Reference – Общеввропейские компетенции владения иностранным языком)

Уровни CEFR			Классы	Английский язык (Я3)	Классы	Казахский язык (Я2) Русский язык (Я2)
Б	A1	Уровень	1	Работа в	A1   1	A1 начинающий



Средний		выживания	класс	направлении A1		класс	
			2 класс	A1 низкий		2 класс	A1 средний
			3 класс	A1 средний		3 класс	A1 продвинутый
			4 класс	A1 высокий		4 класс	A2 начинающий- средний
	A2	Предпорогов ый уровень	5 класс	A2 низкий- средний	A2	5 класс	A2 средний- продвинутый
			6 класс	A2 высокий		6 класс	V1 начинающий
			7 класс	V1 низкий		7 класс	V1 средний
	B1	Пороговый уровень	8 класс	V1 средний	B1	8 класс	V1 продвинутый
			9 класс	V1 высокий		9 класс	V2 начинающий
			10 класс	V2 низкий		10 класс	V2 средний
	B2	Пороговый продвинуты й уровень	11 класс	V2 средний	B2	11 класс	V2 продвинутый

Следует обратить внимание на то, что английский язык «отстает на один шаг», так как казахский и русский языки изучаются в естественной лингвистической среде. Для языковой ситуации современного Казахстана характерен русско-казахский и казахско-русский билингвизм, последний из которых постепенно расширяет свою сферу. Этому способствует обретение казахским языком статуса государственного языка. Кроме того, за 25 лет Независимости Казахстана на историческую родину вернулись более миллиона этнических казахов.

Уровневое обучение также делает акцент на развитие навыков по четырем видам речевой деятельности: аудирование (слушание с пониманием устной речи), говорение, чтение и письмо.

Следующий важный момент в обучении трем целевым языкам – коммуникативный подход. Он означает, что:

*во-первых*, обучение целевым языкам направлено на овладение разговорными нормами изучаемого языка, поэтому в первом классе внимание в большей степени уделяется двум видам речевой деятельности: аудированию (слушанию) и говорению; навыки чтения и письма следует развивать через овладение данными навыками на родном языке или на первом языке (языке обучения в школе);

*во-вторых*, обучение языкам не ограничивается изучением грамматических правил, т.е. начинающим изучать неродной язык не столь важно знать, что такое «сказуемое», «подлежащее», «морфология», «синтаксис» и т.д. Ребенок начинает говорить, еще не зная этих грамматических «премудростей», не умея читать и писать, даже строить правильные предложения. Он просто произносит слова, значение которых начинает понимать, и вступает в общение с окружающими. Со временем его словарный запас расширяется, он научается говорить так, что его понимает все большее число окружающих его людей. И лишь затем учится читать и писать. Именно это ложится в основу изучения неродных языков в школе. Главной целью такого обучения является формирование не столько грамматической компетенции (умение грамотно строить словосочетания и предложения, правильно использовать и согласовывать времена, знание частей речи и знание того, как устроены предложения разного типа, и т.д.), сколько коммуникативной. Бесспорно, грамматическая компетенция при обучении языкам очень важна, но коммуникативный подход сосредоточен на употреблении грамматических правил в реальном общении на иностранном языке. Коммуникативная компетенция включает в себя умения употреблять язык для различных целей и функций, создавать, читать и понимать тексты различного типа и характера, поддерживать разговор даже при ограниченной лексической и грамматической базе.

Коммуникативный подход, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур, а на таких параметрах, как осознание возможных вариантов развития диалогов, достижение общей коммуникативной цели, развитие навыка перефразирования.

При коммуникативном обучении ученик овладевает не только знаниями о языке, но и усваивает социокультурный компонент: образцы поведения в обществе, нормы и знания о культуре страны изучаемого языка, что позволят ему адекватно взаимодействовать с носителями в ситуациях реального общения.

Следующий методологический подход в обучении трем целевым языкам – межкультурно-коммуникативный подход. Он означает, что при обучении языкам внимание уделяется развитию тех качеств личности, которые востребованы для межкультурной коммуникации. Этот подход позволит решить несколько задач:

- сформировать представление о малой Родине, ее своеобразии, культуре, традициях. Это необходимо для расширения когнитивного опыта школьника и становления его системы ценностных ориентаций, включающей в себя любовь к своей стране и родному краю, бережное отношение к национальной культуре, языку;

- создавать условия для транслирования полученной информации о культуре, традициях, истории своего края;

- обеспечить личности возможность самореализации в культурно-образовательном пространстве.

На основе данных подходов обучение трем языкам строится на следующих принципах:

- 1) принцип соизучения языка и культуры, он означает, что обучение языкам формирует отношение к языку не только как средству межкультурного общения, но и как социальной ценности, как отражению национально-культурного наследия, инструмента познания окружающей действительности;

- 2) принцип сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, он означает, во-первых, необходимость учета особенностей социолингвистической ситуации конкретного региона. В частности, в различных регионах Казахстана их функциональная активность неравнозначна. Имеется в виду, что русский язык менее активен в южных областях страны, тогда как в северных обладает более широкой сферой употребления;

- 3) принцип «двойного вхождения знаний», он означает, что, во-первых, язык в образовательном процессе выступает и как предмет изучения и как средство обучения:

- 3.1 как предмет изучения язык осваивается в рамках учебных программ по предметам «Казахский язык» (1-4 классы), «Казахский язык и литература» (5-11 классы) в школах с неказахским языком обучения, «Русский язык» (1-4 классы), «Русский язык и русская литература» (5-11 классы) в школах с нерусским языком обучения, «Английский язык» (1-11 классы) во всех школах независимо от языка обучения;

3.2 как средство обучения язык выступает механизмом интеграции языковых предметов с другими предметам, поэтому независимо от языка обучения в основной школе предметы «Казахский язык и литература» и «История Казахстана» планируется изучать на казахском языке, предметы «Русский язык и литература» и «Всемирная история» – на русском языке, а в старших классах изучение предметов «Естествознание», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология» – на английском языке [2].

В Казахстане для введения трехязычного образования проделана большая подготовительная работа. Во-первых, разработан Стандарт непрерывного уровневого обучения государственному языку в системе «Детский сад – школа – колледж – высшее учебное заведение» (НАО им. И. Алтынсарина, 2014), в котором определены уровни обучения казахскому языку как неродному в соответствии с общеевропейской рамкой владения языками (CEFR), отражено содержание обучения и прописаны требования к уровням обученности казахскому языку по четырем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В целом, предлагаемые в Стандарте уровни соответствуют положениям Государственной программы функционирования и развития языков в Республике Казахстан. Во-вторых, разработан проект Единого языкового стандарта обучения трем языкам. В-третьих, в этом учебном году 500 классов по желанию родителей и по решению педсовета школы перейдут на трехязычное образование, по результатам мониторинга в последующие годы будет внедряться трехязычное образование по всему Казахстану.

Однако в данной ситуации необходимо не упустить языковую проблему детей-оралманов. По данным Министерства труда и социальной защиты населения Казахстан принял за годы Независимости в Казахстан прибыло свыше миллиона оралманов, из них 395931 детей-оралманов школьного возраста [3]. Семьи оралманов в качестве основной мотивации для переезда на историческую родину указывают создание благоприятных условий для развития способностей своих детей в родной культурной среде и дальнейшего социального продвижения.

Правительство Казахстана создало все условия для продвижения детей-оралманов в социально-экономическом пространстве. Однако одна из проблем, вызывающих трудности в адаптации наших соотечественников, переселившихся из ближнего и дальнего

зарубежья – казахский алфавит. В настоящее время в устной речи казахов всего мира нет никаких различий, однако графическое оформление письменной речи казахов, проживающих в разных странах, отличается. Например, Узбекистан и Туркменистан перешли на латинский алфавит, казахи проживающие в Казахстане, Монголии, России пишут кириллицей, а казахи из стран Европы обучаются письму на латинице. Наибольшие трудности испытывают казахи из Китая из-за сложностей в написании и чтении казахских текстов, так как в КНР используется арабская графика – төте жазу. Но несмотря на эти языковые различия все обучающиеся в нашем государстве живут и учатся в едином социально-информационном пространстве, в той или иной мере успешно адаптируясь и интегрируясь в него [4].

В соответствии с законодательством Республики Казахстан лицам, признанными мигрантами и их детям предоставляется право на образование, также как и гражданам Республики Казахстан. В Казахстане все дети-оралманы охвачены обучением. Наибольшее их число проживает в Южно-Казахстанской (89599), Алматинской (57039), Жамбылской (44462), Карагандинской (24161) и Западно-Казахстанской (17846) областях, в г.Астана (5116) и г. Алматы (3100). Организации образования создают условия для всесторонней поддержки детей-оралманов, привлекают их к занятиям дополнительного образования и организуют психологическое сопровождение, ведут работу с родителями.

Однако проблема обучения языкам детей-оралманов еще до конца не изучена, поэтому Национальная академия образования имени И. Алтынсарина с июля месяца 2017 года исследует проблему преподавания языков детям-оралманам и по результатам мониторинга разработает методические рекомендации и методику преподавания языковых предметов для этой категории учащихся. На данный момент эта работа находится в начальной стадии. Нами, сотрудниками Национальной академии образования им. И.Алтынсарина, был изучен международный опыт работы обучения языкам детей-репатриантов. Так, например, в Израиле для репатриантов-евреев, которые возвратились на Родину существует специальное образование. Они имеют право на денежную помощь от государства, облегченную сдачу экзаменов и упрощённое обучение. Также репатрианты ходят на дополнительные занятия по ивриту или на предметы, связанные с этим языком. Для них часто организовывают классы, помогающие детям адаптироваться. Для

старшеклассников существуют специальные школы Наале в Израиле, обучение в которых бесплатное, также государство финансирует проживание и питание репатриантов. Это трёхгодичные школы, доступные для подростков, которые 9 или 10 класс уже окончили. Основная цель – получение аттестата зрелости, на что и рассчитана учебная программа с интенсивным курсом иврита, а также приобщение к еврейским национальным ценностям. Учащийся волен выбирать предметы в зависимости от предпочтений и склонностей [5].

Опыт Финляндии. Цель обучения иммигрантов состоит в том, чтобы дать приезжающим в Финляндию на постоянное жительство иммигрантам навыки проживания в Финляндии в качестве равноправных членов финского общества. Иммигрантам стремятся предоставить одинаковые возможности обучения с финнами. Проживающий постоянно в Финляндии иммигрант в возрасте от 7 до 17 лет, на которого распространяется система обязательного образования, имеет право на такое же основное образование, как и финн.

Для иммигрантов всех возрастов предусмотрено обучение финскому или шведскому языку. Одновременно им оказывается поддержка в сохранении их родного языка и культуры. Под иммигрантами подразумеваются беженцы, переселенцы, репатрианты и другие иностранцы, а также в некоторых случаях и лица, обращающиеся за политическим убежищем. Целью обучения учащегося-иммигранта финскому или шведскому языку и родному языку является совершенствование его как многокультурной личности и создание основы для его действенного двуязычия. Это означает, что финский/шведский язык является первоочередным учебным языком учащегося. Параллельно этому существует стремление всячески развивать и поддерживать знание учащимся своего родного языка. Учащегося-иммигранта в основной школе и гимназии обучают финскому или шведскому языку в качестве второго языка, если его знание этих языков по всем разделам языкознания не соответствует уровню владения языком учащегося, для которого данный язык является родным.

В основах учебного плана финский/шведский язык в качестве второго языка не является самостоятельным предметом, а представляет собой один из курсов предмета «родной язык и литература». Если в данной школе не организовано отдельно

преподавание финского или шведского языка как второго языка, учащийся принимает участие в уроках родного языка и литературы, и обучение дифференцируется в соответствии с потребностями учащегося-иммигранта. Преподавание второго языка может быть организовано как часть школьного обучения, на базе ресурсов школы, предназначенных для дополнительного обучения или с помощью отдельной государственной дотации. Обучение финскому или шведскому языку, однако, не ограничивается только уроками преподавания языка, а весь процесс школьного обучения поддерживает данное преподавание языка [6].

Польша. Лица, прибывающие в Польшу на основании репатриационной визы, получают польское гражданство в момент пересечения государственной границы Республики Польша. Факт пересечения границы подтверждает штамп пограничного контроля. После прибытия в Польшу репатрианты получают помощь из государственного бюджета.

Финансовая помощь для репатриантов выплачивается в форме одноразовых пособий: транспортного (возмещение стоимости проезда), на обоснование и текущие расходы, а также школьного пособия (на расходы, связанные с началом учебы в Польше несовершеннолетних детей репатриантов).

Репатрианты могут также участвовать на курсах польского языка и адаптации в польском обществе. Согласно новому Закону, лица, ходатайствующие о получении репатриационной визы, будут иметь возможность посещать курсы польского языка, организованные на территории страны проживания. Эти курсы могут быть финансированы польским Консулом [7].

Вместе с изучением международного опыта обучения языкам детей-репатриантов ведется работа и по изучению отечественного опыта. В этом направлении изучена работа преподавателей-филологов КазНУ им. аль-Фараби, ЕНУ им. Л.Гумилева.

На данный момент для исследования текущего состояния обучения языкам детей-оралманов нами разработаны анкеты-опросники (для детей оралманов и их родителей) для определения трудностей в изучении языков, а также для учителей-предметников анкеты для выявления профессиональных затруднений педагогов при обучении языкам детей-оралманов. После обработки результатов анкетирования мы выявим насущные проблемы обучения языкам. Таким образом Национальной академией образования им.

И. Алтынсарина совместно с организациями образования будет продолжена работа по исследованию текущего состояния обучения языкам детей-оралманов в школах Казахстана и будут выработаны методические рекомендации для учителей-предметников языковых дисциплин.

Знание языков – путь к успеху.

### Литература

1. «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017-2018 учебном году»: инструктивно-методическое письмо. – Астана, 2017.
2. «Единый языковой стандарт обучения трем языкам» (проект). – Астана, 2016.
3. Министерство труда и социальной защиты населения РК «Информация по оралманам в период с 1991 по январь 2017 года». – Астана, 2017.
4. Касымова Д. Выравнивание возможностей: пути адаптации молодого поколения оралманов к современной образовательной системе Казахстана. – Алматы: Вестник КазНУ, 2012.
5. <https://vseobr.com/sistemy-obrazovanija/izrail/>
6. [www.opf.fi](http://www.opf.fi)
7. [www.wiza.polska.ru/repatriacja/index.htm](http://www.wiza.polska.ru/repatriacja/index.htm)
8. Государственная программа функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
9. Жетписбаева Б.А. Полиязычное образования: теория и методология. – Алматы: Білім, – 343 с.
10. Стандарт непрерывного уровневого обучения государственному языку в системе «Детский сад – школа – колледж – высшее учебное заведение». – Астана, 2014.



# УЧЕБНЫЕ ДВУЯЗЫЧНЫЕ СЛОВАРИ В ПРОЦЕССЕ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КАЗАХСТАНСКОМ СОЦИУМЕ<sup>5</sup>

*Жунусова Ж.Н.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
zhanyl08@mail.ru*

Новые экономические, геополитические и социокультурные реалии потребовали модернизации системы образования, подготовку полиязычных специалистов со знанием нескольких языков, использующих их в качестве реального средства коммуникации. Для успешного языкового развития необходима организация и обеспечение стабильного функционирования полноценной системы обучения языкам с применением передовых технологий, электронных учебников, разработкой мультимедийных уроков, с использованием всевозможных современных справочных пособий и словарей.

Таким образом, разработка лексикографических проектов различных типов словарей, в том числе учебных, тесно связана с государственной языковой политикой и представляют собой одну из областей прикладной лингвистики. В последние годы стала интенсивно развиваться учебная лексикография. С.Г. Бархударов и Л.А. Новиков определяют ее как «лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности», она имеет ряд отличительных особенностей: методическую направленность, строгую ориентацию на определенный этап обучения, специфический отбор языкового материала [1].

Каждый словарь имеет дидактическую направленность и решает педагогические задачи: объяснение малопонятных слов и обучение молодого поколения литературному языку. Словари имеют большой обучающий потенциал и органично вплетаются в учебный процесс вместе с грамматиками, текстами и упражнениями.

---

<sup>5</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

По мнению казахстанских ученых Ф.Р. Ахмеджановой и В.А. Кудрявцевой в воспитании обучающихся важное место занимает привитие лексикографической культуры, уровень которой пока еще довольно низок: далеко не все имеют навыки работы со словарями разного типа, не умеют извлекать из них нужную информацию [2].

Несмотря на то, что в учебном процессе в преподавании языков ориентируют обучающихся на использование лингвистических словарей, кратких глоссарий в конце учебника, учебного пособия. Преследуется цель – выработать у обучающихся потребность в необходимых случаях обращаться к справочной литературе, научить самостоятельно осваивать новые знания.

Один из способов рационализации обучения второму языку – постоянное использование двуязычных словарей в процессе приобретения знаний, организации и обучению языку. Обучающиеся должны пользоваться словарем как руководством, поэтому он должен давать информацию о парадигме каждой изменяемой реестровой вокабуле, а также помогать общению на двух и более языках. Двуязычный словарь – это своего рода учебник иностранного языка, который приводит необходимые сведения о каждом словарном слове, определяет и объясняет значения вокабулы и указывает на круг его употребления [3].

Овладение вторым языком начинается с усвоения языковых знаний, участвующих в порождении предложения, представленного единицами различных уровней языковой системы. С целью полного овладения ими обучающийся перерабатывает огромную информацию, которую черпает из различного вида источников – учебников, прочитанных текстов, разговорной практики и, не в последнюю очередь, из различных типов словарей. Использование в процессе обучения языкам различных по характеру и типу учебных словарей, построенных на строго отобранном лексическом материале и учитывающих трудности при изучении отдельных грамматических тем, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, будет способствовать углубленному овладению лексическим богатством изучаемого языка, его грамматическим строем, развитию мыслительных способностей, совершенствованию и повышению культуры речи билингов.

Учебный двуязычный словарь дает развернутую характеристику слова с точки зрения его форм, значений и функций в предложении с учетом лексической, синтаксической и семантической сочетаемости,

помогает выработать у билингвов языковое чутье, учит правильно чувствовать границы слова и значений, изменять его. Изменяемое слово должно дойти во всем объеме своих форм, во всех своих проявлениях, видоизменениях – семантических, стилистических, грамматических, только тогда оно станет активным средством формирования и передачи мысли, будет максимально использовано обучаемыми в акте коммуникации [4].

Кроме традиционных лексикографических факторов учебная лексикография принимает во внимание факторы методического порядка: этап обучения, вид речевой деятельности, родной язык учащихся, наличие языка-посредника, наличие языковой среды, уровень общей культуры учащихся и т.д. Результатом лексикографического труда является словарь, для учебной лексикографии – это учебный словарь.

В связи с появлением в студенческом контингенте репатриантов-казахов возникла острая необходимость разработки методики преподавания русского языка для этой категории учащихся. Для людей, не владеющих русским языком, в первую очередь, для репатриантов, которые вернулись на историческую родину, нужны общедоступные справочные пособия по русскому языку.

Одним из аспектом социально-культурной адаптации репатриантов является развитие образования на языках, общепринятых в социуме. В первую очередь, они сталкиваются с языковой проблемой, которые связаны не только с незнанием русского языка, но и некоторой частью репатриантов казахского языка.

В преподавании общеобразовательных дисциплин для данной категории обучающихся есть своя специфика и особенности, в частности, необходимо, чтобы содержание, методы, средства, формы и приемы обучения, применяемые преподавателем, соответствовали языковому развитию и потребностям каждого студента [5].

Как считают казахстанские ученые, для скорейшей социальной адаптации репатриантов необходимо планомерно обучать русскому языку, помочь в адаптации в новых обстоятельствах, «объяснить реалии нашей жизни, разъяснить моменты, вызывающие у них культурный шок и предупреждать возникновение конфликта культур» [6].

Для обучения студентов-репатриантов русскому языку в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева выделены дополнительные занятия во внеурочное время, подготовлены

учебно-методические материалы, рабочие программы, УМКД, справочные и учебные пособия. На кафедре теоретической и прикладной лингвистики подготовлен к изданию Комплексный русско-казахский идеографический словарь, который предназначен для студентов-репатриантов всех специальностей вуза по языковой подготовке.

Данный учебный словарь организован по тематическому принципу, включает наиболее актуальные темы (времена года, дом и быт, здоровье, продукты питания, природа, транспорт и др.), которые охватывают основные сферы повседневной деятельности человека. Он предназначен для активной работы со словарным запасом, расширения и систематизации знаний лексики русского языка, полезен как при самостоятельном изучении языка, так и в качестве дополнительного пособия к основному курсу.

Макроструктура анализируемого словаря представлена традиционным образом: предисловие, словарные статьи, вокабулы и ее разработка, иллюстративный материал. Отбор единиц в словарь осуществляется по критериям частотности и методической значимости, так как данный справочник ориентирован на пользователя, изучающего русский язык.

Микроструктура каждой тематической группы, как правило, состоит из словарных статей, каждая из которых унифицирована. Вербальные иллюстративные, в основном, составительские примеры присутствуют во всех словарных статьях тематических групп. По мере возможности приведены идиоматические выражения после знака ромба, что позволяет расширить образовательную и познавательную ценность словаря.

В качестве входных единиц словаря выбирались отдельные слова, которые представлены в исходной форме, даются переводы на казахский язык, приведены синтаксические пометы и приведены примеры, в левой части использовали фонд электронной базы данных русского языка, толковые и переводные словари русского и казахского языков, а также словари фразеологизмом, паремий.

Иллюстрации в корпусе словарей позволят пользователям наглядно представить употребление того или иного слова в речи, что впоследствии позволит избежать определенных ошибок в акте коммуникации при употреблении входных единиц.

Данный идеографический словарь для студентов-репатриантов позволит оптимизировать самостоятельную учебную деятельность по

начальному усвоению русской лексики, входящей в лексический минимум на начальных курсах вуза. Издание данного словаря внесет определенный вклад в развитие отечественной двуязычной лексикографии, в первую очередь, учебной.

Сегодня востребованы специальные словари активного типа с коммуникативной направленностью, близкие к коммуникативной грамматике, вскрывающие функционирование слова в речи, его синтаксическую и лексическую сочетаемость, которые моделируют языковую способность и ориентированы на порождение речи, отражают собственно лингвистическую специфику языковых единиц при их сочетании друг с другом.

Современные требования, предъявляемые обществом к словарному делу, приводят к необходимости совершенствования словарной техники, внедрения компьютерной технологии в создание словарей, проведению социо- и психолингвистических исследований языкового сознания носителей языка и использования их результатов для корректировки данных словарных карточек.

Наиболее актуальным участком языковедческой работы остается разработка и составление двуязычных учебных словарей, применение их в обучении, развитии навыков устной речи, переводческой деятельности. Словарная работа должна проводиться на всех этапах занятия, способствовать развивающему и воспитывающему обучению. Понимание роли языков в современном мире с особой остротой ставит перед нами вопрос о результативности обучения языкам и повышении уровня языковой подготовки учащихся

Учебная лексикография в настоящее время приняла большой размах, достигла определенных успехов. Но предстоит еще решить ряд научных и организационных вопросов, таких как: разработка общей типологии учебных словарей, объем словника, иллюстративный материал и т.д. Совершенно ясно, что прежде чем решать такие проблемы, как объем словника, принципы его отбора, характер сочетаемости слова, грамматической информации и т.д. необходимо выяснить, какой словарь в первую очередь нужен тем, кто изучает русский язык как иностранный, а эта проблема не столько лексикографическая, сколько методическая.

## Литература

1. Бархударов С.Г., Новикова Л.А. Каким должен быть учебный словарь // РЯЗР – 1971 – № 3. – С. 46.

2. Ахмеджанова Ф.Р., Кудрявцева В.А. Фразеологические словари в системе лингвистической подготовки будущего словесника // Русский язык и литература в школе. – Алматы, 1998. – №1 – С. 47-52.
3. Берков В. П. Вопросы двуязычной лексикографической практики /словник/. – Л.: ЛГУ, 1973. – 190 с.
4. Жунусова Ж.Н. Билингвальные словари в преподавании языков // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и русской литературы XX века в мультикультурной среде: сборник докладов международной научно-практической конференции. – Москва: ВШЭ, 2011. – С. 57-61.
5. Нуршаихова Ж.А. Репатрианты: возвращение на землю предков // Проблемы адаптации представителей казахской диаспоры в социально-информационном пространстве Казахстана: материалы республиканской научно-практической конференции – Алматы, 2007. – С. 13.
6. Азимбаева Ж.А. К вопросу о создании учебно-методических пособий для студентов-оралманов с использованием новых технологий // Проблемы адаптации представителей казахской диаспоры в социально-информационном пространстве Казахстана: материалы республиканской научно-практической конференции. – Алматы, 2007. – С. 38.

## **ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ**

*Жунусова Н.А., Хаирова Г.М., Рахметова А.Т.  
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова  
Казахстан, Караганда  
[g.khairova@mail.ru](mailto:g.khairova@mail.ru)*

Вместе с новыми технологиями и инновациями в современном обществе появляются и новые проблемы в развитии языка, будь то национальный язык в казахстанском обществе или межнациональный русский язык.

По всей территории СНГ после распада Советского союза в обществе произошли значительные политические и экономические изменения, которые оказали влияние на условия употребления

русского языка в устной и письменной речи. Язык меняется вместе с укладом жизни. Какие-то слова вышли из активного словаря и больше не употребляются, новые слова заменили прежние, в активное употребление вернулась религиозная лексика. Из специальной сферы в общеупотребительную перешли многие экономические и правовые термины. СМИ транслируют экономические шоу-программы, газеты, реклама часто используют популярные термины рыночных отношений.

Отсутствие цензуры привело к появлению в прямом эфире спонтанной устной речи, стало больше публичности, выступление на телевидении лиц, имеющих различное образование и уровень речевой культуры. Поэтому появляется и распространяется не без помощи СМИ множество орфографических, лексических и грамматических ошибок в речи. Влияние неграмотной речи лиц, имеющих авторитет в обществе, таких, как политики, спортсмены, артисты, приводит к тому, что общество «впитывает» все сказанное по телевидению как образец нормы. Развитие социальных сетей также дало всему этому почву.

Соответственно, в новых сложившихся условиях на высшую школу ложится еще больше ответственности в подготовке будущих квалифицированных специалистов в стенах университетов.

Система обучения русскому языку в университете построена так, чтобы будущие специалисты обладали профессиональными знаниями и орфографической грамотностью. Повышение уровня орфографической грамотности учащихся всегда было актуальным вопросом, эта проблема всегда стояла перед системой обучения русскому языку.

Ученые, методисты и педагоги на протяжении развития методики преподавания русского языка разрабатывали различные методики, начиная с прошлых веков. Теме формирования орфографической грамотности посвящено большое число научных работ. Орфографически правильное письмо предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это надо.

Орфографический навык вырабатывается непросто. Только в ходе длительных упражнений, основанных на базовых навыках владения языком, создается понимание и чувство орфографии изучаемого языка. Базовые навыки можно классифицировать на:

- 1) навык письма;

- 2) умение анализировать слово с фонетической стороны;
- 3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки;
- 4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.

Среди обучающихся русскому языку студентов национальных аудиторий встречается различный уровень владения русским языком. Студентам из сельской местности обучение дается труднее по сравнению с городским населением, так как в сельской местности не все владеют русским языком, а в городе проживает больше русскоязычного населения, поэтому городские жители часто слышат русскую речь и хорошо владеют разговорной речью. Однако не все владеют правильной речью и потому допускают много ошибок в употреблении, например, форм глагола, видов глагола, рода имен существительных, не согласуют формы имен прилагательных с именами существительными (*горячее кофе* вместо *горячий кофе* и т.д.).

Программа повышения грамотности студентов национальной аудитории должна учитывать разную степень владения русским языком и быть обширной, чтобы донести материал тем учащимся, кто владеет нулевым уровнем знания русского языка, и тем учащимся, кто владеет русским языком свободно, но имеет некие пробелы в знаниях. Обучение должно включать в себя не только повышение грамотности учащихся в части орфографии, фонетики и морфологии, но и, конечно же, должно включать и изучение официально-делового и научного стилей речи [1].

Слабое владение русским языком некоторыми студентами естественно приводит к тому, что обучение начинается с «азов» и постепенно усложняется. На первых этапах обучения русскому языку студентов национальных групп основной упор стоит делать на фонетику и морфологию русского языка, так как большинство ошибок делается из-за недостаточных навыков письма и аудирования. Кроме того, в начальный уровень следует включать модели предложения, понятие о субъектно-предикатных отношениях, разновидности синтаксической связи в словосочетании.

### **Ударение.**

В русском языке ударение является непостоянным и подвижным (*игра́* – *игру́шка*; *до́мик* – *домо́вой*), а в казахском языке ударение является постоянным и неподвижным. Во всех тюркских языках, в



том числе и в казахском, ударение падает на гласный последнего слога. В русском языке ударение является еще и средством различения разных слов или их форм, например: *стол – столá; бок – бока́, бо́ком, бо́ка*, а также средством различения омонимов, например: *áтлас – атлáс, бéлки – белкí* [2].

### **Порядок слов в предложении.**

Построение предложений в казахском языке происходит по схеме, имеющей четкий порядок слов. Сказуемое всегда ставится в конце предложения: *Балалар бөлмеде ойнайды* – «*Дети играют в комнате*». Если мы хотим добавить определение, надо его поставить перед определяемым словом: *Балалар жарық бөлмеде ойнайды* – «*Дети играют в светлой комнате*». Когда мы задаем вопрос, не используя глагол в качестве сказуемого, то вопросительное слово ставится в конце предложения: *Екінші пәтер қайда?* – «*Где вторая квартира?*». Если мы задаем вопрос, используя глагол как сказуемое, то вопросительное слово ставим перед ним: *Айжан қайда барады?* «*Куда идет Айжан?*» [2].

### **Интонация.**

Для казахского языка характерно разное логическое ударение. Главное ударение падает на член предложения, выражающий новое, важное. В основном, это последнее слово в предложении или одно из предшествующих ему слов. На слове, несущем наиболее сильное ударение, происходит резкое повышение тона: *Дәптерлер мен кітаптар осында* – «*Тетради и книги здесь*». Такая же схема и в отношении специального вопроса: *Дәптерлер мен кітаптар қайда?* – «*Где тетради и книги?*». Также тон может сначала повышаться, а потом понижаться. Это касается однородных членов в предложении, когда тон понижается на последнем слове: *Мынау – ата, әже, әке және ана.* «*Это дедушка, бабушка, отец и мать*».

Особенно важным является повышение грамотности студентов в части орфографии. Традиционно сложным для студентов является правописание приставок *пре-* и *при-*, частиц *не* и *ни*, *ни* и *н* в суффиксах прилагательных и причастий и др. В этом случае, диктант является очень хорошей формой проверки усвоения материала и улучшения навыков правописания. Не менее важно, чтобы студенты могли объяснить написание слова, изложить правило, используя синтаксические модели научного стиля речи.

### **Стили.**

Многие учащиеся с трудом отвечают устно при проверке навыков владения разными стилями изложения речи. Большинство трудностей вызывает у студентов монолог как стиль изложения, многие обучающиеся не владеют структурой и принципами построения текстов официально-делового и научного стилей речи. В связи с этим, важным является изучение этих стилей речи. Для повышения грамотности студентов в программу включены специальные слова – термины той или иной профессиональной сферы. Изучение научного стиля речи происходит поэтапно. Сначала студентов знакомят с функционально-смысловыми типами речи: рассуждение, повествование, описание. Дальше развивают навыки написания сочинений, изложений, рефератов, чтение текстов на исторические темы, темы культуры, этики и т.д.

Как показала Пазова Л.М., орфографические ошибки в письменной речи учащихся носят устойчивый характер [3, с.65].

Кроме этого, учащиеся недостаточно хорошо усваивают лингвистическую терминологию, категории частей речи, затрудняются ставить вопросы к словам и т.д. Всё это свидетельствует о том, что у студентов наблюдается дизорфография.

Для того чтобы бороться с данной проблемой мы предлагаем использовать на занятиях такие методы, как:

- Комментированное письмо
- Механизм и требования грамматико-орфографического комментирования.
- Орфографический разбор
- Диктанты.

Таким образом, повышение грамотности студентов национальной аудитории заключается в том, чтобы помочь овладеть знаниями в части фонетики, морфологии, лексики, орфографии, а также культуры речи в профессиональной сфере. Знание особенностей фонетики и морфологии казахского языка, позволяет эффективнее презентовать материал и учесть трудности, которые могут возникнуть у студентов в процессе обучения.

Вне речевой деятельности невозможно представить ни одной сферы человеческой деятельности, общения людей, духовной культуры человечества. Еще Л.С. Выготский выделял речевую деятельность как фундаментальную и видел в ней потенциальнейшие возможности развития личности, сознания, всех познавательных процессов человека [3, с.65].

## Литература

1. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://u-s.kz/publ/3932-otlichitelnye-osobennosti-kazahskogo-yazyka-ot-russkogo.html>
2. Баскаков Н.А. Сопоставительная грамматика русского и казахского языков – М., 1966 – 457 с.
3. Мамедова М.Г., Жунусова Н.А. Речь педагога как фактор профессиональной культуры // Актуальные проблемы модернизации обучения социально-гуманитарным дисциплинам в подготовке конкурентоспособного специалиста: материалы международной научно-практической конференции. – Караганда: КарГУ. – 16-17 февраля 2012. – С. 64-65.

## ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ<sup>6</sup>

*Журавлева Е.А.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

*Казахстан, Астана*

*zhuravleva\_ea@enu.kz*

Понятие «мировой язык» – историческая категория XX в. Мировые языки всегда имели большое значение для развития цивилизации и международных отношений, однако их роль никогда не была столь глобальной, как роль «мировых языков» в нынешних условиях научно-технического общечеловеческого прогресса, мощного потока информации, постоянных культурных и социально-экономических контактов, оперативной и всепроникающей сети массовой коммуникации, охватившей прессой, радиовещанием, телевидением и Интернетом все континенты.

Мировыми языками признаются те, которые получили особенное распространение в силу разных причин, среди которых в качестве первостепенных можно рассматривать следующие: большое число говорящих на них людей (50-100 млн. и более), считающих их родными языками или пользующихся ими в качестве литературных в

---

<sup>6</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Языковая модель поликультурного образования: интерлингвокультурный аспект» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. Е.А. Журавлева)

повседневной практической деятельности; большая территориальная распространенность (в нескольких странах, на нескольких континентах или, преимущественно, в одном, но крупном государстве); великие культуры, созданные на данных языках, пользующиеся авторитетом у других народов мира. Отнесение языка к разряду мировых – результат хотя бы одного из перечисленных, а чаще всех указанных факторов указывает на «более или менее международный характер данных языков тот факт, что их активно или пассивно знают или изучают во многих странах мира» [1, с. 54].

Языки, утвержденные в качестве мировых Организацией Объединенных Наций, соответствуют всем указанным параметрам. Однако, вместе с тем, возникает новая проблема. Мировой язык, будучи распространенным на огромной территории и употребляемым людьми разных национальностей, в зависимости от территории распространения и окружающей его иноязычной среды видоизменяется, оставаясь в ядерной своей характеристике тем же языком.

«Под воздействием этих (и других) факторов один и тот же язык, функционирующий в разных коммуникативных сообществах, будет все в большей степени члениться на две или больше разновидностей, которые будут все более отклоняться друг от друга. Со временем возникает такое состояние, когда различия между такими разновидностями в инвентаре единиц, системных соотношениях элементов, функциях одних и тех же элементов становятся ощутимыми для самих носителей языка, и они начинают четко осознавать факт разделения их общего языка на особые варианты» [2, с. 8-9].

Мировой язык, активно используемый в разных странах, в окружении разных национальных языков, приобретает качества полинационального, поскольку отражает реалии окружающей его действительности и испытывает на себе влияние близкого контактирующего языка, в каждом конкретном случае другого. Единство таких полинациональных, или национально негомогенных языков вовсе не предопределяет обязательного тождества их национальных «ипостасей», а, напротив, основано на признании того, что «...язык может не быть идентичным самому себе на всей территории своего распространения» [3, с. 393].

Язык, имеющий несколько центров развития, в которых формируются так называемые национальные варианты с собственными нормами, собственными языковыми процессами и с равноправным статусом, в лингвистике принято назвать полинациональным.

Под «полинациональным языком» мы понимаем «*Вариант языка*, национально негомогенный язык, национально неидентичный язык, то есть используемый двумя и более нациями (национально-государственными общностями) в качестве *Национального языка, Государственного языка, Официального языка* и др.» [4, с. 172]. Краеугольным камнем данного положения являются понятия «национальная вариативность», то есть вид манифестации определенной языковой системы в соответствующем национальном центре; «национальные варианты», то есть варианты отдельных языковых единиц в национальных центрах; «(национальная) стандартная разновидность», то есть форма реализации языковой системы (в соответствующем национальном центре) на уровне кодифицированной нормы (соответствует понятию «национальный вариант литературного языка», принятому в отечественной вариантологии) [5, с. 12].

Разностороннее рассмотрение такого языкового явления, как полинациональный язык, позволило ученым прийти к выводам, что он представляет собой особые формы функционирования единого языка (Г.В. Степанов), формы адаптации единого *литературного языка* к условиям, потребностям и традициям наций (А.И. Домашнев), плюрицентрический литературный язык (Г. Клосс), специфические черты полинационального языка проявляются в *кодификации языка* и образовании собственной (для каждого государства) *нормы* (А.И. Смирницкий). Полинациональный язык является разновидностью *нормы* единого литературного языка (напр., американский стандарт английского языка). Особое значение для теории полинациональных языков имеет термин «вариант», заимствованный из англо-американского языкознания, он предназначен для обозначения любой языковой разновидности, любого языкового вариантного типа или формы существования языка на основе представления о вариативности как основополагающем свойстве языковой системы и функционирования всех единиц языка и предполагает рассмотрение данных языковых образований как вариантных типов с большей или меньшей степенью автономии в рамках определенного языкового целого.

Учеными достаточно глубоко изучены варианты таких полинациональных языков, как английский, испанский, немецкий. А.И. Домашнев предлагает проводить четкое разграничение различных типов дифференциации литературного языка, прежде

всего потому, что в каждом отдельном из случаев литературный язык обладает различной функциональной стратификацией, имеет иную природу происхождения дифференцирующего материала, а также степень самой дифференциации литературного языка [6, с. 15].

Учет многофункционального состояния русского языка, обслуживающего одновременно несколько национально-государственных общностей (в республиках Российской Федерации, в государствах-участниках СНГ и Балтии), многомерное описание его существования на протяжении XX века представляются основанием для проникновения в сущность языковой системы современности и постижения специфики русского языка как полинационального.

Согласно классификации литературных языков, составленной М.М. Гухман [7, с. 544-546], в основу которой положены многие перечисленные выше признаки, по предлагаемым трем параметрам русский литературный язык относится к следующим типологическим разновидностям:

I. По охвату сфер общения – к литературным языкам с максимальной поливалентностью.

II. По характеру единства и уровню нормализационных процессов – к литературным языкам, имеющим основной стандарт, а также не кодифицированные варианты, используемые в ряде стран постсоветского пространства.

III. По степени обособления от обиходно-разговорных форм – к литературным языкам, сохраняющим связи с региональными формами разговорной речи.

Изучение конкретных национальных вариантов какого-либо языка сводится к установлению их специфики – всей совокупности тех его различительных признаков, которые дают основание считать его отдельной разновидностью данного языка.

Сопоставительный метод исследования национальных вариантов не может сводиться лишь к внешнему рассмотрению изучаемых объектов. Для носителя данного варианта практически не существует проблемы сравнения его с другими средствами общения – вариантами или языками. «Говорящий сравнительно редко сталкивается в общении с носителями иных вариантов, и собственная языковая микросистема – для него единственная реальность. Поэтому исследование национального варианта языка должно быть направлено в такой же мере на установление его внутрисистемных связей и закономерностей, как и изучение «самостоятельных» языков.

<...> Варианты микросистемы таким образом различаются не только составом своих средств, но и их организацией» [8, с. 19].

В.Г. Гак отмечает, что в отграничении национального варианта от других языковых образований (идиомов) решающее значение имеет его функциональный аспект. Функциональное поле каждого социума состоит из следующих важнейших функций:

А – устное бытовое общение;

Б – письменное неофициальное общение (художественная, научная, общественно-политическая литература, пресса);

В – официальное общение в пределах неотдельной административной единицы – государства (однационального или многонационального);

Д – межгосударственное общение.

Это функциональное поле может охватываться одним идиомом или дробиться между несколькими идиомами, дополняющими друг друга. [9, с. 32].

Современный русский литературный язык, функционирующий в Казахстане, проходит по всем названным параметрам, то есть используется в устном бытовом общении; письменном неофициальном общении: на нем созданы и создаются художественные произведения различного жанра и общественно-политическая литература, пишутся научные труды, защищаются докторские и кандидатские диссертации, распространены средства массовой информации всех видов: пресса, телевидение, радио, Интернет; официальный статус русского языка в Казахстане закреплен «Законом о языках»; он используется на уровне межгосударственного общения.

Таким образом, согласно перечисленным параметрам, современный русский литературный язык является полинациональным языком и имеет свой национальный вариант – русский язык Казахстана. Определяя основные закономерности формирования пространства русского языка в Казахстане, важно определять изменения, инновации в его функциональных и лексических особенностях, зависящих от языкового пространства.

Каждый из полинациональных языков имеет специфические черты, которые, однако, не всегда проявляются рельефно и имеют заметный отличительный характер, они могут касаться одного или нескольких ярусов языка. Наиболее заметны проявления особенностей в лексической системе, активном и пассивном запасе языка. Исследуя эту область, шведский германист С.-Г. Андерсон

указывал, что, в одних случаях, между вариантами полинационального языка различий может почти не наблюдаться, в других – существуют сформировавшиеся национально специфические варианты данного литературного языка [10]. Особенностью русского полинационального языка, по отношению к другим полинациональным языкам, является то, что полинациональный характер русского языка проявляется не только в языке других этносов, использующих его в качестве родного, второго родного или языка межнационального общения, но в языке этнических русских, проживающих в полиэтничных государствах, в частности в Казахстане.

### Литература

1. Современное зарубежное языкознание / Отв. ред. А.С. Мельников. – Киев, 1983. – 206 с.
2. Ешич М.Б. Этничность и Этнос // Встречи этнических культур в зеркале языка (в сопоставительном лингвокультурном аспекте) / Науч. совет по истории мировой культуры. – М.: Наука, 2002. – С. 7-71.
3. Копчук Л.Б. Национальная и региональная вариативность лексики и фразеологии современного немецкого языка: Монография. – СПб.: Образование, 1997. – 170 с.
4. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Словарь социолингвистических терминов. – Изд. 2-е допол. и перераб. – Алматы, 2007. – 333 с.
5. Домашнев А.И. Основные черты полинациональных языков // Языки мира: Проблемы языковой вариативности. – М., 1990. – С. 74-96.
6. Домашнев А.И. Национально-региональная вариативность немецкого литературного языка и австрийский национальный вариант современного немецкого литературного языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1970. – 44 с.
7. Гухман М.М. Литературный язык // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 502-548.
8. Жлуктенко Ю.А. Теория национальных вариантов языка // Варианты полинациональных литературных языков. – Киев, 1981. – С. 5-18.



9. Гак В.Г. Фразеорефлексы в этнокультурном аспекте // Филологические науки. – 1995. – № 5. – С. 32.
10. Andersson S.-G. Deutsche Standardsprache – drei oder vier Varianten? // Muttersprache. – 1983. – Н.5/6. – S. 259-283.

## **РОЛЬ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Кашикмбаева Б.Б.  
Жунисханова К.Ж.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана*

К написанию этой статьи меня подтолкнули две причины:

1) С проблемами в подготовке будущих кадров для производства я столкнулась еще в конце прошлого столетия.

Работая преподавателем в Казахском химико-технологическом институте (г. Шымкент), неоднократно слышала мнение специалистов, работающих на разных предприятиях г. Шымкента, о наших выпускниках. Молодые специалисты, устроившись на работу на завод, обладая теоретическими знаниями, страдают от недостатка практических умений и навыков. Проблему эту мы, тогда молодые преподаватели, часто обсуждали между собой и даже выносили этот вопрос на комсомольское собрание. Проблема заключалась в том, что для совершенствования подготовки будущего специалиста, нужно было максимально сблизить теоретическую (базовую) подготовку с производственной практикой, которая дала бы возможность применить на производстве полученные теоретические знания, тем самым закрепить их и выработать практические навыки и умения, которые облегчили бы в будущем процесс «вхождения» в профессию, давала бы молодому специалисту уверенность в правильном выборе специальности.

2) В прошлом 2015-2016 учебном году в беседе со своими студентами, только что пришедшими с практики, услышала то же мнение. Они очень высоко отзывались о возможностях, которые дала им учебная практика, делились своими впечатлениями, говорили о том, что убедились в правильности выбора профессии, но жалели, что практика была такой короткой, горячо обсуждали возможность

работы по избранной специальности (а это были студенты факультета социальных наук) во внеучебное время за небольшую зарплату. Тогда и возник у меня замысел написания данной статьи. В соавторы я пригласила студентку этой группы, отличницу учебы, Жунисханову К.

Теперь, когда так называемое «дуальное обучение» требует реального воплощения в жизни и достойного места в программах высшей школы и средних специальных учебных заведений, когда жизнь поставила перед нами задачу гармоничного сочетания теории и практики, данная проблема приобрела особую актуальность. Что же означает понятие «дуальная система обучения» и какова ее роль в формировании будущего специалиста?

«Дуальность» обучения заключается в том, что вся учеба делится на практическую и теоретическую части, поочередно сменяющие друг друга в течение всего периода обучения. Теория – это классические занятия, которые длятся в среднем три месяца и проводятся непосредственно в учебном заведении: лекции, семинары, проектные работы, экзамены в конце семестра. Все это нам знакомо. Самое интересное начинается на практике. Практику студенты проходят на предприятии, с которым у них заключен контракт на обучение. При этом студентам дается хорошая возможность получить непосредственное представление о рабочих процессах на фирме или в школе, набраться реального опыта, поучаствовать там во внутренних проектах. Цель практики – научить будущих специалистов, действительно, что-то делать.

Дуальная система образования (часто используется термин «сэндвич-программа») предусматривает сочетание обучения в учебном заведении с периодами производственной деятельности. Дуальная система предполагает прямое участие предприятий и учреждений в профессиональном образовании студентов.

Предприятие или учреждение предоставляет необходимые условия для практического обучения и несет все связанные с ним расходы, включая возможную ежемесячную оплату труда. Учебные заведения на равноправной основе сотрудничают с предприятиями, на базе которых осуществляется производственное или практическое обучение.

При данном подходе предприятие выгодно инвестировать в образование, поскольку «на выходе» они получают готового специалиста, досконально знакомого с особенностями работы именно

этого предприятия. Более того, как показывают исследования, предприниматели уверены, что после получения диплома выпускник останется работать именно у них, при том на условиях, диктуемых предприятием.

Основной проблемой большинства выпускников является недостаток самой практики, т.е., на наш взгляд, дуальное обучение – это наиболее эффективный способ подготовки кадров. Эффективность заключается в том, что полученные теоретические знания подкрепляются практической работой в учебных мастерских, а также во время производственного обучения. По дуальной системе образования студенты получают более глубокие знания и навыки по выбранной специальности, так как половину своего учебного времени посвящают практике на том предприятии, где они в дальнейшем будут работать, что позволяет студентам не только успешно освоить учебную программу, но и получить хорошие практические навыки, наладить контакты в трудовом коллективе.

Для предприятия дуальное образование – это возможность подготовить для себя кадры точно «под заказ», обеспечив их максимальное соответствие своим требованиям, экономя на расходах по поиску и подбору работников, их переучиванию и адаптации. К тому же есть возможность отобрать самых лучших выпускников, ведь за три года все их сильные и слабые стороны становятся очевидными. В свою очередь, такой подход мотивирует студентов учиться не для «галочки». В выигрыше остается и государство, которое эффективно решает задачу подготовки высококвалифицированных кадров.

Эта система практикуется в Германии, в Австрии, в Швейцарии и многих других странах.

В то время как наши молодые люди стремятся после школы поступить в ВУЗ, более половины детей в Германии проходят через профессионально-техническое образование, предпочитая иметь в руках «реальное дело». В настоящее время насчитывается несколько сотен профессий, изучить которые можно в рамках дуальной системы в профессиональных школах и училищах.

В училище с помощью преподавателей учащиеся приобретают необходимые теоретические знания, а мастера предприятия помогают им сформировать практические навыки работы и обучают различным тонкостям и премудростям профессии, которые не найдешь ни в каких книгах. По окончании обучения по учебным программам профессиональной подготовки, обучающийся сдает квалификацион-

ный экзамен. По результатам квалификационного экзамена выдается сертификат от работодателя.

Дуальное обучение в Германии введено в строгие законодательные рамки и осуществляется с помощью торгово-промышленных и ремесленных палат. Из 3,6 млн предприятий Германии в программе профессионального обучения задействованы 500 тыс., причем более половины характеризуются как мелкие и средние. Это означает, что частный бизнес вкладывает солидные средства в подготовку специалистов нужного профиля.

Прогноз потребностей в рабочей силе фирмы составляют заранее, и свой путь к профессии выпускник германской школы, желающий получить экономическое или техническое образование, начинает не с выбора ВУЗа, а с поиска предприятия, которое возьмет его на обучение. Если выпускник успешно проходит собеседование, предприятие заключает с ним договор на обучение.

Учебная программа формируется по заказу и при участии работодателей, которые, помимо этого, имеют возможность распределять объем учебного материала по дисциплинам в рамках одной специальности. В роли преподавателей на производстве выступают сотрудники компании (инструкторы-наставники).

Программа обычно рассчитана на 2,5-3 года и завершается экзаменом, который принимает комиссия из представителей предприятия, профшколы и региональных ремесленных или торгово-промышленных палат. Успешно сдавшие экзамен выпускники получают свидетельство палаты, дающее право работать по специальности.

В период учебы будущим работникам выплачивается хорошее денежное вознаграждение (стипендия).

Для молодых людей в Германии дуальное обучение – это отличный шанс рано приобрести самостоятельность и безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, получить работу.

В Германии основная нагрузка в сфере образования лежит на предприятиях, которые тратят на повышение профессиональной квалификации своих сотрудников более 40 млрд. евро ежегодно. Эта сумма больше той, в которую обходится государству содержание вузов.

Государство поддерживает подготовку специалистов на предприятии, финансируя систему профессиональных школ. Главная

функция государства – координация и обеспечение законодательной базы.

В казахстанском техническом и профессиональном образовании существует проблема, заключающаяся в разрыве между знаниями, которые студенты получают в учебном заведении и требованиями практики. В итоге обучающиеся получают практические знания и средства к существованию вне стен учебного заведения. Дуальное образование позволяет избежать этого. В процессе обучения студент будет работать на специально созданных виртуальных фирмах и параллельно получать практические навыки на действующем предприятии.

Основная причина необходимости внедрения дуального образования заключается в проходящей сейчас модернизации технической и технологической промышленности в стране. Роль дуального обучения в этом процессе трудно переоценить.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. говорится, что «образование играет важную роль в обеспечении профессиональной подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики республики в интеграции с наукой и производством. Большинство работодателей не удовлетворены качеством подготовки специалистов, выпускаемых учебными заведениями. Образовательные программы не всегда отвечают ожиданиям работодателей и не соответствуют потребностям экономики» [1, с. 13].

Поручение Главы государства Н.А. Назарбаева, озвученное на II съезде молодежного крыла «Жас Отан» НДП «Нур Отан»: «После посещения Германии я дал поручение внедрять дуальную систему образования. Сегодня по этой системе работают 60 стран мира. Я призываю все казахстанские компании немедленно заняться этим, а правительству проследить» [2].

Внедрение дуальной формы обучения позволяет решить основную проблему профессионально-технического образования – разрыв между теорией и практикой.

Это поможет решить следующие проблемы:

– стажер получает необходимый опыт, после окончания учебного заведения ему будет проще найти постоянное место работы;

– предприятие будет обеспечено постоянным притоком квалифицированных кадров.

Пока же в Казахстане наблюдается сильная нехватка технических специалистов, особенно в производственной сфере. По мнению экспертов, дуальное образование сможет решить главную проблему в этой сфере – отсутствие практики и навыков для полноценной работы на производстве. Отметим, что на начало 2014-2015 учебного года в Республике Казахстан функционировало 775 самостоятельных организаций технического и профессионального образования. По сравнению с предыдущим учебным годом численность учащихся сократилась на 5 % и составила 528,5 тыс. человек.

Говоря о возможностях дуального образования, специалисты выделяют несколько положительных моментов: построение программ обучения, соответствующих запросам производства, отрасли, региона, формирование необходимых уже сегодня навыков у студентов, что способствует быстрой адаптации на рабочем месте, и подготовку необходимого количества специалистов для производства.

На предприятии целенаправленная работа по развитию необходимых навыков и ответственности начинается с первых дней. Изучив особенности производства, попробовав все своими руками и сдав квалификационный и другие экзамены, выпускники приступают к выполнению профессиональных обязанностей в той самой компании, в которой обучались. Дуальная система обеспечивает им спокойное и безболезненное вхождение во взрослую трудовую жизнь, а также достойное существование. Ведь даже в период учебы будущим работникам выплачивается денежное вознаграждение и на рабочем месте они чувствуют себя уверенно, так как владеют необходимыми компетенциями.

К настоящему времени Казахстан несколько продвинулся по пути реализации задуманного. В стране создана организация, которая ведет и координирует работу по данному направлению (Управление методологии дуальной системы обучения), разработаны Типовые учебные планы и образовательные программы по специальностям, новизна которых состоит в том, что более 40-50 % учебного времени отводится производственной практике. Производственная практика студентов на профильных предприятиях будет законодательно закреплена в целях развития дуального образования.

На настоящий момент по инициативе Палаты предпринимателей города Алматы заключено 44 договора на дуальное обучение.

Договор заключается между предприятием, учебным заведением, ПП г. Алматы и Управлением образования г. Алматы.

Отдельно хочется отметить пример эффективного сотрудничества между ТОО «Алматы энергосервис». Представители завода принимают участие в составлении экспериментальных учебных планов, проводят практическое обучение на предприятии, берут на себя все необходимые затраты – амортизацию оборудования, расход материалов, обеспечение спецодеждой и питанием. При зачислении в колледж с каждым из обучающихся и с его родителями подписывается договор на весь период обучения с гарантией последующего трудоустройства.

Среди предприятий лидирующие позиции по внутрикорпоративной подготовке занимает АО «Казахтелеком». Всего за 2013 год здесь повысили квалификацию 13509 работников (46,1 % от общей численности).

Но, несмотря на эти положительные примеры, нельзя не признать, что существуют серьезные проблемы, препятствующие внедрению дуальной подготовки кадров в общенациональном масштабе. Наиболее важными из них, на наш взгляд, являются:

- отсутствие соответствующего законодательства и нормативно-правовой базы;
- жесткие инструкции и образовательные стандарты (учебные планы и программы, классификатор);
- законодательство РК не предусматривает налоговых льгот бизнесу за участие в подготовке кадров.

Главное, что тормозит развитие дуального обучения, конечно, инвестиции. Наши предприниматели в большинстве еще не готовы вкладывать средства в подготовку кадров. Им сложно делать долгосрочные прогнозы. А у многих просто нет денег, чтобы вложиться в образование.

Отечественные предприниматели должны понять, что дуальное обучение – это возможность подготовить кадры, соответствующие их требованиям.

При этом за предприятием остается право выбора, и оно само решает, организовывать ли у себя обучение. Для мелких предприятий, желающих проводить обучение, но не имеющих возможности оборудовать собственные мастерские, торгово-промышленные палаты могут создавать межпроизводственные учебные центры.

Дуальная модель обучения, как важнейший компонент этого механизма, способствует освоению выпускником профессиональных компетенций, формированию активной жизненной позиции и становлению ответственной личности, способной к продуктивному труду. Все это вкпе обеспечит растущий отечественный рынок высококвалифицированными кадрами, настоящими профессионалами своего дела.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что в нашей республике предприниматели и руководители образовательных организаций начали находить общий язык. И все же проблемы, которые тормозят введение дуального обучения, в стране есть, и во многом они связаны с предприятиями. Во-первых, для практической подготовки будущих кадров бизнесу нужно выделять людей (наставников) и финансы. Во-вторых, требуется от предпринимателя умение планировать развитие трудовых ресурсов компании на довольно длительный срок, а это довольно сложно. В-третьих, в деле формирования единых профессиональных стандартов, а также моделей отраслевых квалификационных рамок без участия бизнеса не обойтись. Чтобы повысить заинтересованность предприятий в совместной подготовке кадров, в Казахстане из государственного бюджета выделено более миллиона долларов. Деньги должны пойти на обновление квалификационных требований, которые компании предъявляют к своим работникам.

Внедрение дуального обучения – это требование сегодняшнего дня. Мы считаем, что нужно повышать качество образования в вузах всеми возможными методами. Сократить можно всегда, это самое простое, а вот поднять до нужного уровня образование гораздо сложнее, но более эффективно. И главная роль в этом принадлежит, бесспорно, системе дуального образования.

## Литература

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011-2020-gody>
2. Выступление Президента Республики Казахстан, Председателя НДП «Нур Отан» Н.А.Назарбаева на II съезде Молодежного крыла «Жас Отан» 16 ноября 2012 года // [Электронный



## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

*Коренева А.В.  
Мурманский арктический государственный университет  
Россия, Мурманск  
korenevaanast@mail.ru*

В системе учебного целеполагания курса «Русский язык и культура речи» важное место занимает культуроведческая (лингвокультурологическая) компетенция. В процессе ее совершенствования культура речи изучается как область духовной культуры нации, а в содержание обучения вводятся знания из области лингвокультурологии – интердисциплинарной отрасли науки, возникшей на стыке лингвистики и культурологии и исследующей проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [1, с. 28].

Значимость формирования в курсе «Русский язык и культура речи» культуроведческой компетенции студентов актуализирует проблему отбора содержания, методов, приемов работы. Эффективными способами решения этой проблемы являются:

- регионализация лингвокультуроведческого компонента содержания курса;
- обучение русскому языку в контексте диалога культур.

Совершенствование культуроведческой компетенции с учетом специфики региона осуществляется нами по нескольким направлениям. Активно применяется направление, связанное с изучением речевого этикета. В центре внимания речевой этикет жителей Мурманской области, прежде всего, некоторые особенности речевого этикета поморов, этнографической группы русских на побережье Белого и Баренцева морей. На занятиях анализируется региональная специфика этикетных формул и правил речевого поведения, их связь с менталитетом поморов, т.е. их массовым сознанием, обычаями, традициями. В качестве объекта изучения выступают также пословицы и поговорки северян о речевом поведении: «Здорово! – То

– корова, а с людьми-то: «Здравствуйте!»; Подумай, голова, как про тебя идет молва и т.д. [2].

Второе направление – использование специального дидактического материала, отражающего связь языка и культуры. В ходе реализации данного направления отбираются регионально ориентированные тексты, чтение и анализ которых – эффективное средство приобщения студентов к истории Кольского края, к материальной и духовной культуре северян, к необычной природе Мурманской области. Основные критерии отбора – насыщенность текста сведениями культуроведческого характера, речевое богатство, возможность отработки языковых норм.

Приведем пример регионально ориентированного текста и задания к нему:

Прочитайте текст. Определите его основную мысль, стилистическую принадлежность. Найдите Хибины на карте Мурманской области. Какими вы увидели эти горы по воспоминаниям автора? Назовите те языковые средства, которые подчеркивают неповторимость Хибин, передают авторское отношение к этим горам.

*Хибины скромны, как и все у нас на севере, но, Боже мой, какой магнетизм таится в них и на какие драмы способны эти горы.*

*Нигде вы не встретите таких перевалов – многометровых скальных коридоров с провалами и хаосом глыб на дне.*

*Морены «текут» как реки, повторяя изгибы ущелий, высоко над ними приподняты широкие плато с устрашающими обрывами. Дух захватывает, когда идешь траверсом по Хибинским спинам. Величественная горная страна с цепями хребтов, складками и разломами, морщинами и шрамами, бараньими лбами и останцами. Многочисленная лесная рать штурмует неприступные бастионы. Далеко внизу распластались острова в пригорюнившейся Имандре.*

*Не поверите: ужасно волнуюсь, когда собираюсь в Хибины. До сих пор они как открытие своей Америки, в которой чувствуешь себя очарованным странником.*

*Каждая встреча с ними – как подарок. Самой себе.*

(по О. Тимофеевой)

Третье направление формирования лингвокультурологической компетенции – изучение регионально ориентированной лексики – слов, которые отражают в своей семантике своеобразие культурно-исторического опыта северян, природно-климатические и

экономические особенности края. При отборе региональной лексики нами, насколько возможно, учитывается будущая профессия обучающихся.

Например, будущих геологов и геоэкологов целесообразно познакомить с лексикой, отражающей рельеф края: *айсберг, архипелаг, возвышенность, гора, долина, дельта, зандры, лабиринт, ледник, лощина, мерзлота, мол, морена, мыс, низменность, обрыв, озы, остров, перевал, перешеек, плато, полуостров, равнина, риф, скала, сопка, склон, террасы (морские), тундра, угор, уступ, утес, ущелье, фиорд, шельф*. Для историков представляют интерес слова, относящиеся к обрядовой культуре поморов, к их верованиям: *вывожальщица (женщина, выводящая невесту к жениху в свадебном обряде), косное (плата жениха за невесту, баенник (существо, якобы живущее в бане), лембуй (леший) и др.* Филологи должны знать лексическое значение некоторых слов поморского говора Мурманской области: *завал - глубокое место, впадина в море, озере, реке; козуля - выпеченная из теста фигура животного; кувакса - жилище, построенное из жердей, поставленных конусом и обтянутых брезентом; курья - залив, далеко вдавшийся в берег реки, озера; подволока - чердак; подзорина - посветлевшая и покрасневшая нижняя часть неба.*

В рамках реализации данного направления обучение происходит в контексте диалога культур (осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства на фоне сопоставления с другими культурами и языками). Студентам даются сведения о языковых контактах северян.

Длительное экономическое и культурное взаимодействие русских с соседями по региону привело к появлению заимствований из соседних северных языков (саамского, карельского, финского, шведского, норвежского). В лексике, связанной с ловом рыбы, природой, растительностью и животными, они составляют значительный процент (пыж, мойва, тюлень, морошка и пр.). Встречаются заимствования и в названиях построек, одежды, обуви, в сельскохозяйственной и охотничьей терминологии (чум, пимы, кейкало и пр.). Много заимствований в топонимике края, в большинстве случаев из саамского (Мяндозеро, Чумъявр) и финского (Алакуртти, Риколатва, Раякоски) языков. Обращается внимание студентов на то, что языковые контакты были двусторонними. Ос-

ваивая чужие слова, русский народ обогащал и лексику своих непосредственных соседей (саамов, карелов, финнов).

На занятиях по данной теме с целью закрепления теоретического материала предлагается ряд заданий [3, с. 47 - 70], например, таких:

1) С помощью словарей определите, из каких языков пришли в русский язык следующие слова, отражающие природно-климатические особенности Кольского Севера, его животный и растительный мир: *килька, лосось, морж, мойва, палтус, салма, сельдь, тундра, фиорд*.

2) Найдите заимствования на карте Кольского полуострова. Пользуясь справочной литературой, определите, из каких они языков.

3) Используя саамско-русский словарь (авторы Н.Е. Афанасьева, Р.Д. Куруч, Е.И. Мечкина и др.), попытайтесь объяснить этимологию следующих топонимов:

*Айновы острова, Вага, Вайкес, Вальурта, Каскасюнчорр, Килпъявр, Кувчъявр, Кукисвумчорр, Кукиснярк, Расвумчорр, Сейдъявр, Чальмны-Варрэ.*

4) Прочитайте вслух данные ниже финские слова (ударение в финском языке всегда падает на первый слог). Определите, от каких русских слов они произошли. При ответе учитывайте, что иноязычная лексика в процессе освоения часто подвергается фонетическим изменениям.

*Akkuna, leima, lusikka, rappi, pajari, piirakka, raamattu, raja, sirppi, siisti, tavara, tuima.*

*Слова для справок: поп, грамота, серп, пирог, товар, окно, край, дума, чистый, клеймо, ложка, боярин.*

5) Используя ресурсы университетской библиотеки и Интернет-ресурсы, найдите информацию о контактном языке «руссенорск», который создали поморы и норвежцы для облегчения совместного общения. Составьте словари руссенорска. Докажите, что данный контактный язык представляет собой смесь слов из разных языков.

В ходе словарной работы активно используется лексикографическая литература, отражающая языковое своеобразие края (Л.А. Коренева «Лексика Кольского Севера. Учебный тематический словник и система упражнений»; И.С. Меркурьев «Живая речь кольских поморов»; А.А. Минкин «Топонимы Мурманна»; В.Г. Мужиков «Географический словарь Мурманской области»; О.Д. Родченко «Поэтические образы Кольского Севера»).

Формирование лингвокультурологической компетенции осуществляется и при изучении риторического блока курса. М.В. Здитовецкая пишет: «Всякая культура национальна. И риторика, ее преподавание должны быть национальны, должны учитывать тип языковой личности и характер речевых отношений народа, проявляющиеся в его риторическом идеале. В отличие от других национально-культурных традиций, и прежде всего так популярной сегодня американской, русская риторика не является суммой рецептов для достижения личного успеха или манипуляций общественным мнением. Русский риторический идеал основывается на таких мировоззренческих принципах, как терпимость и согласие...» [4].

Реализуют ли русский риторический идеал мурманские политики, бизнесмены, представители региональных средств массовой информации, деятели науки и культуры Мурманской области? На этот вопрос пытаются найти ответ студенты, анализируя их публичные выступления, телевизионные интервью.

Возможна реализация лингвокультурологического аспекта при изучении языковых и жанровых особенностей официально-делового стиля. Так, в процессе изучения темы «Язык рекламы» студенты узнают некоторые специфические способы речевого воздействия в рекламных текстах. Как известно, к наиболее распространенным в рекламе концептам (предметам и явлениям, с помощью которых изменяется сознание объекта влияния рекламы) относится концепт Родина. Создатели рекламы воздействуют на чувство любви к большой и малой Родине путем включения в названия предприятий, в рекламные тексты и слоганы национально-региональных культурем – знаков культуры того или иного региона, закрепленных в языке и восходящих к особенностям истории, жизни, быта, культуры жителей данного региона.

На занятиях мы знакомим студентов с данным понятием и анализируем языковые единицы с национально-региональным компонентом, которые встречаются в рекламе, создаваемой специалистами Мурманской области, например:

– слова-символы (компания по производству натуральных полуфабрикатов «Северный продукт», аптека «Заполярье», магазин «Крайний Север», футбольная команда «Север», межрегиональная выставка-ярмарка «Заполярная осень»);

– слова, отражающие природно-климатические особенности Мурманской области, предметы и явления традиционного образа жизни северян, их быта (сельскохозяйственный кооператив «Тундра», пельмени «Рыбацкие», парикмахерская «Айсберг», фотоцентр «Аметист», хлеб «Поморский») и т.д.

Опыт показывает, что формирование культуроведческой компетенции студентов с учетом регионального содержания весьма эффективно. Обращение к региональному языковому материалу на занятиях курса «Русский язык и культура речи» позволяет реализовать принцип преемственности между школой и вузом, обеспечить непрерывность в работе по внедрению национально-регионального компонента содержания образования по русскому языку. Использование сведений о языковых особенностях северян способствует обогащению словарного запаса обучаемых, позволяет через язык узнать о материальной и духовной культуре жителей родного края.

Обучение в контексте диалога культур способствует развитию у студентов способности к межкультурной коммуникации, т.е. к адекватному взаимопониманию участников общения, принадлежащих разным культурам. Способность к межкультурной коммуникации крайне значима для профессионального образования, так как необходимость и постоянное расширение международного сотрудничества в самых разных областях делает реальным требованием времени подготовку специалистов, готовых к межкультурному взаимодействию. Умение общаться с представителями других стран, эффективно преодолевая языковые и культурные барьеры, становится на современном этапе одним из показателей профессионализма, так как расширяет профессиональную сферу специалистов, увеличивает их профессиональную мобильность и конкурентоспособность.

### Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Меркурьев И.С. Пословицы и поговорки Поморья. – СПб., 1997. – 148 с.
3. Коренева Л.А. Лексика Кольского Севера в школьном курсе русского языка. Учебно-методическое пособие для учителей

русского языка и литературы. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2003. – 80 с.

4. Здитовецкая М.В. Лингвокультурологический аспект в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // Материалы международной научной конференции «Культурология. Интеллектуальный потенциал культурологии». – Тамбов. – 2003.

## **ЖАС РЕПАТРИАНТ-ҚАЗАҚТАРДЫҢ ТІЛДІК ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ БЕЙІМДЕЛУДЕГІ АНЫҚТАМАЛЫҚ- АҚПАРАТТЫҚ ҚҰРАЛДЫҢ МАҢЫЗЫ<sup>7</sup>**

*Құзар Ж.Н.*

*Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті*

*Қазақстан, Астана қ.*

*Kuzar\_zhanna@mail.ru*

2015-2017 жж. «Қазіргі Қазақстан жағдайындағы жаңа буын репатриант-қазақтардың мәдени-тілдік бейімделуі» атты жобаны іске асыру шеңберінде біршама жұмыстар атқарылды. Оның ішінде жас репатриант студенттерінен еліміздің түрлі аймақтарынан сауалнама алынды, сауалнама жауаптары негізінде қорытындылар шығарылды, жас буын қазақ репатрианттарына арнайы университет қабырғасында және Оңтүстік Қазақстан облысында оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығында семинарлар мен тренингтер өткізілді.

Сонымен қатар, оралман студенттеріне арналған орыс тіліндегі оқулықтар, оқу құралдар әлі күнге дейін жетіспейді. Сондықтан, мамандандырылған әдебиеттердің жетіспеушілігінен бірнеше оқу құралдар («Қазақ тілді репатриант студенттері үшін орыс тілі оқу құралы» (бастапқы деңгей) [1], «Орыс тілі (ғылыми стиль): Қазақ тілді репатриант студенттері үшін оқу құралы» [2], «Орыс тілі жөніндегі грамматикалық анықтамалық: Қазақ тілді репатриант студенттері үшін» [3]) әзірленді және басылып шықты. Құрастырылған оқу құралдар қазіргі кезде Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің теориялық және қолданбалы

---

<sup>7</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Культурно-языковая адаптация молодого поколения репатриантов-казахов в условиях современного Казахстана» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова).

лингвистика кафедрасында оқу үдерісіне сәтті енгізіліп, сабақ үрдісінде студенттер мен оқытушылар қолданылып келеді. Оған қоса, қазіргі уақытта оралмандардың бейімдеу және ықпалдастыру орталықтарында тілдік курстар жұмыс істейді. Оңтүстік Қазақстан, Қарағанды облыстарында оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығында бұл оқу құралдар арнайы орыс тіліндегі курстарда қолданылады.

Зерттеу жүргізу барысында жас репатриант-қазақтар үшін арнайы анықтамалық-ақпараттық және оқу-әдістемелік әдебиеттің шығарылуы аса қажет екендігі анықталды. Соның негізінде, анықтамалық-ақпараттық құрал репатриант жастарға жаңадан әлеуметтік, қоғамдық-мәдени ортада бейімделу және тілдік бейімделу, күнделікті өмірде кездесетін жағдайларда қалай қарым-қатынас жасау керектігі туралы, яғни мәдениетаралық коммуникация дағдыларын дамыту, мемлекет тарапынан ұсынылатын әлеуметтік көмек, мемлекет саясатындағы заңнамалық база, тиісті мемлекеттік мекемелердің орналасуы, байланыс телефондары сияқты пайдалы мәлімет және т.б. қамтылған [4].

Бұл анықтамалық-ақпараттық құралдың негізгі мақсаты: репатриант жастарға қатысты қабылданатын құқықтық, экономикалық және әлеуметтік жағдайын жақсарту жөніндегі шаралар туралы хабардар ету, оралман студенттерді әртүрлі қызмет аяларында қатысуды ынталандыру болып табылады.

Оқу құралдың алғашқы тарауы этникалық көші-қон саласындағы негізгі құқықтық-заңнамалық базасы сипатталады. Сонымен қатар жас оралмандарға арналған мемлекеттік әлеуметтік қолдауды (Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарында оқитын этникалық қазақтарға Қазақстан Республикасының азаматтығын жеңілдетілген тәртіппен алуға құқығы; этникалық қазақтарға орта білімнен кейінгі, жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі техникалық және кәсіптік мекемелердің жатақханаларында уақытша тіркеу құқығын беру; жоғары оқу орындарына түсуге жеңілдіктер беру және т.б.) көздейтін құжаттар қарастырылған. Оның ішінде Қазақстан үкіметі оралмандарды қоныстандыратын облыстар туралы қаулы көрсетілген. Қазақстан үкіметі оралмандарды Ақмола, Атырау, Батыс Қазақстан, Қостанай, Павлодар, Солтүстік Қазақстан және Шығыс Қазақстан облыстарына орналастыру жөнінде қаулы қабылдады. Министрлік өкілі бұл аймақтарды таңдаудың бірнеше себебі барын айтады.



Ерекше орынды жастарға Қазақстанның жоғарғы оқу орындарына түсетін кездегі қажет бола алатын ақпарат алады. Жастар оқуды жоспарлау кезінде көптеген қиындықтарға тап болады. Негізгі қиындық – Қазақстан Республикасының жоғарғы оқу орындары, өмір сүру жағдайлары, оқу, тамақтану, қандай да бір жеңілдік алу мүмкіндіктері және т.б. туралы ақпараттың жеткіліксіздігі.

Жоғары оқу орындарында оралман балалары үшін квота бар. Мәселен, бүгінгі күні, Қытай, Моңғолия, Өзбекстан, Ресей, Тәжікстан және басқа да көрші елдерден келген отандастарымыз әр жоғары оқу орындарында оқиды.

«Халықтың көші-қоны» Заңының 29-2 бабына сәйкес, Білім және ғылым министрлігі оралмандарға орта кәсіптік және жоғары оқу орнына түсуге Қазақстан Республикасы Үкіметі белгілеген көлемде квота бөлінуін қамтамасыз етеді. Министрліктің жергілікті департаменттері мектептерде және бала-бақшаларда оралмандарға орын бөлінуіне жауапты. Жалпы, министрліктің жергілікті және облыстық департаменті оралмандарға білім алуды ұйымдастыруда белсенділік танытып отыр.

Болашақ талапкер болып табылатын оралман ҚР БҒМ мемлекеттік грант беру жөніндегі жыл сайынғы конкурсқа қатысуға құқылы. Грантты беру конкурсы бойынша бірнеше санаттарда қаралады.

ҚР БҒМ Жоғары, жоғары оқу орнынан кейінгі білім және халықаралық ынтымақтастық департаменті төмендегідей квоталарды көрсетті:

– Жетім балаларға, мүгедектер, оралмандарға арналған гранттар гранттардың жалпы санынан айқындалған пайызы бөлінеді, олардың негізінде аталған тұлғалар конкурсқа қатысуынсыз тегін білім алуға мүмкіндігі бар. Алайда, егер бір мамандық бойынша бір санаттағы бірнеше жеңілдікті пайдаланушылар үміттенсе, кім көп балл алған кезде артықшылық соған беріледі.

Үкіметінің 2000ж. 11 қарашадағы қаулысына сәйкес, ҚР азаматы болып табылмайтын ұлты қазақ баласына мемлекеттік гранттың 2 пайызы бөлінеді делінген.

Репатриант-қазақтарының көбісі, әсіресе, алыс шетелден келгендері, орысша мүлдем сөйлемейді немесе оны өте нашар меңгерген. Бұл фактіні ескере отырып, ЖОО студент-репатрианттардың тілдік даярлық ерекшеліктері бөлімінде ЕҰУ моделі жақсы сипатталған. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық

университетінің (ЕҰУ) көлік-энергетика, сәулет-құрылыс, филология, ақпараттық технологиялар, жаратылыстану ғылымдары, физика-техникалық, экономикалық және әлеуметтік ғылымдар факультеттерінің барлық мамандықтары бойынша студенттер үшін «Орыс тілі» жалпы білім беру пәні ретінде жүргізіледі.

Сондықтан, орыс тілін оқытудағы білім беру сапасын қамтамасыз ету үшін қазақ-оралман студенттеріне арнайы бағдарламалар бойынша жеке құрылған топтарда сабақ жүзеге асырылады. Орыс тілі шет тілі ретінде қазіргі заманғы әдістерді иеленетін, шет тілді аудиторияларда жұмыс жасайтын, тәжірибесі мол, жоғары білікті мамандар, яғни оқытушылар сабақты жүргізеді. Үштұғырлы тіл бағдарламаны іске асыру және ЖОО-да студенттердің тілді үйренуге ынталандыруға бағытталған шаралар кешені жасалынып жатыр.

Құралдың жеке тарауы көпмәдениетті қоғамдағы мәдениетаралық қарым-қатынас негіздері туралы мәліметтерге арналған. Қарым-қатынастың интермәдениет жағдайында мәдениетаралық коммуникация моделдері ұсынылып, оларға сәйкес қазақстандық болмысты ескере отырып, қарым-қатынас ахуалына қарай әртүрлі салаларда коммуникативтік жағдайлар құрылады. Ұсынылып отырған жағдайлар мәдениетаралық қарым-қатынастың полиэтникалық жағдайлар мен көп мәдениетті Қазақстандық қоғам дағдыларын дамытуға бағытталған.

Анықтамалық-ақпараттық құралының жалғасы репатриант-қазақтар үшін ең өзекті құжаттарды рәсімдеу жөніндегі ұсыныстарды қамтиды. Репатриант-қазақтардың тілдік дайындығының маңызды қыры – ауызша және жазбаша іскерлік тіл дағдыларын меңгеру болып табылады. Бұл, әсіресе, өтініш беруге, өмірбаян жазуға, түйіндеме жасауға және басқа да құжаттарға қатысты. Күнделікті өмірде оралмандар дұрыс және дер кезінде белгілі бір құжатты (Қазақстан Республикасының азаматтығын алу үшін құжаттарды жинау мен рәсімдеу, жоғарғы оқу орнына түсер кезде құжаттарды рәсімдеу, жұмысқа тұру және т.б.) рәсімдеу қажет кезінде болатын жағдайларға жиі тап болады.

Қорытындыла келгенде, Қазақстандағы этникалық қазақтардың қоғамдық-мәдени бейімделуі – бұл бүгінгі таңдағы бірнеше ондаған жылдар бойы қызығушылық бәсеңдемеген өзекті мәселе. Оралмандардың бейімделу мәселелері қоғамның тұрақты және ілгерілемелі дамуы үшін көші-қон үрдістерінің маңызды аспектерінің

бірі болып есептеледі. Ал жас репатрианттар бұл келешек қоғамдағы жоғары білікті, сауатты, мәдениетті азаматтар.

### Әдебиет

1. «Қазақ тілді репатриант студенттер үшін орыс тілі оқу құралы» / А.Е. Агманова, Б.М. Асмагамбетова, М.К. Даирова, Д.Б. Ақынова – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2015. – 250 с.
2. «Орыс тілі (ғылыми стиль): Қазақ тілді репатриант студенттер үшін оқу құралы» / А.Е. Агманова, Б.М. Асмагамбетова, М.К. Даирова, Ж.Н. Құзар – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 170 с.
3. «Орыс тілі жөніндегі грамматикалық анықтамалық: Қазақ тілді репатриант студенттері үшін» / А.Е. Агманова, Б.М. Асмагамбетова – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrintLtd», 2016. – 100 б.
4. Репатриант-қазақ жастарына арналған анықтамалық-ақпараттық құрал. Құрастырушылар: А.Е. Агманова, Ж.Н. Құзар – Астана: ТОО «KazServicePrint LTD» баспасы, 2017. – 74 б. Қазақ және орыс тілдерінде.

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА**

*Логинова М.В.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

*Казахстан, Астана*

*[mariatjo@mail.ru](mailto:mariatjo@mail.ru)*

Актуальность профессионально-ориентированного подхода к обучению русского языка на неязыковых специальностях в условиях вузовского образования заключается в формировании языковой компетентности и коммуникативного навыка будущих специалистов, подкованных, умеющих ориентироваться в профессиональной среде, вести деловые переговоры, заключать профессиональные контракты. Ученые отмечают, что «на сегодняшний день проблемы активизации, оптимизации, результативности учебно-познавательной деятельности студентов учреждений профессионального образования являются

одними из центральных проблем современной педагогики профессионального образования, а разработка новых технологий профессионально-ориентированного обучения рассматривается как приоритетное направление педагогических и предметно-методических исследований» [1, с. 4].

Как показали наблюдения и опыт, результатами реализации «технологии профессионально-ориентированного обучения являются: повышение уровня сформированности основ профессиональной культуры, компетентности, конкурентоспособности специалиста; развитие его социальной, профессиональной мобильности; развитие научно-исследовательской и методической компетенций преподавателей» [1, с. 4].

Для успешного осуществления профессионально-ориентированного обучения необходим «процесс учебного взаимодействия между педагогом и группой студентов, всё многообразие межличностных контактов» [2, с. 2], во время которых и происходит изучение профессионального русского языка. Несомненно, при обучении студентов, например, технической специальности, занятия профессионального русского языка должны соотноситься с особенностями профессии будущих специалистов, учитываться профессиональные потребности. При профессионально-ориентированном подходе следует обращать внимание на личностные качества обучающего, которые должны формироваться в «условиях специально организованной деятельности» [2, с. 2].

В процессе подготовки и преподавания профессионального русского языка для неязыковых специальностей педагогу необходимо учитывать не только профессиональную направленность студентов, но и присутствие на занятиях студентов-репатриантов. На первом курсе студенты-репатрианты изучают русский язык в специально организованных для них группах: на занятиях используются учебники, учебные пособия для оралманов (например, Сборник заданий для самостоятельной работы по русскому языку (для студентов-оралманов), составленный А.Е. Агмановой, Б.М. Асмагамбетовой, Д.Б. Акынова, М.К. Даировой) [3], где содержание тематического материала, практических заданий и заданий для самостоятельной работы составлены с учетом их языковой подготовленности. На втором курсе студенты-оралманы посещают занятия профессионального русского языка вместе с группой, следовательно, уровень владения русским языком значительно

отличается от уровня языковой и коммуникативной компетентности сокурсников. Здесь занятие профессионального русского языка необходимо не только выстроить композиционно грамотно, но и продумать содержательную сторону практических заданий, ориентируясь на языковые возможности студентов-репатриантов, учитывая их культурное восприятие действительности. Например, при изучении темы *«Язык специальности и профессиональная культура речи»* (из учебного пособия по профессиональному русскому языку под общей редакцией Е.А. Журавлевой) [4] основные моменты такие, как *«Язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации»* или *«Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности»* следует объяснить, прибегнув к помощи языка-посредника или к толковым, терминологическим двуязычным словарям. Студенты-репатрианты испытывают определенную трудность при восприятии профессиональной информации теоретического характера: сложные синтаксические конструкции, специальные слова и словосочетания, требующие пояснения, научно-учебный и академический стиль текстов, – всё это приводит к нежеланию воспринимать учебный материал по дисциплине, к автоматическому заучиванию ради балла. При составлении практических заданий преподавателю необходимо обратить внимание на учебный материал, дифференцировать задания для студентов-оралманов. Например, в заданиях к теме занятия *«Язык специальности и профессиональная культура речи»* [4]:

1) *Задание 2. Напишите профессиональные слова (не менее 10 слов), используемые в выбранной вами специальности. Дайте им определение, укажите сферу использования.* Студентам-репатриантам при выполнении данного задания можно воспользоваться терминологическим словарем;

2) *Задание 3. Прочитайте слова, правильно ставя ударение. Проверьте себя по словарю. Объясните значение заимствованных слов. Составьте 3-5 предложений с данными словами.*

*Квартал, одновременно, аналог, оптовый, договор, доллар, дотация, менеджер, обеспечение (программное, финансовое), прибыли (прибыль), средства, константа, документ, вложить (деньги), бета-излучение, веб-страница, экспресс-информация,*

*симметрия, хорда, паблисити, коммюнике, процент, соленоид, ходатайствовать, эксперт, намерение, дисплей, акторы, харизма.*

При выполнении задания 3 студент-оралман может посмотреть орфоэпический словарь, затем объяснить значение тех заимствованных слов, которые ему знакомы, и составить 1 предложение.

3) *Задание 4. Укажите, правильно ли употреблены выделенные слова, объясните их значение. Внесите, где необходимо, изменения.*

1) *Автор работы эффектно доказывает, что компьютеризация должна стать основным направлением технического прогресса во всех областях производства.*

2) *Эффектное управление экономикой имеет огромное значение для стабилизации ситуации в стране.*

3) *Мы должны думать о путях повышения эффекта производства.*

4) *Дизайн этого компьютера довольно эффективен.*

При выполнении предложенного задания дать студенту-репатрианту возможность самостоятельно объяснить значение выделенных слов, поработать над словарными статьями и постараться самому внести корректировку в двух предложениях.

Работа в малых группах и ситуативные задания, в которых может быть задействован студент-оралман, способствуют не только формированию и развитию навыка моментального реагирования или спонтанности решения проблем в искусственно созданной профессиональной среде, но и учета языкового и коммуникативного потенциала студента-репатрианта как напарника по ситуации. Например, ролевая игра при изучении темы «*Особенности телефонной коммуникации: телефонный этикет, особенности общения с использованием мобильной связи*» (из учебного пособия по профессиональному русскому языку под общей редакцией Е.А. Журавлевой) [4]:

*Задание 2. Составьте телефонный разговор в соответствии с предложенной ситуацией. Выделите смысловые части телефонного разговора. По окончании каждого разговора проведите их анализ.*

*Ситуация № 1. Вы позвонили своему сокурснику, чтобы узнать расписание учебных занятий, на звонок ответила его мама.*

*Ситуация № 2. Вы позвонили в деканат, чтобы узнать, когда начинаются учебные занятия и имеется ли их расписание.*

*Ситуация № 3. Вы позвонили студенческую поликлинику, чтобы узнать, когда принимает врач Оспанов А.О.*

Следующий пример практического задания по теме «*Виды профессионально-коммуникативных ситуаций*» [4] предполагает работу в микрогруппах, где студенту-оралману дается право выбора – быть в паре и вести деловые переговоры или представлять профессиональные интересы группы:

*Задание 3. Работа в группах.*

*1 группа: Представьте и разыграйте профессионально-коммуникативную ситуацию по количеству участников общения: один - один;*

*2 группа: Представьте и разыграйте профессионально-коммуникативную ситуацию по количеству участников общения: один – группа;*

*3 группа: Представьте и разыграйте профессионально-коммуникативную ситуацию по количеству участников общения: группа – группа.*

Ситуативное задание по теме «*Этика и этикет деловой речи и профессионального общения*» из вышеупомянутого учебного пособия по профессиональному русскому языку дает возможность студентам-репатриантам включиться в языковую ситуацию и продемонстрировать, с одной стороны, подготовленность речи (так как это собеседование, и участники должны обдумать ответы на предполагаемые вопросы), с другой стороны, коммуникативное умение в процессе делового разговора (так как собеседование подразумевает спонтанность хода мыслей работодателя):

*Задание 3. Отработайте подготовку к ведению деловой беседы по одной из следующих тем:*

*1. Собеседование при приёме на работу по специальности после окончания вуза.*

Если, как отмечают ученые, «ведущей целью профессионально-ориентированного обучения <...> является формирование в процессе обучения активной личности, способной самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную деятельность» [2, с. 4], то на занятиях по профессиональному русскому языку следует обязательно учитывать языковую подготовку всех обучающихся, среди которых могут оказаться студенты-репатрианты.

Безусловно, процесс преподавания профессионального русского языка следует организовать таким образом, чтобы не были затронуты

и ущемлены интеллектуальные амбиции и способности основного контингента обучающихся.

Проблема языковой подготовки студентов-репатриантов в условиях вузовского обучения даже в рамках профессионально-ориентированного подхода, где в центре учебного процесса стоит обучающийся с его личными качествами, потенциалом и потребностями, требует планового подхода в ее решении: организация учебно-методического обеспечения культурно-языковой адаптации репатриантов; создание отдельных учебных групп с целью продолжения изучения профессионального русского языка. Поскольку, «современное профессиональное образование призвано соответствовать потребностям современного ему общества, выполнять целый спектр значимых социальных функций, прежде всего способствовать общекультурной и профессиональной социализации; профессионализации личности, формированию ее социальной идентичности» [5, с. 66].

Резюмируя вышеизложенные наблюдения, необходимо отметить, что общество нуждается в специалистах, владеющих не только профессиональными компетенциями, но и с развитыми коммуникативными навыками, основы которых закладываются и формируются на таких занятиях, как профессиональный русский язык.

### Литература

1. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. – М.: Издательство РГСУ, 2012. – 165 с.
2. Санникова И.Р. Педагогические условия профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов педагогических неязыковых специальностей: дисс... к.п.н. – Белгород, 2006. – 200 с.
3. Агманова А.Е., Асмагамбетова Б.М., Акынова Д.Б., Даирова М.К. Русский язык. Учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2015. – 250 с.
4. Профессиональный русский язык: учебное пособие / Под ред. Е.А. Журавлевой. – Алматы: «Эверо», 2014. – 244 с.
5. Каменская Р.А. Технологии профессионально-ориентированного обучения магистрантов // Научный вестник ЮИМ. – Волгоград. – №4. – 2015. – С. 65-67



## ҚАЗАҚ ТІЛІН МЕҢГЕРТУ МӘСЕЛЕСІ

*Мұсаева Г.Ә.*

*Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті*

*Қазақста, Алматы қ.*

*gulbagizamusaeva@gmail.com*

Қарым-қатынастық құзыреттілікті қалыптастыру тілді шет тілі немесе екінші тіл ретінде оқытудың негізгі мақсаты болып табылатыны белгілі. Бұл құзыреттілік сөйлеу әрекетінің төрт түрін қамтиды. Сөйлеу әрекетінің бұл аспектілері – тыңдалым, оқылым, жазылым және сөйлесімді толыққанды игеру үшін оқытудың белгілі бір жүйесін қалыптастыру қажет. Тілді оқытудың жүйесі оқу материалынан және оны тіл үйренушіге жеткізу әдіс-тәсілінен құралады. Қазіргі кезеңде мемлекеттік тілімізді үйренуге арналып жазылған оқулықтар мен оқу құралдарындағы оқу материалының сұрыпталуы және оны ұсынылуы алуан түрлілігімен ерекшеленеді. Бір жағынан бұл, әрине, дұрыс. Біз мақаламызда қарастырғалы отырған мәселеміз осы оқу материалының ішіндегі қарым-қатынастық құзырет қалыптастыруға негізделген грамматикалық білімнің берілу тәртібі мен жолдары болмақ.

Кез-келген тілді үйретудің, оқытудың әдістемесі мақсат-мүддесі бір болғандықтан ұқсас болып келеді. Қазақ тілін шет тілі ретінде оқыту саласы жаңа қалыптасып жатқандықтан, өзге тілдерді оқытудың ғылыми-теориялық зерттеулеріне, олардың прагматикалық тұрғыда жүзеге асуына назар аударуды қажет етеді.

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың ЖОО дейінгі білім беру факультетінде (бұрынғы шетелдік азаматтарға арналған дайындық факультеті) 1985 жылдан бері шетелдік азаматтарға орыс тілін шет тілі ретінде оқытып келеді. Орыс тілін оқытудың ғылыми-теориялық базасы Ресейдің ең алдыңғы қатарлы университеттерінде қалыптасып, жыл сайын көптеген оқулықтары мен оқу құралдары жарық көруде. Бұл басылымдардағы оқу материалының мазмұны, оның ұсынылуы оқулықтың мақсатына қарай әртүрлі болғанымен, грамматикалық білімнің берілуінде негізінен бірізділік сақталып отырады.

Олай болса, қазақ тілін меңгерту әдістемесінде грамматикалық материалды ұсыну алгоритмін оқытудың мақсатына сай құру қазіргі таңда өзекті болып отыр. Жоғарыда аталған ЖОО арналған дайындық

факультетінде орыс тілімен қоса, 1992 жылдан бастап қазақ тілі де шет тілі ретінде оқытылып келеді. Шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру дайындығы кафедрасында өзге тілдерді оқытудың ғылыми зерттеулерін саралай отырып, ол қазақ тілінің табиғатына сай бейімделіп, тіл үйретудің ғылыми-теориялық базасы тәжірибеге негізделіп отырып қалыптасуда.

Ең алдымен, тіл меңгерушіге ұсынылатын грамматикалық материал функционалдық тұрғыдан қарастырылуы шарт. Тіл меңгерудің алғашқы А1 деңгейін «күнкөріс» деңгейі деп те атайды. Осыған сай бұл деңгейде де грамматикалық білімнің функционалдық жағы ескеріліп, тіл меңгерушінің күнкөрісіне қажетті тілдік материал үйретілген жөн.

Әр сабақ белгілі бір шағын қарым-қатынастық ниеттерді (интенция) шешуге бағыттала отырып, олардың барлығы жинақталып келіп, үлкен бір коммуникативтік міндетті жүзеге асыруға ұласады. Атап айтқанда,

- амандасу;
- қоштасу;
- аты-жөні туралы айту / сұрау?
- ризашылық білдіру;
- ризашылыққа жауап қайтара білу – сияқты шағын

интенциялар жинақталып – негізгі коммуникативтік міндет – «Танысуды» жүзеге асырады.

Берілетін грамматикалық білім тек сол сабақтың мақсаты мен міндеттеріне сай ғана таңдап алынғаны жөн. Егер сабақтың мақсаты *зат немесе нәрсе туралы мәлімет сұрау / айту болса*, яғни - *Бұл кім/не?* немесе *Бұлар кімдер/ нелер?* Онда тиісінше, бұл сабақта жалқы және жалпы зат есімдер (бұл алғашқы сабақтар болғандықтан тек адамға қатысты жалпы атаулар, дәрісханаға, оқуға қажетті құралдар және үй, қала, мекенжай сияқты зат есімдер тобы таңдап алынады), сілтеу және жіктеу есімдіктері (бұл, мынау, анау ), зат есімнің көптік жалғауы беріледі. Сонымен қатар, бұл материалдарды берудің де өз тәртібі болғаны жөн.

Алдымен, жалқы және жалпы зат есімнің жекеше түрін толық меңгеріп, сұрақ қойып, жауабын айта алғаннан кейін ғана олардың көпше түрі беріледі. Зат есімнің жекеше, көпше түрін үйренгеннен кейін, зат немесе нәрсенің сын-сипатын, сапасын айту / білу үшін, сын есімді ұсынған жөн. Яғни *қандай кім/кімдер/не/нелер?*

- *Бұл не?*
- *Бұл – кітап.*
- *Ол қандай кітап?*
- *Ол – (өте) қызық кітап.*

Сапалық және қатыстық сын есімдер: заттың, нәрсенің сапасын, сынын, түр- түсін білдіретін сөздермен қоса, күшейтпелі мағынаны беретін *өте* деген сөзді қоса көрсетеміз. Сондай-ақ тіл үйренушілер *меніңше, сеніңше* сияқты қыстырма сөздерді де үйренсе, бірден олардың сөйлеу әдебін қалыптастыра бастайды.

- *Бұл не?*
- *Бұл – кітап.*
- *Сіздіңше, бұл қандай кітап?*
- *Меніңше, бұл өте қызық кітап.*

Осы орайда, сұраулық шылауды енгізіп, диалогты дамыта аламыз:

- *Бұл кітап па?*
- *Иә, бұл кітап.*
- *Сіздіңше, бұл қандай кітап?*
- *Меніңше, бұл өте қызық кітап.*
- *Рақмет!*
- *Оқасы жоқ!*

Қазақ тілін үйретуде төрт жалғаудың ішінде тәуелдік жалғауының орны ерекше. Мұндағы міндетіміз – *меншік иесін, нәрсенің, заттың кімге / неге тәуелді екенін сұрап білу / айту*. Тәуелдік форманы меңгеріп болғаннан кейін, әрине, ілік септік формасы мен -нікі/-дікі/-тікі меншік формаларын бірінен кейін бірін ретімен беру логикаға сай болмақ. Бұл формалардың лексикалық тақырыбы отбасын, тобын, достарын таныстыруға бағытталады.

Заттың, нәрсенің не/кім екенін, қандай екенін, оның кімдікі/ненікі екенін меңгерген соң, бұл *заттардың, нәрселердің сан мөлшерін, кімде, қайда бар немесе жоқ* екенін түсіндіру қажеттігі туады. Яғни, тіл үйренушілер *кімде/қайда не/кім бар/жоқ/аз/көп* моделі бойынша жұмыс істей алуы қажет. Мұндағы меңгерілетін грамматикалық материал: сан есімдерден 1-10-ға дейінгі сандар, жатыс септігі, алд/арт/жан/қас т.с.с. көмекші есімдер және бар/жоқ модаль сөздер мен аз/көп мөлшер үстеулер. Мұндағы коммуникативтік міндеттер: отбасын, тобын, бөлмесін, пәтерін, дәрісханасын сипаттай алу және осыған сай диалогтарға қатысу.

Келесі кезекте сан есімнің берілуін жалғастыра отырып, 10-1000-ға дейінгі сандарды меңгертеміз. Мұндағы мақсатымыз – *адамның жас мөлшерін айта алуға үйрету*. Жатыс септігімен бұдан бұрынғы сабақта танысқан тіл меңгеруші бұл септіктің тағы бір функциясымен және жас мөлшері туралы айту барысында тағы бір базалық білім – *жіктік жалғауымен* танысады. Сонымен қатар телефон нөмірін, толық мекенжайын айту немесе сол туралы мәлімет ала білуге де үйренбек.

Біздің тәжірибеміз шетелдік азаматтарға қазақ тілін үйретуге негізделгендіктен, тіл үйренуші өзі туралы әңгімесін *ұлты кім, қайдан, қай қаладан, оның қандай қала екенін* айтумен жалғастыра алады. Бұл орайда жаңа грамматикалық форма ретінде *шығыс септігі* енгізіледі. Бұл сабақта студенттердің сөздік қоры жаңа сөздермен толығады. Өзінің қаласы туралы бейне материалдарды немесе суреттерді пайдалана отырып презентация жасауға болады.

- Мамандық атауларын білу.
- Қай мамандық иесі екенін сұрау / айту.
- Оқу, тұру, жұмыс істеу орындарын сұрау / айту.
- Мекенжайды сұрау / айту.
- Ненің қайда орналасқанын сұрау / айту.

Бұл аталған интенциялар сабағымыздың келесі міндеттері болса, үйренуші *өзінің кім екенін айтуды*, басқа да мамандық атауларын меңгергеннен кейін, *өзінің немесе басқа біреудің қайда не істейтінін, қайда тұратынын* айта алуы тиіс. Мұнда дара және күрделі етістіктер және оның ауыспалы келер шағы, зат есімнің –шы/-ші –гер/-кер жұрнақтары, реттік сан есім тудыратын жұрнақтар беріледі.

Осы жоғарыда айтылған коммуникативтік міндеттерді шешуге арналған грамматикалық материалдар арқылы тіл меңгеруші өзі туралы толық мәлімет беріп, осы тақырыптар төңірегінде диалогқа қатыса алатын болады.

Тіл меңгеруші өзі немесе отбасы, достары, әріптестері, т.б. айналасындағы адамдар туралы мәлімет сұрау және айта алуды үйренген соң, оларға өздерінің қажеттіліктерін білдіре алуды үйреткен жөн. Заттың және нәрсенің қажеттілігін, мақсатын, уақыт туралы: мезгіл, ай, күн аттары, дәл уақыт туралы, өзінің денсаулығы, ауа-райы сұрай білу, айта білуді *Кімге не/кім керек? Не үшін керек?* сондай-ақ *Кім қайда бара жатыр? Кім қайда не үшін бара жатыр?* моделдері бойынша үйретеміз. Мұндағы грамматикалық материал:

барыс септік формасы, модаль сөздер: керек, қажет, етістіктің осы шағы: бара/келе/жатыр: болымды / болымсыз түрі, реттік сан есім, жатыс септік: *қашан?қай айда, қай күні? шығыс*, барыс септік формасы: *нешеден неше минут кетті, нешеге неше минут қалды? дейін / кейін* септеулік шылаулары, етістіктің нақ осы шағы: болымды/болымсыз түрі, үстеу: мезгіл, қимыл-сын үстеу; көмектес септік формасы: *кіммен қайда бару / келу? немен бару / келу?*

Тіл меңгерудің А1 деңгейін болған және болатын іс-әрекетті білдіре алуды үйретумен аяқтаймыз. Бұл орайда етістіктің жедел және бұрынғы өткен шақ формасы мен ауыспалы келер шығының болымды және болымсыз түрлері мен материалға сәйкес мезгіл үстеулер тізімі де меңгеріледі.

А1 деңгей-«күнкөріс деңгейде» тіл меңгеруші өзі және айналасындағы адамдар туралы, өзінің қажеттілігі, іс-әрекетінің мақсаты, сауда жасау, іс-әрекетінің қашан орындалғаны, орындалып жатқаны, орындалатыны туралы, ауа райы, денсаулығы туралы тілдік қарым-қатынасқа түсе алатын болады.

Қазақ тілін оқыту үдерісінде қамтылған негізгі қарам-қатынас тақырыптары:

- ✓ Өзі туралы: балалық шағы, оқу, жұмыс, отбасы, қызығушылықтары;
- ✓ Достары мен таныстары;
- ✓ Оқу, жұмыс, мамандық;
- ✓ Шет тілдерін оқу, оның адам өміріндегі рөлі, маңызы; қазақ тілін оқу;
- ✓ Бос уақыт, демалыс, қызығушылықтар (өнер, спорт, саяхат);
- ✓ Қала, астана, туған қала;
- ✓ Отан, туған ел, географиясы, тарихы, экономикасы, мәдениеті, салт-дәстүрі;

Қарым-қатынас жағдаяттары:

- Әкімшілік қызметте, деканатта, кеңседе;
- Дүкенде, базарда;
- Әуежайда, теміржол, автобус бекетінде;
- Поштада, ғаламтор орталығында;
- Банкте;
- Асханада, дәмханада, кафеде, мейрамханада;
- Кітапханада;

- Сабақта;
- Қалада, көлікте;
- Театрда, кинотеатрда, мұражайда, саяхатта;
- Емханада, дәріханада;
- Телефонмен сөйлесу.

1 кесте. Қарым-қатынас ниеттері

Тілдік қарым-қатынасқа түсу	Танысу, өзін таныстыру, өзгемен танысу, біреуді таныстыру, амандасу, қоштасу, көңіл аударту, ризашылық білдіру, ризашылыққа жауап беру, кешірім сұрау, құттықтау, қайталауын өтіну, қайта сұрау, еске салу, сөйлесуді аяқтау;
Мәліметті сұрау және хабарлау	Мәлімет, адам, нәрсе немесе оқиға туралы сұрау және айту; адамның немесе нәрсенің бар / жоқ екені, саны / сапасы, тәуелділігі туралы сұрау және айту; оқиғаның немесе әрекеттің барысын, уақытын, орнын, себеп, салдарын сұрау және айту; әрекеттің мүмкіндігін / мүмкін еместігін, ықтималдығын, қажеттілігін / қажетсіздігін сұрау және айту;
Білдіру	Ниет, қалау, өтініш, талап ету, ұсыныс, кеңес, тілек, шақыру, келісу / келіспеу, бас тарту, рұқсат сұрау / беру, тыйым салу, уәде беру / бермеу, сенімділік пен сенімсіздік, күмәндану;
Өзінің көзқарасын / қатысын білдіру	Адамға, нәрсеге, мәліметке, оқиғаға, әрекетке баға беру; оған байланысты таңғалу, көңіл сұрау /жаны ашу, өкініш, сөгу, айыптау, ілтипат/ықылас білдіру;

Сонымен біз мақаламыздың көлеміне байланысты қазақ тілін шет тілі ретінде меңгерудің бастапқы кезеңі, яғни А1 деңгейіндегі тілдік материалдар мен меңгерілуге тиісті қарым-қатынастық құзыреттіліктерді атап өтуге тырыстық. Бұл материал 2015 жылы

жарыққа шыққан «Қазақ тілі – шет тілі ретінде» атты оқулығымыздың оқу-әдістемелік картасында толық көрсетілген.

### Әдебиет

1. Қазақ тілі – шет тілі ретінде (Базалық деңгей) 1-кітап Оқу құралы, – Астана, Ш.Шаяхметов атындағы тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы, «Полиграфкомбинат» ЖШС, 2015 – 242 б.
2. Ж. Нұршайықова, У. Валеева, Г. Мұсаева, Р. Дүйсенбаева. Қазақ тілі шет тілі ретінде. Оқу бағдарламасы. Базалық деңгей // Казахский и русский языки в программах; сост. и ред. Ж. Нуршаихова. – Алматы: ТОО «ПРИНТ», 2005. – С.3-54.
3. М. Балақаев, Т. Қордабаев. Қазіргі қазақ тілі. Синтаксис. Алматы, 1971. – 338 б.
4. Қазақ тілінің функционалды грамматикасы. – Алматы, 2010. – 720б.
5. С.М. Исаев. Қазақ тілі. – Алматы, 2013. – 208 б.
6. Г. Мұсаева. Қазақ тіліндегі жай сөйлемдерді меңгеру динамикасы. Монография. –Алматы: «Қазақ университеті», 2013. – 172 б.

## **ЯЗЫК И МИРОВОЗЗРЕНИЕ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Нарожная В.Д.  
Южно-Казахстанский государственный  
педагогический институт  
Казахстан, Шымкент  
vdn\_ru@mail.ru*

Рассмотрение проблем, связанных с взаимоотношением языка и общества, приобретает большое значение в настоящее время, так как в основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются друг с другом. Значение языка в культуре любого народа трудно переоценить. В культурологической литературе оно чаще всего сводится к следующим оценкам:

- язык – это зеркало культуры, в котором отражаются не только реальный, окружающий человека мир, но и менталитет народа, его национальный характер, традиции, обычаи, мораль, система норм и ценностей, картина мира;

- язык – носитель культуры, так как именно с помощью языка она передается из поколения в поколение;

- язык – инструмент культуры, формирующий личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира [1, с. 14-15].

Эти исходные положения означают, что между языком и реальным миром стоит человек – носитель языка и культуры. Именно он воспринимает и осознает мир посредством органов чувств, создает на этой основе свои представления о мире. Слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, как человек видит его, через призму картины мира, существующей в его сознании и детерминированной его культурой. Сознание каждого человека формируется как под влиянием его индивидуального опыта, так и в результате инкультурации, в ходе которой он овладевает опытом предшествующих поколений.

Сопоставительное исследование особенностей русской и казахской этнической культуры, мировоззрения убедительно показывает, что точкой их соприкосновения в формировании этнической самобытности является менталитет. Кочевая жизнь степняков издревле неразрывно связывалась с особенностями времен года. Убеждением и моралью кочевого общества было понимание того, что природу не стоит покорять и подчинять, к ней надо приспособляться, жить по ее законам. В связи с этим вся окружающая кочевников природа: реки, озера, звезды на небе, солнце и луна – все было персонифицировано, одушевлено, воспринималось как одушевленные предметы. Об этом свидетельствуют яркие метафоры, такие, как: *око солнца, солнце улыбается, корни травы, сердцевина дерева, у джута семеро братьев* и др. Эта же идея прослеживается и в казахских пословицах: *Сабағы жаман жемістің дәні де жаман* (На плохой ветке плохие плоды растут); *Ағаш та ылғалды жерде көгереді* (Деревья на влажном месте зеленеют); *Толықсып аққан дария мейірбанды қария* (Скромный старик, что полноводная речка); *Жемісті ағаштың басы төмен* (Дерево с



плодами опускается низко); *Сагадагы су ішеді, аяқтагы у ішеді* (У истока реки пьют чистую воду, в конце реки – яд).

В отличие от степняков русские крестьяне были связаны с землей. Земля – это кормилица, к ней было особое отношение, ее называли *земля-матушка, земля-кормилица*. Как показали результаты проведенного нами анкетирования, респонденты старшего поколения (70-90 лет) отметили то, что к работам в саду, на огороде, в поле надо приступать с хорошим настроением, думать или говорить о земле позитивно, задабривать землю. Отсюда пословица *От худого слова урожай не родится*. Бережное, чуткое отношение к земле выражено в следующих пословицах: *Без хозяина земля круглая сирота. Кто землю лелеет, того и земля жалеет. Кто мать сыру землю любит, тот голоден не будет. Нет плохой земли, есть плохие хозяева. Земля – тарелка: что положишь, то и возьмешь. Хорошая земля – полная мошна; худая земля – пустая мошна*.

В русских пословицах о земле часто встречаются прилагательные-определения *черный* и *белый*. При этом слово *черная* (земля) в пословицах о хлебе несет позитивное значение – не *тёмная, грязная*, а *богатая, плодородная*: *Черная земля белых ручек не любит. От черной земли белый хлеб родится. Земелька черная, а хлебец белый родит. У пахаря рука черна, да хлеб бел*. Цветообозначение *белый* имеет два значения: *нерадивые, ленивые* (руки), *хороший, качественный, сытный* (хлеб).

Земледелие, урожай напрямую зависели от природных условий, поэтому в русских пословицах отразился богатый опыт наблюдения крестьян, их приспособляемость к явлениям природы: *За ветром в поле не угонишься. Даст небо дождь, а земля – рожь. Туча летуча, а дождь – бегун. Когда слышишь гром, не спеши выливать воду. Месяц – серебро, а красное солнышко – золото. Будет дождичек – будут и грибки. Трава боится инея, а иней – солнца. Когда снег идёт – не холодно; холодно, когда он тает*.

Язык – неотъемлемая часть общей культуры народа. Речь служит яркой и, как правило, безошибочной характеристикой культурного и интеллектуального уровня человека. Это достаточно ярко отражено в русских и казахских пословицах. Сравним русские и казахские пословицы о языке:

- *Не пройми копьем, пройми языком!* (русск.)
- *Язык – ключ к душе человека* (каз.)
- *Доброе слово человеку, что дождь в засуху* (русск.)

- *Прожитый день не вернется, а мудрое слово останется* (каз.)
- *Хорошее слово – душе опора* (каз.)
- *Слово пуще стрелы разит* (русск.)
- *Кто слов не ценит, сам себя не ценит* (каз)
- *Слово горы ворочает* (русск.)
- *Язык осилит, что и слон не поднимет* (каз.)
- *Капля камень расколет, слово – голову* (каз.).
- *С добрым словом и черная корка сдобой пахнет* (русск.)
- *Доброе слово – половина блага* (каз.)
- *Доброе слово сказать – посошок в руку дать* (русск.)
- *Глаза украшают лицо, уста – слово* (каз.)

Как отмечает А. Сейдимбек, «общие для всех тюркских народов, в том числе и для казахов, обычаи, этнические особенности имеют главным стержнем нравственность, а это качество тесно связано с кочевой жизнью, культивированием четырех видов скота. У людей, выращивающих злаки, овощи, и у людей, разводящих животных, психика и сознание, отношение к миру – разные. Определенный образ жизни и хозяйственная культура указывают не только на самобытность этнической культуры, но и укрепляют этнопсихологические особенности народа» [2, с. 248]. Это ярко отражается в языке пословиц о животных. Для скотоводов-казахов домашнее животное – это и верный друг, и богатство, и средство существования: *Хороший конь джигита прославит. Тот не джигит, кто хоть раз не сидел на коне. Там, где находится лошадь, там не бывает нечистой силы. Конь хороший, если тихий, конь плохой, если не прирученный. У кого скот общий, у того и душа едина. Боль за скот – боль души. Первое богатство – здоровье, второе богатство – семья, третье богатство – наличие скота. Земля богата деревьями, а народ – скотом.*

Русский народ испокон веков занимался земледелием, выращивал хлеб, разводил сады и огороды. Лошади, быки при этом были ему верными помощниками в поле, корова – *матушка-кормилица*, лошадь – помощница, палочка-выручалочка, она отвезёт-привезёт по бездорожью и в лютую зиму, и в дождливую осень. В русских пословицах раскрываются не только достоинства этих животных, но с их помощью передается мироощущение и миропонимание русского народа, специфика русского быта, взаимоотношения между людьми, их социальный и материальный уровень. Об этом ярко свидетельствуют такие пословицы, как:

*- Большая лошадь хозяину не ко двору: травы не достанет. Коню не верь: кобылью голову найдешь – и ту зануздай. Лошадь молодую покупай, а за старую денег не теряй. Сытая лошадь меньше съест. Добр конь, да копыта отряхивает. Коня понукай не кнутом, а овсом. И с сытой лошади тень тоща. Нет такой лошади, чтобы не спотыкалась.*

*- Корова на дворе – еда на столе. Коровушка с кошку, на дои с ложку.*

*- Кота убить – семь лет ни в чем удачи не видать.*

*- Не бей собаки, и она была человеком (обращена во пса за жадность к еде). И собака старое добро помнит.*

Самобытность этнической культуры необходимо учитывать и в процессе межкультурной коммуникации. Неполная общность образов сознания довольно часто является основной причиной коммуникативных непониманий / недопониманий, что является следствием принадлежности коммуникантов (контактеров) к разным национальным культурам. По мнению Е.Ф.Тарасова, «межкультурное общение – это случай функционирования сознания в аномальных («патологических») условиях, когда отсутствует оптимальная общность сознаний коммуникантов. Чужая культура воспринимается как «отклонение от нормы», при этом образом нормою считаются образы своей культуры, и чужая культура постигается путем приведения чужих образов сознания к образам своей культуры» [3, с. 18].

При этом одни ученые (Б.А. Серебренников, В.И. Постовалова, Ю.Н. Караулов и др.) возможность понимания в межкультурном общении определяют устойчивостью и универсальностью базисной «картины мира», общностью «ядра языкового сознания», которое отражает универсальные составляющие окружающего предметного мира. Другие (С. Лурье, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.) говорят об общности этнических констант, составляющих «центральную зону» этнической культуры и наполняемых специфическим в каждой культуре содержанием. При этом «этническая культура, понимаемая как исторически выработанный способ деятельности, предполагает, что всем явлениям культуры присуща общая функция – служить средством человеческой деятельности. Для нормального развития культуры необходим общий запас культурных ценностей, инвентарь культуры, который должен транслироваться следующим поколениям через традицию» [4, с. 207].

В процессе межкультурного общения представители разных лингвокультурных сообществ воспринимают «чужую» культуру через свою локальную культуру, вследствие чего неизбежно возникает различная степень непонимания специфических проявлений «чужой» культуры. Это непонимание может обуславливаться различными факторами: незнакомым языком, несвойственными стандартами смыслового восприятия мира, иными интересами, потребностями, системами ценностей. При этом степень непонимания зависит от размеров культурологических дистанций между культурами-коммуникантами и обуславливается потребностями и целями коммуникации. Контакт с «чужой» культурой для представителя одной лингвокультурной общности всегда опосредован опытом своей культуры, при этом неизбежно происходит сопоставление двух культур, фиксируются – осознанно или неосознанно – различия между этими культурами. Для достижения максимально полного взаимопонимания в процессе межкультурного общения необходимо делать некоторую «поправку» на национальную специфику другой культуры, то есть использовать своеобразный «коэффициент», который облегчал бы контакты между культурами.

Диапазон причин возникновения межкультурных конфликтов предельно широк: в основе конфликта могут лежать не только недостаточное знание языка и связанное с ним простое непонимание партнера по коммуникации, но и более глубокие причины, нечетко осознаваемые самими участниками. Согласно теории позитивного конфликта, последние понимаются как неизбежная часть повседневной жизни и не обязательно должны носить дисфункциональный характер. Цель каждого участника коммуникативного процесса – желание быть понятым своим партнером, что означает возможность наиболее полно и точно донести свою информацию, знания и опыт до собеседника. Проблема, связанная с картиной мира в различных языках, с влиянием языка на мышление и поведение человека, оказывается еще более осложненной в аспекте взаимодействия культур, в свою очередь неизбежно связанным с проблемой двуязычия. «Овладение вторым языком означает также и знакомство с той языковой картиной, которая формируется на основании взаимодействия, сопоставления родного и неродного языков», – отмечает А. Шаяхметова [6, с. 114].

Процесс усвоения культуры является результатом активной социальной деятельности индивида по отношению к предметам

духовной и материальной культуры. Эта деятельность многообразна и разнообразна, ее можно рассматривать как некоторый набор социальных ролей личности, усваивающей культуру. Другими словами, наблюдается культурная интерференция. Все это в целом формирует «региональную культуру общения, составными частями которой являются культура речи, культура речевого этикета, культура поведения, культура мышления» [7, с. 15]. В условиях многонационального общения в Казахстане происходит взаимовлияние различных культур. Представители того или иного этноса усваивают не только свою родную культуру, но и национальную культуру казахов через призму своего родного языка. Как отмечает Шайбакова Д.Д., «общность культуры способствует аккумуляции сходных коммуникативных стратегий, общих принципов речевой культуры, формирует диапазон смыслов, объединенных текстами – у языковой общности общие системы прецедентов и правил – и определяет традиции» [7, с. 15]. В качестве примера автор приводит случаи, когда русские используют молельный жест казахов – руки, поднесенные к лицу – в ситуации поминок, по окончании ритуального застолья. Нам приходилось не раз наблюдать и такие интересные, на наш взгляд, факты. В казахской культуре не принято класть лепешку на стол обратной стороной. Русские, увидев перевернутую булку хлеба, уже непроизвольно ставят ее в такое положение, в каком она находилась в форме для выпечки. Более того, у казахов положено на стол класть нечетное число лепешек, такую же ситуацию мы наблюдаем и в русских семьях, когда накрывается стол для гостей, в нескольких местах кладут по три (а не по две) лепешки.

Таким образом, близкое соседство казахов и русских, несомненно, отложило отпечаток на русско-казахстанский этнокультурный диалог, на взаимодействие и взаимовлияние национальных межэтнических отношений. Эти отношения проявляются как в официальном общении, так и в быту. Например, в казахском узусе более четко, чем в русском, обозначены отношения *начальник – подчиненный, старший – младший*. Старшего по возрасту, должности или званию принято приветствовать, вставая ему навстречу. Так ведут себя не только казахи, но и представители русской диаспоры, как женщины, так и мужчины. Другое поведение в таких ситуациях недопустимо, как невозможно и то, чтобы младший перебивал старшего, был лидером в ситуации общения.

Анализируя данные примеры, можно прийти к заключению, что попытки сформировать представления о других людях и объяснить их действия без достаточной для того информации заканчиваются недопониманием причин их поведения, которые кажутся свойственными тому или иному индивиду. В основе приписывания лежит сходство поведения воспринимаемого лица с каким-то другим примером или образцом, имевшим место в аналогичной ситуации.

В процессе межкультурной коммуникации значительное место занимают и стереотипные представления. Встречаясь с представителями других народов и культур, человек обычно проявляет естественную склонность воспринимать и оценивать их поведение с позиций своей культуры. При этом без умения быстро и правильно оценить собеседника сложно ориентироваться в ином социальном и культурном окружении. Чаще всего непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и других элементов поведения ведет к искаженному истолкованию смысла их действий, что порождает такие негативные чувства, как настороженность, презрение, враждебность и т.п. Исходя из этого, можно однозначно говорить о «языке вражды», который в лингвистике рассматривается как особый языковой феномен. Именно «коммуникативная толерантность – это не просто снисходительность к кому-либо / чему-либо, а терпимость к чужим мнениям, поведению, мировоззрению, верованиям, способность длительно переносить неблагоприятные воздействия при общении, сохраняя самообладание в любых ситуациях» [8, с. 12].

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод: нет *одинаковых национальных культур*, более того, нет *одинаковых образов сознания*, отображающих одинаковые или даже один и тот же культурный предмет. Каждое общество существует в рамках толерантности, и эти рамки могут сужаться и расширяться. Немаловажную роль при этом играют размеры культурологической дистанции между контактирующими этнолингвистическими общностями. Воспринимая явления, принадлежащие к другой культуре, реципиент интерпретирует его в образах и категориях своей собственной, что и определяет степень понимания явлений неродной культуры. В процессе межкультурной коммуникации сопоставляют «образы» культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие. Только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической и культурной толерантности, к жизни в современном мире.

## Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
2. Сейдимбек А. Мир казахов. Этнокультурологическое переосмысление: Учебное пособие. – Алматы: Рауан, 2001. – 576 с.
3. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 7-22.
4. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 207-219.
5. Фолсом Ф. Книга о языке. – М., 1974. – 528 с.
6. Шаяхметова А. Диалог культур и детское двуязычие // Вестник Казахского национального университета им. аль-Фараби. – Серия филологическая. – Алматы, 2007. – № 8. – С. 113-117.
7. Шайбакова Д.Д. Влияние казахской культуры на русскоязычное общение // Русское и сопоставительное языкознание: тенденции и перспективы развития. – Алматы, 2007. – С. 14-18.
8. Сулейменова Э.Д. Толерантность языка и язык толерантности // Язык и идентичность: Международная конференция «Ахановские чтения». – Алматы, 2007. – Т.1. – С.7-13.

## **РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЕЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗА<sup>8</sup>**

*Нефедова Л.А.*

*Надобко Ю.В.*

*Челябинский государственный университет*

*Россия, Челябинск*

*[lan2@mail](mailto:lan2@mail)*

*[nadobko-youlia@yandex.ru](mailto:nadobko-youlia@yandex.ru)*

Каждый индивид в процессе социализации, становясь личностью, усваивает определенные фрагменты культуры, аккумулирует социальные нормы, овладевает различными социальными функциями

---

<sup>8</sup> Исследование выполнено при поддержке РФФИ (отделение гуманитарных и общественных наук), грант № 15-04-00455.

или позициями, традиционно называемыми ролями. В аспекте социализации усвоение тех или иных социальных ролей связано в первую очередь с усвоением стереотипов речевого поведения.

Если понимать речевое поведение «не столько как часть поведения вообще, сколько как образ, состоящий из способов использования им языка применительно к реальным обстоятельствам его жизни» [1, с.49], то можно заметить, что языковая личность реализует себя в речевом поведении, выбирая при этом определенный стиль общения (фамильярный, официальный, почтительный, пренебрежительный и др.), создавая, тем самым свой образ.

По различным вариантам речевого поведения персонажей художественных произведений, выступающих в определенных автором социальных ролях, можно увидеть, что социальная роль, воплощенная в ее речевом поведении изменяется в зависимости от коммуникативных условий.

Набор ролей, исполняемых личностью предполагает наличие соответствующих шаблонов поведения и механизма переключения с одних на другие. По степени сформированности способности делать правильный выбор, реализовывать адекватное ситуации ролевое речевое поведение, можно судить об уровне сформированности языковой личности, как одного из проявлений личности, обусловленное совокупностью ее индивидуальных свойств и характеристик, которые определяются степенью ее коммуникативных потребностей, что позволяет человеку быть не просто говорящим, а полноправным членом социально обусловленной системы общения.

Различные способы оформления речевого поведения и создания образа обычно вступают друг с другом в отношения взаимодействия и взаимосуществования.

Проанализируем это на произведении П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», где основными героями являются бабушка, ее внук и дедушка.

Так, например, желание вызвать у собеседницы сочувствие и предстать в образе заботливой бабушки, взвалившей на себя заботу о больном и никчемном внуке, с одной стороны, а с другой, представить свою дочь как никудышнюю мать, побуждают персонажа использовать уменьшительно-ласкательные формы и нарочито вежливый тон в отношении дочери собеседницы, а в отношении внука и собственной дочери – сниженную лексику и медицинские термины.



*..Ой, что вы, – говорила бабушка, - ваша Света здоровая девочка по сравнению с этой падалью! У него золотистый патогенный стафилококк, пристеночный гайморит, синусит, франтит... Тонзиллит хронический. Когда я его в ванной раздеваю, мне от его мощей делается дурно... Нет, что вы, в какой бассейн! Да где уж там перерастет! Бывает, перерастают, но не такие, как он. Ну, Света ваша здоровая девочка, она-Таподжелудочную железу вы ей не проверяли? У него она увеличена. А к этому и печень больна, и почечная недостаточность и ферментативная... Панкреатит у него с рождения... Есть мудрая поговорка, Вера Петровна: за грехи родителей расплачиваются дети. Он расплачивается за свою мать-потаскуху. Первый муж, Сашин отец, ее бросил и правильно сделал. Не знал только, что ей гормон в голову так стукнет, что забудет все на свете. Нашла себе в Сочи усладу — алкаша с манией величия, пестует его непризнанный гений. Ребенка бросила мне на шею. Пять лет с ним маюсь, а она только раз в месяц припрется, ляжет на диван и еще жрать просит. А у меня все продукты с рынка для калеки ее, самой иногда есть нечего, одним творогом перебиваюсь. Ой... Это она заиграла? Солнце, зайнька, как играет! Она будет великим скрипачом у вас! Тьфу-тьфу-тьфу, стучу по дереву... Извините, у меня борщ горит, я побежала. Всего хорошего. Желаю вам здоровья побольше, только здоровья, остальное будет. Светочке привет, умница, из нее будет толк. До свидания...*

Таким образом, данная языковая личность переходит с не свойственных ей адекватных и корректных вербальных средств, презентуя себя родительницей-страдальницей на характерные для своей реальной сути инвективы. Мы можем наблюдать случай самопрезентации, которая осуществляется посредством коррекции (: *Светочка, деточка, солнце, зайнька*) и трансформации (выказывание показного уважения, заигрывание с собеседницей в целях предьявления себя с лучшей стороны, инвективный тип языковой личности использует куртуазные шаблоны: *извините, желаю вам здоровья*). Тем более, что, положив трубку, и, так сказать, выйдя из роли, героиня вновь переходит на инвективы.

*– Надо же так забить мозг!....Заговорит так, что не отвяжешься.*

Для достижения собственной цели, например, поймать и наказать убегающего от него внука, героиня мгновенно переключается с

отборной брани и устрашающих угроз на ласковые слова и обещания и обратно:

*– Иди сюда, сволочь! – грозила она. – Иди, хуже будет. Иди, или я тебя бритвой на куски порежу... Иди сюда, не будь трусом. Стой, я тебе ничего не сделаю. Стой. Иди сюда, Сашуня, я тебе дам шоколадку.*

*– Иди сюда, я тебе куплю вагончиков к железной дороге, а не пойдешь, куплю и разломаю на твоей голове. Иди сюда.*

Неоднозначность личности героини раскрывается в ее словотворчестве, одновременном использовании слов, характерных для просторечья (*маялась, таскался, поди, тульский...*), библейских аллюзий (*иуда, возмездие*), их виртуозном смешении (*иуда тульский*), исторических ссылок (*Первая мировая война*), проклятий (*Это будет последняя твоя рыбалка; Может, отравишься*), толковании значений цвета (*желтый – цвет предательства*).

*– С дочерью я маялась – ты таскался, внук подышает – ты таскаешься. Предателем был, предателем остался, – говорила бабушка, перебирая коробки конфет, многие из которых покоробились от долгого лежания и годились теперь только лечащим врачам. – И машина у тебя желтая. Желтый цвет – цвет предательства, какую ж ты еще мог выбрать, иуда тульский? Неделю назад сказала, что сегодня ехать к гомеопату, но как же! Тебе твои интересы превыше всего! Ничего, возмездие за все есть. Бог даст, это будет последняя твоя рыбалка. Может, отравишься консервами своими, они, поди, еще с Первой мировой войны заготовлены.*

В данном пассаже героиня презентует себя как она есть, но в то же время, демонстрирует определенное остроумие, которое, однако, не направлено на смягчение ситуации.

Личность, получившая опыт социализации, владеет навыками использования адаптивных механизмов, включающих разнообразный и разнородный инвентарь средств и позволяющих достичь определенного уровня комфортности существования, относительно безболезненно вписаться в окружающую среду, а также мимикрировать на фоне реальности, которая может этот комфорт нарушить. Так, бабушка главного героя, собираясь на рыбалку и пытаясь, адаптироваться к непрерывным тирадам своей жены, использует юмор в качестве «щита» в ответ на обвинения бабушки в «убийстве рыбин»:

*– А сама-то рыбку кушаешь! — поддел бабушку дед, подмигнув вошедшему Леше. В его присутствии он всегда становился смелее.*

На что получает очередную порцию грубостей в сочетании с иронией, приправленным сравнением себя с голливудской звездой, что еще раз подтверждает многогранный характер языковой личности героини:

*– Подавись ты своей рыбой! Я даю ее ребенку, а сама ем только потому, что у меня больная печень, мне нельзя мяса. Ты о моем здоровье никогда не думал. Если бы хоть часть времени, что ты уделяешь своей машине и своей рыбалке, ты уделял мне, я была бы Ширли Маклейн!*

Изучение и анализ фактического материала показали, что личность обладает способностью не только транслировать, но и трансформировать вербальные и невербальные аспекты своего поведения с целью создания и изменения собственного образа и манипулировать ими в соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами.

Так, например, бабушка, не успев закрыть дверь за дедушкой, вдогонку которому она только что посылая проклятия, демонстрирует способность кардинально изменять собственное речевое поведение в зависимости от целей, ею преследуемых:

*– Тонечка, солнышко, здравствуйте! – заулыбалась бабушка, быстро спрятав конфеты для гомеопата под газету и только после этого открыв дверь. – Ждем вас, как света в окошке. Заходите.*

Мы видим, что героиня может вести себя вполне адекватно и даже любезно, так как нуждается в услугах медсестры, впрочем, не для себя, а для внука. Но реальная личность проявляет себя в параллельном невербальном действии (прячет не соответствующий рангу медсестры презент). И здесь на первый план выходит имплицитность. «Проблема высокой степени имплицитности очень тесно связана с проблемой понимания и непонимания текста, так как в данном случае восприятие неявно выраженной информации имеет место лишь в том случае, когда присутствуют все факторы, необходимые для этого процесса. В зависимости от того, будет ли читатель способен понять имплицитно выраженное содержание или нет, базирующееся на другом имплицитно выраженном содержании, мы можем говорить о степени восприятия и высокой степени имплицитности» [2, с. 32].

Так же, выказывая благодарность медсестре, она хочет якобы искренне отблагодарить ее, сопровождая формулы вежливости ложными извинениями за скромность презента.

– **Спасибо, Тонечка, простите, что расплакалась перед вами,** — сказала бабушка. – **Но когда всю жизнь одна, хочется с кем-нибудь поделиться. Постойте секундочку, я вам хочу приятное сделать, вы столько нас выручаете.** – С этими словами бабушка открыла заветный холодильник и достала из него банку консервов. – **Возьмите, солнышко, шпротов баночку. Я понимаю, это мелочь, но мне так хочется вас отблагодарить, а ничего другого у меня просто нету.**

Хотя из вышеизложенного описания содержимого холодильника мы знаем, что это не так.

Таким образом, речевое поведение персонажа бабушки направлено на достижение поставленной цели, а именно - формирование в глазах других собственного положительного образа. Данная стратегия повторяется неоднократно на протяжении всего произведения, что подтверждает правильность вывода.

И даже внезапный выпад внука-правдорубца, имевший целью уличить бабушку во лжи:

– **Как нету?! – крикнул я, настезь открывая холодильную дверцу. – А лосося?! Вон икры еще сколько!** не смог сорвать маску с лица героини, четко усвоившей речеповеденческие шаблоны: «что, где, кому и как говорить».

– **Идиот, это позапрошлогодние банки! – оборвала меня бабушка. – Что я, по-твоему, могу дать Тонечке несвежее?**

Героиня бабушки сознательно играет себя-другую в ситуации, когда ей нужно произвести впечатление, завоевать уважение, симпатию или вызвать сочувствие, что подтверждается далее по тексту в рассуждениях внука:

*Бабушка часто объясняла мне, что и когда надо говорить. Учила, что слово серебро, а молчание золото; что есть святая ложь и лучше иногда соврать; что надо быть всегда любезным, даже если не хочется. Правилу святой лжи бабушка следовала неукоснительно. Если опаздывала, говорила, что села не в тот автобус или попалась контролеру; если спрашивали, куда уехал с концертами дедушка, отвечала, что он не на концерте, а на рыбалке, чтобы знакомые не подумали, будто он много зарабатывает и, позавидовав, не сглазили.*

Сама бабушка всегда была любезной и обходительной в общении с людьми, от которых она либо сама зависела, либо добивалась какой-либо цели, либо что бы ради создания и поддержания положительного образа:

– *Всего доброго, Зинаида Васильевна, – улыбалась она на прощание знакомой. – Здоровья вам побольше. Главное – здоровье, остальное приложится. Ванечке привет. На каком он курсе?*

– *На втором, – расплывалась Зинаида Васильевна.*

– *Умница мальчик, будет толк из него. Ему тоже здоровья, пусть сдает на одни пятерки.*

Мы видим, что бабушка в очередной раз демонстрирует шаблоны речевого поведения, свойственные куртуазному типу языковой личности. Но это только на показ. Как только персонаж выходит из ситуации создания положительного образа, ее речевое поведение кардинально меняется, она снимает добровольно надетую роль-маску и выходит из образа:

– *Оттяпала, сволочь, трехкомнатную в кооперативе, чтоб у нее все прахом пошло, – говорила бабушка, когда мы отходили подальше. – И внука своего, идиота, в МИМО вперла. У таких, как она, все схвачено.*

В ситуации, когда героиня бывает свободна от желания произвести благоприятное впечатление, она эту маску не использует вовсе.

Так, например, на прогулке в парке культуры в ответ на реплику мужчины в очках, который неосторожно высказался о безопасности американских горок: *«Сколько людей каталось, никого еще вперед ногами ни-ни!»*, она не преминув выдала:

– *Так чтоб вас первого.*

Таким образом, конфликтное развитие принимают не только ситуации семейного общения, но и коммуникация вне «ближнего круга».

В стремлении наилучшим образом исполнить фактически единственную свою социальную роль бабушки, героиня готова даже на жертвы:

– *Ешь, ешь, не смотри, – говорила она, когда я пальцем расковыривал в теле абрикоса коричневый ожог. — Я скорее сама землю есть буду, чем тебе несвежее дам. Стул у тебя нормальный?*

Как видим, речевое поведение личности нередко приобретает приметы не индивидуального, свойственного данной личности стиля,

представляющего собой нечто уникальное, а некой сознательно избранной модели, «начиненной» такими вербальными и невербальными средствами, которые создают желаемый или востребованный социальной средой образ при отсутствии у личности соответствующей социальной позиции или психологического состояния. Такая речеповеденческая модель получила наименование роли-маски. Под ролью-маской понимается тип поведения и тип сознания личности, представленный в виде своеобразной преднамеренной речеповеденческой модели, включенной одновременно в контекст речи и в контекст жизни и отражающей не сущностные характеристики личности, а ее дискурсивные проявления [3, с. 78]. Создание образа языковой личности в ее социальном аспекте зависит от того, какую роль-маску надевает на себя персонаж.

### Литература

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения – М.: Наука, 1993. – 172 с.
2. Нефедова Л.А. Когнитивные особенности представления имплицитности в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. Серия Филология. Искусствоведение. – Вып.82. – № 24 (315). Челябинск, 2013. – С. 31-34.
3. Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности в дискурсе художественного произведения: роли, маски, образы – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. – 300 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ РЕПАТРИАНТОВ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Ниязова А.Е., Жандильдинова А.М.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
naigul73@mail.ru  
araizhan7@gmail.com*

На сегодняшний день Казахстан является полиязычным пространством. Текущая языковая ситуация отражена в проекте

«Триединство языков», где, наряду с казахским языком как государственным языком и русским языком, английскому языку был присвоен особый статус языка интеграции в мировую экономику. Это говорит о том, что каждый специалист, несмотря на свою сферу занятости, должен владеть всеми тремя языками и хорошо варьировать между этими языками [1, с. 43].

Изучение и продвижение английского языка поддерживается большинством государств на политическом уровне, что отражает его важность по всему миру. Областью продвижения английского языка является не только образовательная область, но и другие гуманитарные и технические отрасли. Поэтому с точки зрения глобализации вопросы английского языка, функционирующие во всех профессиональных сферах, являются самыми актуальными [2].

Однако будущие специалисты при изучении и репродукции своих знаний испытывают некоторые затруднения при использовании нескольких языков, а именно когда требуется переключиться с одного языка на другой язык. Другими словами этот феномен называют переключением или смешиванием кодов между двумя или более иностранными языками. Наряду с этим, некоторые затруднения имеют студенты репатрианты, обучающиеся в высших учебных заведениях Казахстана [3, с. 21].

По мнению исследователей, сегодня более 5 миллионов этнических казахов расселены по всему миру. Однако, став независимой страной в 1991 году, Казахстан начал осуществление миграционной программы для возвращения этнических казахов на их историческую родину. Официально, несколько категорий граждан представляются как репатрианты (казахский эквивалент этого слова «оралман»). Объявив национальную программу возвращения этнических казахов на свою историческую родину, государство взяло на себя ряд обязательств относительно создания соответствующей гражданской, экономической и социально-культурной поддержки репатриантов. Основным аспектом, с которого правительство должно начать процесс репатриации, должно стать правовое регулирование. Как показывает международный опыт, каждая страна, которая осуществляла этот тип политики, сначала создала правовую основу этого процесса и описала каждый шаг репатриации, к которому могут следовать этнические мигранты. Это дает прочную позицию и понимание того, как этот механизм должен работать, и кто несет ответственность за каждую часть этого действия. Вторым важным шагом

– создание условий для адаптации и интеграции мигрантов в общепринятое общество, что означает предоставление языкового курса, физиологическую помощь, предоставление им прав на получение образования и свободное выражение своего мнения на том же уровне, что и жители местного социума.

На практике у этнических мигрантов возникают проблемы с процессами адаптации и интеграции. Мы можем назвать эти проблемы «невидимыми», потому что в течение многих репатриаций они все еще существуют и не решены. Решение этих проблем является, прежде всего, государственной прерогативой. Известно, что недостаточны усилия государства по поддержке оралманов в адаптации к местным условиям, и в результате возникают проблемы. Многие оралманы, вернувшиеся из стран с совершенно отличной от Казахстана культурной и социальной средой, испытывали трудности в адаптации к казахстанским социокультурным реалиям [4, с. 9].

Хорошо известно, что репатрианты, прибывающие из Китая и Монголии, в основном плохо владеют русским языком, что непосредственно затрагивает проблему преодоления социальных и психологических трудностей и определения успеха их адаптации к условиям современной казахстанской действительности. Эта ситуация обусловлена историческими и политическими условиями, когда политика русификации была реализована в советский период в течение длительного времени. В связи с этим отношение между различными этническими группами в политической, экономической, социальной и других сферах жизни на территории современного Казахстана проводится главным образом на русском языке, что привело к доминированию русского языка во всех сферах коммуникации. Сокращение функциональной активности казахского языка за этот период показало относительно низкую мотивацию использования родного языка представителями казахской нации [5, с. 89].

После получения независимости в 1991 году лингвистическая ситуация изменилась в сторону укрепления позиции государственного казахского языка. Однако Россия сохраняет доминирующее положение в области высшего образования, несмотря на значительные изменения в этническом составе населения, которые произошли в результате миграционных процессов. Поэтому трудности, связанные с изучением и знанием русского языка, возникают в процессе иммиграции казахских репатриантов на их историческую Родину.



Доминирующее положение английского языка в современном глобальном мире привело к его продвижению во всех существующих сферах трудовой деятельности Казахстана, как интеграционный процесс, затрагивающий все сферы человеческой деятельности, предопределило это как язык международного, универсального и глобального общения, постоянно расширяющий диапазон представителями разных стран. Другими словами, все три языка (казахский, русский, английский) должны стать активными и используемыми будущими специалистами в разных отраслях [6, с. 54].

Основная проблема при изучении английского языка – это репродукция знаний, то есть использование языка при разговорной речи студента репатрианта. По словам студентов, стало известно, что многие из студентов имеют некий барьер при устной речи на английском языке. Особенно студенты имеют некие проблемы при использовании слов (профессиональных концептов) на английском языке и их эквивалентов на казахском, а также русском языках. Для того чтобы быть высококвалифицированным специалистом в своей сфере деятельности, необходимо уметь использовать и знать значения всех профессиональных концептов [7, с. 75].

Преподавание иностранных языков на профессионально ориентированном уровне тесно связано с когнитивной наукой (когнитивная лингвистика и когнитивная психология). Поскольку преподавание иностранных языков всегда было тесно связано с такими дисциплинами, как лингвистика, психология, педагогика, то научные открытия в этих областях неизменно приводили к проявлению новых подходов к преподаванию иностранных языков [4, с. 32].

Появившиеся коммуникативно-когнитивный, когнитивно-коммуникативный, когнитивно-деятельностный (Н.М. Андронкина), когнитивно-дискурсивный подходы активно используют понятийный аппарат когнитивных наук в прикладных целях, и уже можно говорить о появлении когнитивной методики. (М.В. Барышников) И стоит отметить, что если для обучения иностранным языкам для общих целей оптимальным является коммуникативный или коммуникативно-когнитивный подход, то для обучения профессионально ориентированным языкам в других сферах деятельности наиболее целесообразным является когнитивно-коммуникативный подход, при котором иностранный язык используется как средство обучения. С помощью когнитивных аспектов человеческого мозга, при изучении какой-либо информации, строятся определенные концепты. При

изучении иностранного языка происходит то же самое. Понятие «концепт» является настолько универсальным и многоаспектным, что имеет объяснительную силу во многих областях гуманитарного знания [6, с. 42].

Положение когнитивной психологии о том, что информация об окружающей действительности хранится в сознании человека в форме огромного количества концептов – сгустков смысла, а знания есть структурированная информация, позволило по-новому взглянуть на теорию и практику преподавания иностранных языков, ее цели и задачи. Превращение студента из объекта обучения в субъект, в активного участника процесса поиска и усвоения знаний, студентоцентричность самого процесса обучения, его индивидуализация и автономность позволили говорить уже не об обучении иностранному языку, а об иноязычном образовании, целью которого является подготовка языковой личности, способной к равноправному процессу коммуникации с носителями других культур [8, с. 31].

Единицей организации профессиональных знаний будут выступать профессиональные концепты. Применительно к иноязычной подготовке будущих специалистов правомочно говорить о подготовке иноязычной профессиональной личности на основе формирования профессиональной концептосферы будущего специалиста (студентов-репатриантов), представляющей собой совокупность профессиональных концептов определенной науки или дисциплины [2].

Факт воздействия на человека и его мышление трудовой деятельности, в которую тот активно вовлечен, в настоящее время не вызывает сомнения. В психологии принято говорить о формировании профессиональных особенностей восприятия, мышления, отношения к окружающему миру. В данной статье представлены некоторые результаты серии исследований автора, направленных на изучение особенностей цветового восприятия и использования цветовых наименований у представителей различных социальных и профессиональных групп населения. Изыскания проводятся в рамках лингвокультурологического и когнитивного подхода, и основным объектом исследования является цветовой концепт [4, с. 65].

В.А. Маслова полагает, что каждый концепт как многомерный ментальный комплекс включает в себя, помимо смыслового содержания, еще и оценку, отношение человека к тому или иному отражаемому объекту, и другие компоненты, такие как общечело-

веческий, или универсальный; национально-культурный; социальный; групповой; индивидуально-личностный [1, с. 45]. Мы предлагаем дополнить структуру концепта *профессиональным компонентом*, который, по нашему мнению, имеет большое значение для формирования концептосферы взрослого человека. По нашему представлению, на развитие многих концептов (особенно профессиональных концептов) влияет профессиональная специализация человека, его представления об окружающем мире, воспринимаемом через призму профессионального образования и сферы деятельности [3].

Профессиональный компонент концепта манифестируется через ассоциативные и коннотативные значения слов, которые можно выявить путем ассоциативного эксперимента. Под ассоциацией мы понимаем «возникающую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого». Современные исследователи, в том числе лингвисты, широко используют ассоциативный эксперимент в своих работах, полагая, что неконтролируемые ассоциации – это символическая или иногда даже прямая проекция внутреннего, часто неосознаваемого содержания сознания [9, с. 57].

Процедура анализа концепта имеет немаловажное значение для современного исследователя, поскольку предоставляет методологический аппарат и инструментарий для достижения искомой цели – исследования глубинных структур, которые стоят за языковыми формами выражения ментальных образований.

При этом процедуры анализа концепта могут варьироваться в зависимости от поставленной перед исследователем цели – выявление способов языкового выражения концепта, реконструкция структур концепта и стоящего за ним фрагмента языковой картины мира, построение модели концепта как единицы сознания, формулирование когнитивной дефиниции концепта.

Оставаясь одной из форм реализации языка, профессиональный язык не вырабатывает собственных способов словообразования, используя морфологическую деривацию, функционирующие и в других разновидностях национального языка [10].

Актуальная потребность профессионального сообщества – герметизация общения. Профессионализмы выступают ритуально,

идентифицируя общность профессии, являясь показателем принадлежности к профессиональному цеху.

В качестве причины, обуславливающей появление единиц, выделяется и стремление к обобщению, стремление к однозначности, стремление к экономии языковых средств и тенденцией к регулярности (однотипности) внутриязыковых отношений. И наконец, используя профессиональные концептосферы, студенты-репатрианты могут варьировать языками, используя концепты и понимая их значение на всех изученных языках, могут стать профессионалами в своей сфере деятельности.

### Литература

1. Аракин В.Д. Сопоставительная типология скандинавских языков. – М.: Высшая школа, 1984. – 136 с.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. – М.: Междунар. отношения, 1977. – 264 с.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
5. Баранникова Л.И., Массина С.А. Виды специальной лексики и их экстралингвистические особенности // Язык и общество, вып. 9. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1993. – С. 3 –15.
6. Капащинская Е.В. Понятийное содержание термина «функционально-коммуникативные качества речи» // Функционирование терминов в современном русском языке. – Горький, 1986. – С. 103-111.
7. Березин Ф.М. История лингвистических учений: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. 319 с.
8. Потемня А.А. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 300 с.
9. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистические аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 179 с.
10. Щерба Л.В. Языковые системы и речевая деятельность. – Л.: Наука, Лен-е отд-ние, 1974. – 231 с.

# РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РЕПАТРИАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ниязова А.Е., Мусагожина А.К.*

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева*

*Казахстан, Астана*

[naigul73@mail.ru](mailto:naigul73@mail.ru)

[kz.almazhan@mail.ru](mailto:kz.almazhan@mail.ru)

Вопросы миграции населения на сегодняшний день имеют большое значение во всем мире. Основываясь на таких общих тенденциях, как миграция из менее развитых стран в развитые страны, от менее демократических до более демократических стран, миграционные процессы в мире также могут быть объяснены этническими и культурными связями людей. Примером таких процессов может служить Республика Казахстан. В условиях глобализации, когда во всем мире происходит неограниченный обмен информацией и технологиями, а границы для использования языков смешаны, миграционная политика в этих странах преследует конкретные цели. С одной стороны, такая политика направлена на сохранение национальной идентичности и отдачу дань уважения прошлому, а с другой – обусловлена социальными, экономическими, культурными и языковыми факторами. После обретения независимости политика Казахстана была направлена на привлечение этнических казахов на территорию Казахстана, которая считается фактором национальной стабильности, направленной на сохранение национальной идентичности.

После обретения независимости Казахстан стал домом для более миллиона иммигрантов, из которых половина – это этнические казахи или «оралманы». Закон Республики Казахстан «О миграции населения» дает понятие данному термину следующим образом: «оралманы» – это иностранцы или лица без гражданства казахской национальности, постоянно проживающие на момент приобретения суверенитета РК за ее пределами и прибывшие в Казахстан с целью постоянного проживания» [1]. Подобно этнической иммиграционной политике в других странах, например в Германии и Израиле, репатриация коэтников является важным способом примирения прошлых несправедливостей, повышения внутренней стабильности и

сохранения национальной идентичности. Экономическая и социальная интеграции оралманов, которые когда-то переселялись в страну, остается серьезной проблемой, хотя многое сделано для того, чтобы побудить оралманов вернуться на свою этническую родину. Несмотря на относительно высокий экономический рост в Казахстане, оралманы сталкиваются с серьезными проблемами как одна из наиболее уязвимых групп страны.

Вопросы успешной интеграции оралманов в казахстанское общество сильно зависят от языковой, психологической и культурной адаптации. Оралманы, прибывающие из стран за пределами СНГ, часто сталкиваются с проблемами, связанными с широким использованием русского языка в общественной жизни. Это особенно заметно для северных регионов страны. Культурная и этническая адаптации в южных и восточных регионах, в моноэтнических западных, северных и центральных районах намного проще, потому что люди лучше сохранили свои национальные традиции, в том числе язык. Одной из основных мотивов выбора лиц, которые хотят иммигрировать в Казахстан, является стремление сохранить казахскую идентичность, язык, культуру и традиции. Однако в Казахстане они часто сталкиваются с трудностями при адаптации к общественному использованию как казахского, так и русского, а с недавнего времени прибавился и английский язык.

Основываясь на процесс реализации Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы, следует выделить трехязычие, которое должно перерасти в полиязычие, евразийский поликультурализм и коммуникативный характер. Вопросы, связанные с полиязычием, вызывают проблемы при осуществлении международных стандартов. Полиязычное образование целенаправлено и организовано как трехсторонний процесс образования и развития личности как полиязычного человека, который основан на одновременном приобретении нескольких языков как «фрагментов» различных культур человечества. Содержание полиязычного образования должно включать систематические знания, способности и навыки в области родного и официального языков и одним или несколькими иностранными языками в соответствии с межкультурной парадигмой современного языкового образования. Актуальность поликультурного и полиязычного образования основана на общей глобальной тенденции к интеграции в экономической, культурной и политической сферах.

Казахстан, являющийся полиэтническим государством, переживает сложный и противоречивый период своего культурного и лингвистического развития, о чем свидетельствует нынешняя языковая ситуация, характеристики которой даны в концепции языковой политики Республики Казахстан. Следует отметить, что практически во всех документах в области языковой политики в качестве основной идеи отражена необходимость овладения несколькими языками. По словам президента Н. Назарбаева «... Казахстан уникален и известен своим космополитом. На его земле сформировано уникальное поликультурное пространство... Поликультурализм Казахстана является прогрессивным фактором в развитии общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют связывать восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создавать уникальный вариант развития казахстанского поликультурализма» [2]. На данный момент поликультурное образование в Республике Казахстан является одним из основных направлений в системе среднего специального и высшего образования.

Цель полиязычного образования – реализация полиязычного образования, направленного на подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов во всех сферах жизни, обладающих языковой компетенцией, основанной на параллельных знаниях казахского, русского и английского языков, и мобильности в международной образовательной области и рынке труда, способных к межкультурному общению. Мы живем и работаем в эпоху, когда происходит глобализация всех сфер человеческой деятельности, что приводит к пересмотру приоритетов в образовании. Именно поэтому поликультура вместе с информационными и коммуникативными компетенциями в настоящее время определяется мировым образовательным сообществом как базовая образовательная компетенция и одной из основных тенденций является формирование мировой образовательной области.

В настоящее время поликультурное образование в Республике Казахстан является одним из основных направлений в системе высшего образования [3, с. 11]. Здесь речь идет непосредственно об университете, который считается основным этапом в процессе становления и развития поликультурной личности. Это этап, когда когнитивно формируются ценности и принципы жизни молодежи. Только университет способен обеспечить позитивную среду для студента, который обеспечивает гармоничное сочетание развития

гуманистических особенностей человека с возможностью полной реализации его национальных, культурных и этнических потребностей.

В соответствии с целями, Президентом Республики Казахстан и отраженными в Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы, в культурной программой «Трехязычие», к 2020 году 95% казахстанских граждан должны владеть казахским языком, 25% – русским языком и 25% – английским языком. По данным Министерства образования и науки РК, внедрение полиязычия в университетах Казахстана началось с 2008 года. 1,4% студентов изучают иностранный язык, из них 360 000 – студенты очного отделения, 8,3% преподавателей знают иностранный язык, что составляет 40 500 преподавателей. В 2011 году в образовательные планы бакалавриата были включены курсы «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессиональный иностранный язык». В настоящее время внедряется модель уровня изучения языков на основе международных стандартов. Университеты имеют возможность получить институциональную и специализированную аккредитации на трех языках. Ведется систематическая работа по изданию и переводу базовых книг университетов на государственный язык. Многие университеты разработали стратегию и программу развития полиязычного образования (2012-2016 гг.), направленные на создание непрерывной многоуровневой и поэтапной полиязычной подготовки студентов бакалавриата, магистратуры и докторантуры [4].

Необходимо сформировать полиязычные группы, определить участие студентов, оценивать знания, квалифицировать преподавателей с ученой степенью, которые имеют опыт преподавания за рубежом, а так же определить языковые компетенции учителей, которые ведут базовые и специализированные курсы. Языковая компетенция будущего преподавателя в сочетании с другими компетенциями стала неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, которые мобильны в международной образовательной сфере и на рынке труда.

Согласно Стратегии полиязычного образования, разработанной в Республике Казахстан, английский язык считается «языком успешной интеграции в мировую экономику» [5]. Внедрение английского языка для специальных целей (ESP) в неязыковых университетах в Казахстане является крайне необходимым с точки зрения экономики.



Дисциплина «Профессионально ориентированный иностранный язык», которая с 2013 года изучается студентами всех специальностей, вводится в государственный стандарт образования. В связи с этим на каждом факультете должна проходить языковая подготовка учителей на английском языке. Достижение образовательных целей означает расширение взглядов студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи [6, с. 43].

Сегодня в Казахстане наблюдается увеличение прямых иностранных инвестиций в развитие технологий и ускоренное развитие внешней торговли, которое обеспечит экономический рост в стране. В Казахстане в настоящее время работают сотни иностранных компаний, в которых задействовано большое количество иностранных и местных специалистов, которые должны общаться в рабочей среде с помощью английского языка, однако вопрос языковой подготовки нынешних студентов для работы в иностранных компаниях, расположенных в Казахстане и за рубежом по-прежнему остается открытым. Что касается высшего образования, ESP может быть особенно полезен для студентов-репатриантов, потому что с одной стороны он открывает возможности для трудоустройства, а с другой дает возможность продолжить учебу по образовательным программам колледжей и университетов за рубежом. Возможно, самым распространенным преимуществом для всех студентов является их способность эффективно общаться в профессиональном обществе. В социальном плане ESP можно рассматривать как уникальный инструмент межкультурной коммуникации, ориентированный на профессиональную сферу.

Существует множество методов, которые можно использовать для улучшения навыков английского языка для специальных целей студентов-репатриантов, однако одним из эффективных методов улучшения таких навыков является погружение в англоязычную среду. Будучи в англоговорящей среде, у оралмана есть возможность улучшить навыки общения на английском языке, что способствует более легкому и эффективному общению. Большинство исследователей и преподавателей согласны с тем, что наиболее важным фактором, влияющим на изучение английского языка, являются условия, в которых язык изучается, по мнению Б. Спольского, «результат изучения языка в значительной степени зависит от количества и вида воздействия на целевой язык» [7]. По этой

причине, необходимо создать хорошую языковую среду для изучения английского языка.

Согласно общей модели условий для оптимальной языковой среды обучения необходимо выполнить четыре условия:

Условие 1: возможности для учащихся взаимодействовать и обсуждать с аутентичной аудиторией.

Условие 2: аутентичные упражнения, которые способствуют распространению и созданию разнообразного творческого склада языка учащихся.

Условие 3: возможность учащимся формулировать идеи и мысли.

Условие 4: спокойная атмосфера [8].

Для того чтобы приблизиться к оптимальной учебной среде, рекомендуется использовать внеучебные мероприятия, целью которых является повышение общего уровня владения языками, систематически осуществляя различные виды деятельности с участием студентов, преподавателей и носителей языка (включая иностранных друзей, учителей, а также музыка, книги и видео).

В качестве одной из форм предоставления соответствующей языковой среды для обучения английского языка для специальных целей университеты могут организовывать английские клубы для репатриантов. Английский клуб для репатриантов – это место, где учащиеся могут использовать английский в непринужденной обстановке, с поддержкой в виде казахского языка. Практические навыки в классе важны, когда реальные ситуации могут быть воссозданы с акцентом на овладение определенными навыками. В английском клубе студенты-репатрианты получают возможность практиковать много разных навыков в обстановке, которая больше похожа на настоящую [9]. При создании клуба стоит разработать четкий стратегический план, провести оценку потребностей на основе исследований, чтобы определить потребности учащихся, создать гибкий учебный план, найти персонал качественной программы, выбрать и разработать соответствующие учебные материалы и мероприятия, составить инструкцию в виде плана, которая бы мотивировала и способствовала обучению учащихся [10].

Сегодня наше общество испытывает недостаток преподавателей, обладающих знаниями английского языка в академическом, техническом, медицинском и т. д. направлениях на хорошем уровне и плюс ко всему знающим казахский язык. В качестве решения английские клубы могли бы предоставить студентам ряд

возможностей для изучения английского языка для специальных целей и практических навыков. Однако такие английские клубы не похожи на традиционные клубы, где студенты обычно поют, танцуют и обмениваются знаниями о культурах с носителями языка. Должны быть созданы определенные правила для ограничения неформальной деятельности; новый клубный формат должен включать большую работу с ESP (английский для академических целей) или EPP (английский для профессиональных целей). Например, гости и носители языка, обладающие определенными знаниями в определенной области, объяснят студентам основы науки. Кроме того, учителя могут организовывать занятия по чтению; каждый студент читает статью по специальным вопросам, а затем делится полученной информацией во время занятий в английском клубе. В то же время носители языка помогут понять материал и объяснить незнакомые термины. В английском клубе мероприятия могут быть более разнообразными и просветительскими, такими, как видео-шоу, симуляции, дебаты и т.д. Подобные мероприятия не только обеспечивают хорошие условия для общения студентов на английском языке, но также помогают обогатить их знания и расширить мировоззрение.

Главная задача организации английского клуба – обеспечить работу преподавателя английского языка с казахским языком обучения, а так же найти носителя языка, который является специалистом в определенной области. Этот человек может быть волонтером, который уже работает в Казахстане. Во-первых, это легче, чем ждать, когда кто-то приедет за границу специально, а именно работать в университете. Во-вторых, выслать приглашение от университета для специалиста и предоставить ему неполный рабочий день в клубе. В-третьих, в случае, если носитель языка (специалист в определенной области) имеет ограниченный опыт преподавания, сотрудники университета могут многому научить и самим многому научиться у этого специалиста и организовать совместные занятия в клубах. Примеры совместного обучения довольно хорошо отвечают потребностям учебного процесса по дисциплинам межфакультетского статуса, где приветствуется реализация междисциплинарных образовательных целей.

Кроме того, университеты могут создавать интерактивные уроки для студентов-репатриантов при реализации дистанционного процесса обучения. В настоящее время практически невозможно

жить без IT-технологий в образовательной сфере. Особенно технические университеты должны стремиться интегрировать технологии в процесс обучения. В случае обучения преподаватели ESP могут создавать различные типы занятий с использованием новых технологий. Первый пример – интерактивная лекция по специальному предмету. Интерактивные лекции могут проходить в онлайн-режиме или как видеозаписи. Нет никаких сомнений в том, что видеоконференция – это инструмент общения, который предлагает широкие возможности для обучения.

Существует широкий спектр практических приложений для этой технологии, и конференции могут варьироваться от простой пятиминутной связи между двумя университетами до «многоточечной» сессии, связывающей ряд университетов и экспертов. [11]. В ситуации, когда уровень владения языком учащихся варьируется от элементарного до среднего или даже выше, студенты должны быть знакомы с темой, прежде чем посещать такие конференции, представленные на английском языке. Более того, многие иностранные профессора обычно готовят раздаточные материалы, которые могут быть получены до лекции, и помогают учащимся лучше понять, что обсуждается в лекции. Многим учащимся сложно посещать такие лекции, если они не подготовлены к этому надлежащим образом. Студенты должны знать область контента, определенную лексику и иметь хорошие навыки слушания, чтобы эффективно участвовать в таких лекциях.

Полиязычие и полиязычное преподавание иностранных языков – это абсолютная необходимость, которая продиктована нашим временем. Таким образом, решая главные проблемы современного мира, мы должны заключить: гармония и взаимопонимание между людьми преодолевают трудности межэтнического общения, а межкультурная коммуникация может в большей степени сохранить и продвинуть ситуации полиязычия в каждом государстве и между государствами.

### Литература

1. Закон Республики Казахстан от 22 июля 2011 года № 477-IV «О миграции населения» (с изменениями по состоянию на 10.07.2012)
2. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева 27.01.2012
3. Смирнова С.В. Полиязычное образование в Республике Казахстан. – М, 2010. – С. 7-13.

4. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118. //49 Электронный ресурс [Режим доступа]: [http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja\\_programma\\_razvitija\\_obrazovanijagosudarstvennaja\\_programma\\_razvitija\\_obrazovanija\\_respubliki\\_ka\\_zakhstan\\_na\\_2011\\_2020\\_gody/](http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanijagosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanija_respubliki_ka_zakhstan_na_2011_2020_gody/)
5. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» // Издание официальное. – Астана, 2007
6. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного высшего образования. – Алматы, 2005. – 264 с.
7. Spolsky, Bernard. Conditions for second language learning: Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press, 1989
8. Egbert J.L.& Jessup L.M. Analytic and systemic analysis of computer-supported language environment, 1996
9. How to Start an English Club. Электронный ресурс [Режим доступа]: <http://www.englishclub.com/english-clubs/english-club.htm> (дата обращения: 18.02.2013)
10. Friedenberг, Joan, Deborah Kennedy, Anne Lomperis, William Martin, Kay Westerfield. Effective Practices in Workplace Language Training: Guidelines for Providers of Workplace English Language Training Services. Alexandria, VA: TESOL, 2003
11. Arnold, Tim, Cayley, Steve and Griffith, Mike. Video Conferencing in the Classroom: Communications Technology across the Curriculum. Электронный ресурс [Режим доступа]: [www.athena.bham.org.uk](http://www.athena.bham.org.uk) (дата обращения: 05.03.2013)

## **КАРТИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ**

*Нургужина Г.М.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
gularanurg56@mail.ru*

Требования жизни и развитие науки выдвигают новые методические проблемы: вариативность программ, обилие учебников

и учебных пособий и т.д. Наиболее актуальными кажутся нам вопросы организации учебного процесса: внедрение новых форм обучения, использование методов проблемно-развивающего обучения. Овладение ключевыми компетенциями, средствами, помогающими организовать самообразование, должно стать приоритетным в современной системе образования.

Разработано множество результативных методик. Но методика не может давать одинаковые результаты в различных случаях ее использования. Результативность будет зависеть от многих субъективных факторов: личности преподавателя, особенности аудитории и каждого отдельного студента и др.

Обучение русскому языку предполагает формирование у студентов следующих компетенций: орфографической, фонетической, коммуникативной. Каждый из этих аспектов занимает определенное место в структуре комплексного занятия по русскому языку.

В данной статье предложена методика работы по развитию связной речи студентов. Названы наиболее удачные методы и приемы по совершенствованию лексической грамотности студентов.

Особое внимание акцентируется на методике использования картины на занятиях русского языка. Использование на занятиях русского языка произведений живописи вызывает у студентов живой интерес, тем самым повышая эффективность обучения. Все виды работ по картине формируют у студентов умения обобщать свои наблюдения, логически последовательно, грамматически правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Предлагаемая методика работы по картине в сочетании с искусствоведческим текстом способствует обогащению речи студентов образно-выразительными средствами неродного языка, а также словами, необходимыми для анализа полотна как произведения живописи (искусствоведческими терминами, словами, относящимися к сфере изобразительного искусства).

При отборе полотен для обучения нерусских студентов русской речи, следует руководствоваться идеей взаимосвязанности между работой по картине и изучаемым лексико-тематическим материалом, а также общей системой работы по развитию связной речи. Исследования показали, что при отборе материала для обучения высказываниям необходимо учитывать не только их воспитательно-образовательное значение, доступность, информативность, но и требования программы по развитию связной речи, т.е. нужно

учитывать, формированию каких навыков у студентов способствует работа по картине, каким речевым жанрам можно научить, используя определенный жанр живописи. Описание этих жанров живописи способствует обогащению речи студентов оценочными словами и словами зрительного ряда (в частности – прилагательными, обозначающими цветовую гамму, форму, объём, размер), а также тематической лексикой, необходимой для описания природы, местности, времен года, человека, его внешности, характера, интерьера помещения. Особенно велика роль живописи как зрительно-смысловой опоры при обучении студентов письменной речи, поскольку освобождает пишущего от необходимости длительно удерживать в своей памяти логическую последовательность событий и помогает ему сосредоточить внимание на отборе языковых средств выражения собственной мысли.

Отобранные картины расширяют эстетический кругозор студентов, способствуют формированию их культуроведческой компетенции. Устные рассказы и письменные сочинения по картине способствуют также развитию образного мышления и образной речи. При переводе языка живописи на язык словесный, студент стремится найти не только нужное, но и точное, наиболее яркое, эмоциональное слово.

На занятиях русского языка картина анализируется как произведение живописи в единстве содержания и формы. Такая работа должна отвечать ряду известных требований, таких как: доступность, художественная ценность, воспитательное значение картины [1]. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь обучающегося – показатель его интеллектуального развития. Развитие речи является важным звеном в общей системе обучения, обеспечивающим успех в учебной работе и по другим предметам. Произведение живописи является источником ярких впечатлений, дает повод и для осмысленного связного высказывания студента. Уделяя особое внимание на определенную тему, оно помогает выяснить цель высказывания, понять значение плана, формирует последовательность в изложении мысли.

В процессе передачи содержания картины студенты вынуждены использовать грамматику русского языка, т.е. склонять существительные, спрягать глаголы, согласовывать прилагательные и причастия с существительным, употреблять разнообразные синтаксические конструкции. По словам К.Д. Ушинского, картина «поправляет

ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части.». Таким образом, лексика и стилистика, грамматика и логика связаны между собой самым естественным образом.

Картина воспитывает эстетический вкус, который формируется как в самом наблюдении и восприятии прекрасного, так и в процессе отбора языковых средств для передачи полученных впечатлений. Известно, что произведение искусства становится эффективным средством обучения и воспитания лишь при условии, если работа по нему на занятиях основывается на глубоком понимании его содержания и формы в их неразрывном единстве. Глубокое понимание произведения искусства развивает мышление, воспитывает ум и чувство прекрасного. Студент, художественно грамотный, глубже впитает мысли и идеи, которые содержатся в произведении, получит большое эстетическое наслаждение и пополнит запас жизненных наблюдений. Вот почему основная задача при проведении бесед по картине на занятиях русского языка и заключается в том, чтобы научить студентов видеть и правильно воспринимать живопись. Картина лишь тогда воздействует на мышление и речь студентов, когда она затрагивает чувства. Лишь эмоциональное отношение к увиденному развивает потребность в выразительной словесной передаче воспринимаемых образов. Только в процессе чувственного восприятия произведения искусства суждения и оценки студентов будут глубокими, содержательными, самостоятельными. Следовательно, эмоциональный настрой в работе с картиной является основным стимулом развития творческой активности студентов [2].

Важной задачей в данный момент является стремление помочь студентам найти форму словесного оформления высказывания об увиденном и пережитом, фиксации впечатлений, полученных в результате наблюдений с помощью выразительного слова.

Все виды работ по картине дают возможность сформировать у студентов умения обобщать свои наблюдения и самостоятельно, логически последовательно, грамматически правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Картина является важнейшим средством для формирования коммуникативных умений студентов, обогащения их оценочной лексики и словаря, необходимого для описания вербальных средств общения. Изучение полотна в единстве содержания и формы, акцентирование внимания обучающихся на теме произведения живо-



писи и средствах раскрытия замысла художника, прием озаглавливания его помогает студентам овладеть умением раскрывать тему и основную мысль своего сочинения. Обучение высказываниям по картине способствует формированию у студентов умения выражать свое собственное отношение к описываемому. Студенты правильно определяют замысел художника, выделяют главное в произведении, понимают роль деталей в раскрытии замысла, отмечают выразительные средства, используемые живописцем (цвет, колорит, композиция). Описание пейзажей способствует формированию у студентов умения описывать предмет и природу, активизирует и обогащает словарный запас, особенно именами прилагательными [2].

Какими качествами и приемами необходимо обладать, используя данную методику? Рассматривая картину важно выделить следующие вопросы: что хотел сказать этой картиной художник, какова идея этого произведения, его основная мысль, как и какими средствами воплощает художник свою идею, в чем художественная ценность картины. Композиция, цвет и свет, линия, перспектива, ясно представить себе, что, зачем и как изображено на картине, какова ее основная мысль, – это и значит прочесть картину. В этом может помочь литература, посвященная жизни и творчеству художника, искусствоведческий текст.

Сделать занятие эмоционально насыщенным позволяет включение в учебный процесс пословиц, поговорок, стихотворений, народных примет, прослушивание музыкальных произведений разных жанров.

Произведения живописи благодаря своим специфическим особенностям (яркости, красочности) выдвигаются из всех средств наглядности на одно из ведущих мест. Работа по картине позволяет интегрированно решать разнообразные цели и задачи обучения, так как, используя произведения живописи, мы эстетически развиваем обучающихся, расширяем их кругозор, учим оценивать художественное произведение, понимать язык живописи и др.

### Литература

1. Алексеева В. В. Эстетическое и художественное воспитание (к новым решениям) // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. – С. 134-144.
2. Горчак А.Н. Картина как средство развития речи: пособие для учителя /А.Н. Горчак. – М.; Л.: Просвещение, 1965. – С. 51.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)<sup>9</sup>

*Петрова С.М.  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Россия, Якутск  
[metlit@mail.ru](mailto:metlit@mail.ru)*

В настоящее время актуальной является проблема совершенствования преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, популяризация русского языка в странах ближнего зарубежья, а также его продвижение в мире. Проблема обучения русскому языку как иностранному на современном этапе носит междисциплинарный характер, что обусловлено спецификой образовательной системы, характеризующейся, с одной стороны, стремлением к глобализации, с другой стороны, к сохранению национального своеобразия того или иного языка. В то же время обучение русскому языку иностранцев должно соответствовать новой исторической ситуации и учитывать особенности их пребывания и обучения в том или ином регионе Российской Федерации. В данном случае речь идет о республике Саха (Якутия), которая в последнее время становится своего рода северной «Меккой» для иностранцев.

Республика Саха (Якутия) является крупнейшим на северо-востоке регионом Российской Федерации и представляет собой огромное национальное семиотическое пространство, своеобразную знаковую систему, которую можно прочесть как некий «текст» [1, с. 279]. По своим природным и территориальным условиям республика не имеет аналогов на планете: общая площадь республики – 3,1 млн. кв.км., три часовых пояса. Почти вся территория Якутии – зона вечной мерзлоты. Климат резко-континентальный: зимой до 60 градусов мороза, летом до 40 градусов тепла. По территории Якутии протекает крупнейшая в России река Лена (4400км.). Географическое пространство нашего региона складывается из таких элементов, как

---

<sup>9</sup> Статья написана в рамках реализации Проекта Федеральной целевой программы "Русский язык" на 2016-2020 гг. по направлению 4 "Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку. Лот 8 "Активная информационная политика и продвижение ресурсов русского языка и образования на русском языке в средствах массовой информации, в том числе в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет".

официальная символика (герб, флаг и др.), специфический языковой культурный код [2, с. 3], обусловленный региональными особенностями: *вечная мерзлота, полюс холода, северное сияние, алмазы, мамонт и др.*

Республика Саха (Якутия) как национальный регион богат своими традициями, культурой, обычаями. Особую гордость Якутии представляют её национальные парки. Прежде всего, это знаменитые *Ленские столбы*, включенные ЮНЕСКО в список Всемирного наследия (2006 г.) *Булуус* – природный источник. Снег здесь не тает даже в самое жаркое время. *Орто Дойду* – национальный зоопарк, в котором представлены многие виды животного мира из разных стран. Особый интерес у туристов вызывает *гора Кисилээх* на севере республики. Это природный парк каменных изваяний высотой до 35 метров, высеченных из магматических пород. По мнению геологов, им около 60 миллионов лет. 21 июня в Якутии отмечают национальный праздник *ысыах*, праздник лета. Посещая этот праздник, иностранцы расширяют свою лексику, используя в своей речи слова, отражающие национальный колорит: *олонхо* (якутский эпос), *ысыах, осуохай* (хоровод), *хомус* (варган), *сэргэ* (коновязь), *кумыс* – напиток из кобыльего молока, *кёрчэх* – взбитые сливки; *жеребятина* - любимое мясо якутов.

В столице республики, г. Якутске находится Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (СВФУ). Этот вуз носит имя известного политического и общественного деятеля республики Максима Кировича Аммосова. Это имя хорошо известно в Казахстане и в Киргизии, где он в 30-е гг. прошлого века жил и работал, возглавляя эти республики Средней Азии. СВФУ является международным центром апробации новых социально-гуманитарных практик, этнокультурных, исторических исследований. В последнее время в СВФУ приезжает все больше иностранцев, не только посмотреть на этот уникальный регион, но и учиться в самом северном вузе. Сейчас в нашем университете обучается более 300 иностранных студентов из разных стран мира. Это не так много, как в других вузах России. Кафедра РКИ, которая обучает русскому языку иностранцев, была открыта в 2012 г. За короткое время преподавателями кафедры сделано немало: проведены 2 международные научно-практические конференции по русистике, открыты бакалавриат и магистратура, создана инновационная методика обучения русскому языку иностранцев.

В системе обучения русскому языку иностранцев важное место занимает национально-региональный компонент, что дает им благоприятную возможность ближе познакомиться с историей, культурой, жизнью нашей республики [3, с.161].

Но это только одна сторона проблемы обучения иностранцев русскому языку в республике Саха (Якутия). Сегодня чрезвычайно важным является поиск новых средств, форм, методов, обучения русскому языку как иностранному, адекватных целям развития современного образовательного процесса. В последнее время, в связи с усилением внимания к процессам и способам коммуникации, знакового общения, возрастает значение *семиотики* – науки о знаках. Современные ученые считают, что «семиотические исследования... приближают к пониманию не только культуры отдельных народов, но и эстетических их универсалий и психологических констант человечества» (Мечковская Н.Б.). О роли знака, символа знали уже в античной философии. Наблюдая над языком, словом, древние мыслители отмечали, что слово отражает «суть знаков и идей» (Платон), а также «мыслей» (Аристотель). Основоположники семиотики утверждали, что «знаковость – это необходимое условие любого человеческого рассуждения» (Г.-В. Лейбниц) и что «вся вселенная наполнена символами, более того, она целиком состоит из них» (Ч.-С. Пирс). В XX веке традиции отечественной семиотики восходят к работам Б. де Куртэне, А.А. Потебни, А.А. Фортунатова. А.Ф. Лосев определил символ как «развернутый знак». Эту идею продолжили другие исследователи, считавшие, что «знак выражает, а символ раскрывает данное значение» (Э.В. Ильенков, М.И. Макаров, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский), что символика – это инструмент познания и общения, трансформации и передачи трансформации (Э.А. Тайсина). Семиотика позволяет увидеть общие линии в развитии знаковых систем. И в этом большую роль может сыграть семиотика текста. Однако сегодня, как отмечает Б.А. Плотников, в поле зрения науки о тексте находятся лишь вербальные (словесные) знаки, но *«настоящую действительность текста составляют... многочисленные невербальные знаки (числа, символы, рисунки и др.»* (выделено нами - С.П.).

Актуальной проблемой семиотики является проблема понимания, осмысления, знания. В наибольшей степени это относится к такому учебному предмету, как литература. Литература имеет особые преимущества для исследования национального восприятия и

преображения мира. Она имеет свою специфическую логику. В настоящее время меняется сам принцип восприятия информации вообще и литературы, в частности. Не случайно исследователи отмечают, что у человека существует ещё один образ мира – собственно знаковый, в котором мир представлен... в текстах литературного произведения (Г.А. Глотова). Именно литература может стать хорошим подспорьем в обучении иностранцев русскому языку. Литература отражает эпоху, констатирует исторические факты, учит понимать мир и способствует духовному совершенствованию человека. Именно в таком единстве предстает сегодня система обучения РКИ в современном семиотическом пространстве. Подтверждением этому являются слова известного ученого Ю.С. Степанова о том, что «буквально на наших глазах создается единый информационный мир, в котором сближаются мир художественной литературы (интертекст) и мир науки и техники (инфосфера). Интертекст и инфосфера – вот два ключевых термина, характеризующих новое в семиотике, семиотике второго тысячелетия» [4].

Семиотика как «методика обращения со знаками» (М.К. Мамардашвили) представляет новое направление науки о знаках в современных условиях образовательной системы. Данная проблема получила свое развитие и практическую реализацию в средней и высшей школе РС (Я).

Многолетние поиски эффективных форм обучения русскому языку и литературе в национальной аудитории привели нас к использованию основных положений семиотики в учебной практике, что нашло отражение в создании нами авторской инновационной методики графико-символического анализа художественного произведения в школах и вузе РС (Я)[5]. Интересными для нас являются исследования, связанные с особенностями деятельности разных полушарий (Ю.М. Лотман, А. Бергер, Э.А. Тайсина), и высказывания ученых о том, что обучение должно соответствовать принципам работы мозга (М.Ф. Косилова). Как в школе, так и в вузе наша аудитория, где мы обучали русскому языку, была не просто многонациональной, но в большинстве своем азиатской. В школе это были якуты, в вузе, на кафедре РКИ СВФУ, в основной своей массе китайцы, корейцы, японцы, монголы. Психологи утверждают, что у представителей монголоидной расы больше развито правое полушарие, связанное с ассоциативным складом ума, образным

мышлением, что в наибольшей степени подходит к нашей модели обучения, основанной на символике и графике.

Суть нашей методики заключается в активном использовании материалов художественной литературы и на этой основе проводится графико-символический анализ литературного текста в системе обучения русскому языку иностранцев. Как показала практика, данная методика вызывает большой интерес и в европейской аудитории, но там процесс понимания, осмысления графического построения текста проходит гораздо медленнее. Наша методика применима к аудитории с разным уровнем знания русского языка. Если это «нулевой» уровень (как это было и в нашей практике), то нашу методику можно использовать через 2 месяца обучения русскому языку. Адаптированный текст художественной литературы приучает иностранцев видеть правильные конструкции русского языка, слышать правильную русскую речь, вырабатывать навыки правильного произношения, ударения, способствует умению различных видов пересказа, повышает интерес к русскому языку. Для обучающихся продвинутого уровня знания русского языка задания усложняются, проводятся поиски *ключевых слов* в тексте, совершенствуются навыки по исследовательской работе со *знаковыми* словами, которые отражают идею анализируемого произведения.

Использование графики значительно облегчает понимание обучающимися текста художественной литературы. Они учатся «видеть» текст, запоминать главы в их логической последовательности, проводить пересказ той или иной главы. Преподаватель создает адаптированный текст с заданиями. В тексте курсивом выделяются слова, отражающие национальный колорит произведения, трудные слова для понимания и устаревшие слова, имеющие важное смысловое значение. Кроме того, дается грамматическое задание. Нужно составить предложения с приведенными словами. В случае затруднения обучающиеся обращаются к тексту.

Самое трудное в нашей методике – это составление графической символики. Как правило, сам автор подсказывает, какую графику нужно создать к той или иной главе. Иногда помогают «говорящие» фамилии, например: Коробочка (рисуетя квадрат), иногда характеристика героя, например, Плюшкин, «*прореха на человечестве*» (рисуетя кривая линия), иногда судьба героя, например, Бэла (рисуетя надломленная стрела как символ

трагической жизни героини романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»). Ничего не надо придумывать от себя. Чтобы создавать правильную графику, от преподавателя требуются очень глубокие знания эпохи, в которой жил писатель, понимание сути того времени. Также требуются знания жизни писателя, его психологии, мировоззрения, высказывания современников. Но самое главное – очень глубокое знание текста изучаемого произведения. Это связано с тем, что при составлении адаптированного текста для обучения иностранцев русскому языку необходим такой текст, который дает им знание и понимание предмета изучения. А такой текст преподаватель может составить при условии очень хорошего знания самого произведения. При составлении адаптированного текста важную роль играет не просто словарная работа, а поисковая, научно-исследовательская деятельность педагога, его опора на ключевые слова текста. Однако в нашей системе обучения впервые в методике преподавания литературы используется термин «знаковое» слово, которое означает идею произведения. Как правило, к большому сожалению, многие выпускники школы не могут отличить тему от идеи. Подобная работа вырабатывает навыки медленного, аналитического чтения, приучает к культуре чтения, расширяет словарный запас, развивает мышление, способствует осмыслению текста.

Наша многолетняя практика показала эффективность разработанной нами методики графико-символического анализа художественного произведения в системе обучения русскому языку и литературе в нерусской и иностранной аудитории. Нами были проведены мастер-классы по данной методике на международных конференциях в разных городах Российской Федерации и за рубежом (Китай, Южная Корея, Монголия, Тунис и др.).

### Литература

1. Тимофеев М.Ю. Нациосфера: Опыт анализа семиосферы наций. Иваново: Ивановский государственный университет, 2005. – 279 с.
2. Докучаев Д.С. Регионализация пространства как знаковый процесс: семиотический аспект. Псковский регионологический журнал. – №14. – 2012. – С.3-8.
3. Землюков С.В., Мансков С.А., Нехвядович Л.И. Использование культурного наследия для изучения русского языка в России и в

странах азиатского региона. – Высшее образование в России. – 2016.- № 7. – С.161-167.

4. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – Изд-е 2.М.: Либроком, 2010. – 336 с.
5. Петрова С.М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника : учеб. пос. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2009 . – 185 с.

## **ГРАМОТНОСТЬ ЧТЕНИЯ: РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОЦЕНКИ ПОНИМАНИЯ И УСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ<sup>10</sup>**

*Рубас А.А., Садиева Д.В.  
РГКП «Национальный центр тестирования» МОН РК  
Казахстан, Астана  
alena1992.18@mail.ru*

Целью развития современного образования является «формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех и социальную адаптацию в быстро меняющемся мире [1]. Один из ее аспектов тесно связан с закономерным включением функциональной грамотности в образовательный процесс. Вектором развития функциональной грамотности в казахстанском образовании послужили исследования PISA, в ходе которого казахстанские школьники показали свои знания по грамотности чтения, математической и естественнонаучной грамотности. Под функциональной грамотностью понимается способность использовать приобретенные знания в жизненных ситуациях [2].

В рамках данной работы, мы рассматриваем грамотность чтения как «способность человека к осмыслению письменных текстов и

---

<sup>10</sup> Исследование проводится в рамках реализации проекта «Языковое сознание этносов Казахстана в аспекте этнокультурного взаимодействия и формирования евразийской толерантности» на основе грантового финансирования научных исследований Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 гг. (рук. д.ф.н. А.Е. Агманова)



рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [3].

Для мультилингвального пространства Республики Казахстан привлечение внимания современного школьника к грамотности чтения является обязательным.

В 2017 году казахстанские школьники впервые проверили навыки грамотности чтения при поступлении в высшие учебные заведения при сдаче единого национального тестирования. Так, например, после окончания школы перед выпускниками стоит необходимость выбрать, на каком языке им обучаться дальше. Высшие учебные заведения предлагают абитуриенту получить образование на казахском, русском и английском языках. Осознание необходимости в грамотности чтения не только на уроках языка и литературы обуславливает успех учащихся и по другим дисциплинам, иными словами грамотность чтения в школе – это путь к овладению информацией разной степени трудности в университете, повседневной жизни, работе.

Грамотность чтения на уроках представлена максимально реалистичными материалами как в формате сплошных, так и в формате несплошных текстов. Сплошным текстом принято считать текст, в котором вся необходимая информация доносится до читателя путем лексических единиц, без цветовых элементов, символов и других обозначений. Так, к сплошным текстам относят описание, повествование, объяснение, аргументация, инструкция [4]. В свою очередь, в несплошных текстах информация передается не только посредством слова, но и с помощью цветовых элементов, изображений, символов и других обозначений. Например, расписания, графики, карты, билеты, диаграммы, таблицы [5]. Включение грамотности чтения на уроках и в экзамен предполагает разработку инструментария оценки степени понимания и усвоения информации. Таким инструментом оценки являются тестовые задания, нацеленные на проверку знаний, умений и навыков, связанных с поиском информации в тексте, интерпретацией, анализом, синтезом.

В качестве примера представлен несплошной текст. Выбранным текстом является рисунок, который содержит информацию о том, как собраться в путешествие: «Памятка туриста». К тексту предлагаются 3 тестовых задания, расположенные по уровню трудности: от простого к сложному. Предложенный текст является адаптированным

для современного школьника: исправлены орфографические и пунктуационные ошибки, исключены названия музеев, парков, торговых центров, исключены выражения, содержащие личную информацию автора (рисунок 1).



**Рисунок 1. Несплошной текст для проверки грамотности чтения**

**Задание 1**

*За месяц до поездки за границу, согласно тексту, рекомендовано*

- А) Взять разговорник в случае, если не знаете языка.*
- В) Найти и сохранить телефоны экстренных служб.*
- С) Решить, где можно остановиться на время отдыха.*
- Д) Приобрести валюту той страны, в которую едите.*
- Е) Снять копию паспорта.*

**Задание 2**

*Название стенда, которое отражает аналогичную предложенной информацию*

- А) Что нельзя перевозить туристам?*
- В) Как собраться в путешествие?*

- С) Три необходимые вещи в полете.*
- Д) Что не стоит делать в других странах?*
- Е) Путешествуя, я познаю мир.*

### **Задание 3**

*При потере паспорта или других документов в другой стране необходимо воспользоваться*

- А) билетом на поезд/самолет и деньгами*
- В) визой и документами на проживание в гостинице*
- С) картами в планшете или телефоне*
- Д) телефонами туроператора и управляющего гостиницей*
- Е) телефонами экстренных служб и копиями документов***

Задание 1 ориентировано на поиск информации в тексте. Текст на рисунке условно разделен на две части: в первой части текста содержится информация о том, что необходимо сделать за месяц до поездки, во второй – о том, что необходимо сделать за неделю до поездки. Условие задания требует найти информацию о том, что необходимо сделать за месяц до поездки. Правильный ответ содержится в варианте «С» – *«Решить, где можно остановиться на время отдыха»*. Все остальные варианты ответов неверные, так как содержат информацию, не соответствующую первой части текста.

Задание 2 – рефлексия на содержание. В условии тестируемому предлагается по названию определить стенд, в котором содержится такая же информация, как в предложенном источнике. Тестируемому необходимо определить, о чем стенд «Памятка туристу». Стенд содержит информацию об особенностях подготовки к предстоящему путешествию: забронировать гостиницу, купить билеты, снять копию документов, загрузить карты и так далее. Подобную информацию может содержать стенд под названием «Как собраться в путешествие?» (вариант «В»).

Рассмотрим неправильные варианты ответов. Вариант «А» («Что нельзя перевозить туристам?») может содержать информацию о том, что запрещено перевозить через границу: возможно, ракушки, спиртные напитки, колющие и режущие предметы. Стенд «Три необходимые вещи в полете» (вариант «С») содержит информацию непосредственно о полете, а не об основных моментах сбора в путешествие. Стенд «Что не стоит делать в других странах?» (вариант «D») содержит информацию об особенностях поведения в другой стране. Стенд «Путешествуя, я познаю мир» (вариант «E») содержит познавательные особенности других стран.

Задание 3 ориентировано на синтез полученной информации. В условии задания тестируемому предлагается продемонстрировать ряд необходимых действий в случае, если он потеряет свои документы. Для ответа на данный вопрос тестируемому необходимо не только проанализировать информацию с источника, но и применить ее в реальных условиях. Правильным вариантом является вариант «Е» – *Телефонами экстренных служб и копиями Ваших документов*. В источнике указано, что за неделю до поездки желательно выписать телефоны экстренных служб, посольства и сохранить копии документов на виртуальном диске. Имея при себе копии документов, необходимо обратиться в посольство страны, которое может оказать содействие по возвращению на родину.

Рассмотрим другие варианты ответов. Тестируемому необходимо понимать, что без документов, подтверждающих его личность, его не пропустят на поезд или самолет (вариант «А»). Виза занимает одну страницу паспорта, который, как указано в задании, утерян, а документы на проживание в гостинице не помогут сесть в поезд или самолет (вариант «В»). Карты на телефоне или планшете помогут сориентироваться на местности, но не помогут восстановить документы и вернуться домой (вариант «С»). Телефоны туроператора и управляющего гостиницей не имеют отношения к документам, удостоверяющим личность (вариант «D»).

С целью обучения понимания текстов разных форматов используются разноуровневые задания к адаптированным текстам. Сформированный навык размышлять над любым текстом до, во время и после прочтения с целью его понимания поможет учащимся ответить на задания по грамотности чтения по программе международного исследования PISA [6].

Объективная проверка знаний является одной из приоритетных задач современного образования в Республике Казахстан. Чтение и письмо являются базовыми умениями грамотности, которые формируются еще в начальной школе. Обучение чтению и письму в школе не может ограничиваться академическими целями, оно должно включать функциональные и операционные цели, связанные с повседневной жизнью и трудовой деятельностью. Внедрение функциональной грамотности является своевременным и обусловленным международным опытом процессом. Это характеризуется применением функциональной грамотности, как в учебном, так и в социальном аспекте, а грамотность чтения уже

нашла свое место, прежде всего, на уроках по языку обучения и литературе.

### Литература

1. Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года №832 «Об утверждении национального плана действий по развитию функциональной грамотности на 2012-2016 годы» // Электронный ресурс: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832>
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М., Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.4. Казахстанские школьники впервые примут участие в исследовании PIRLS-2016. // Электронный ресурс: <http://strategy2050.kz/ru/news/18999>
3. Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский «Новый взгляд на грамотность» По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004.
4. Е.А. Галкина Работа учащихся с несплошными текстами// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева – 2014 – №3(29).
5. Култуманова А., Бердибаева Г. Основные результаты международного исследования образовательных достижений 15-летних обучающихся PISA-2012. – Астана: НЦОСО, 2013.
6. Руколеева Л.В. Деятельность учащихся с текстом как основной способ обучения функциональному чтению. Педагогик Альманах, № 2, март-апрель, 2014, – С.23-29.

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ АМЕРИКАНСКОМ СОЦИУМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА)**

*Селиверстова Ж.Б.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
seliverst.zh@gmail.com*

Современный социокультурный, социолингвистический мир подвижен и динамичен. Сегодня всё более стандартной и даже

обыденной становится ситуация пребывания индивидуальной языковой личности не в привычной с рождения социокультурной среде, а в новом для себя социуме.

Принципиально то, что в XXI веке такой новый социум, как правило, оказывается поликультурным. Но в первой половине XX века, когда европейские страны преимущественно были монокультурными, по существу лишь одна страна мира обладала поликультурными свойствами, близкими к современному глобальному сообществу – Соединенные Штаты Америки. Опыт поликультурного социума в США во временном параметре – самый протяженный. Именно поэтому осмысление американского опыта и сегодня имеет значение для понимания различных стратегий адаптации языковой личности в поликультурном обществе.

При этом, вслед за Ю.Н. Карауловым, под языковой личностью мы понимаем «личность, выраженную в языке (текстах) и через язык» и реконструированную в основных своих чертах «на базе языковых средств» [1, с. 38]. Кроме того, важно, что в текстах языковой личности «отражено видение окружающей действительности (картины мира)», необходимое «для достижения определенных целей в этом мире» [2, с. 671].

Перед индивидуальной языковой личностью в поликультурном социуме открываются различные жизнестроительные, адаптационные стратегии. Однако все их частное и ситуационное разнообразие, в конечном счете, имеет два крайних полюса: культурная самоизоляция, попытка замкнуться в собственном локальном традиционно-культурном мире, либо утрата собственной культурной идентичности, отказ от нее и тотальная ассимиляция.

Вопрос заключается в том, возможна ли в поликультурном социуме стратегия «золотой середины»? Можно ли в попытке успешного вхождения в новую социокультурную среду не потерять свое этническое лицо и в то же время не отгородиться от новой культуры в попытке это лицо сохранить? На наш взгляд, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо актуализировать уже известный лингвокультурный опыт мастеров слова, наиболее тонко чувствующих лингвоситуацию, – литераторов, писателей, публицистов.

Одной из таких неординарных языковых личностей был писатель, уроженец казахстанского Алтая (современный Шемонаихинский район Восточно-Казахстанской области) Георгий

Дмитриевич Гребенщиков, в произведениях которого имеется, как известно, немало страниц, посвященных казахам и Степному краю.

28 апреля 1924 года Г.Д. Гребенщиков со своей супругой Татьяной Денисовной прибывают в Нью-Йорк на пароходе «Левиафан». Американский период жизни и творчества писателя начинается с активного сотрудничества с Н.К. Рерихом, с которым Г.Д. Гребенщиков познакомился в Париже. Он приступает к обязанностям директора-распорядителя издательской коорпорации «Алатас», основанной совместно с нью-йоркским Музеем Н.К. Рериха [3, с. 18-20].

В это же время Г.Д. Гребенщикоу, пораженному и очарованному девственностью природы Америки, приходит мысль создать здесь свой уголок – деревню Чураевку (названную так по родовому имени героев его одноименного романа). Он построил ее в 1925-1926 годах в штате Коннектикут. Здесь, в 80 километрах от Нью-Йорка, «среди лесистых холмов, у слияния двух древнеиндийских рек Хусатоник и Помпераг» писатель «нашел то, что имел только на Алтае, – тишину, чистоту и независимость» [4, с. 298]. Впоследствии на американских картах поселение стало обозначаться как «Russian Village».

Потом были годы активной общественной и творческой деятельности. Г.Д. Гребенщиков занимается делами издательства, читает лекции по всей Америке, публикуется в периодических изданиях, преподает в американском колледже и пишет – «упрямо, независимо и долго» [4, с. 299]. При этом интеллектуальная работа сопровождается неизменным упорным физическим трудом по благоустройству своего детища – любимой Чураевки.

11 января 1964 года в газете «Новая заря» (Сан-Франциско, США) появилось сообщение о смерти «американского гражданина и писателя» Георгия Дмитриевича Гребенщикова.

Он прожил в Америке 40 лет. За это время Г.Д. Гребенщиковым было написано множество художественных и публицистических произведений на русском и английском языках, рассказов, очерков, стихотворений. Многолетний литературный труд Г.Д. Гребенщикова отмечен международными наградами и почетными учеными степенями университетов США, Индии, Франции, Аргентины, Мексики.

Жизнь Г.Д. Гребенщикова в Америке является образцом успешной социокультурной адаптации мигранта в условиях полиэтнического социума, а потому его личный лингвокультурный,

лингвоинтеллектуальный опыт релевантен для проблемы выбора адаптационных стратегий.

Данная статья не претендует на исчерпывающее раскрытие американского периода жизни и творчества Г.Д. Гребенщикова. Однако, надеемся, что она позволит выявить некоторые ключевые аспекты его активной адаптации – как индивидуальной языковой личности – в американском поликультурном социуме.

Несмотря на впечатляющие успехи, достигнутые Гребенщиковым в Америке, начальный период его пребывания в новой стране оказался весьма трудным. Как он отмечал в 1926 году, «уж очень тяжела Америка первые три года даже для тех, кто имеет в ней лучших друзей и удачу». В те годы Г.Д. Гребенщикову приходится «упорно бороться с унынием», «в нужде начинать накапливать богатство», проходить «смерд и пламень современности» [4, с. 298].

Адаптация к американской действительности заставила Г.Д. Гребенщикова надолго отложить работу над очередным томом своего главного литературного произведения – романа-эпопеи «Чураевы». В предисловии к шестому тому – «Океан багряный», вышедшему в США в 1936 году, он отмечает, что для задержки в написании романа были «довольно серьезные причины не только материального, но и морального порядка». Об этом периоде его жизни, от приезда и до середины 1930-х годов, по словам автора, «знают только беспредельные дороги Соединенных штатов да камни и дикий лес американской Чураевки» [5, с. 155].

Примечательно, что построив в Америке своими руками Чураевку, Г.Д. Гребенщиков вспомнил «остроумнейшую французскую сказку» про двух лягушек – пессимистку и оптимистку – которые в поисках пищи нашли кувшин молока, влезли в него и напились до отвала. Вылезла из кувшина, разумеется, только лягушка-оптимистка. Она долго и упорно барахталась, пока не сбила молоко в комок масла и тем самым спаслась [4, с. 302-303]. Именно таким оптимистом через труд и противником «пагубного рукооупускаательства» и был сам Г.Д. Гребенщиков. К труду и «упорному барахтанью» он призывал и других мигрантов.

Создание поселения Чураевка в тогда глухом американском углу, казалось, однозначно вело Г.Д. Гребенщикова по пути стратегии культурной самоизоляции. Но жизнелюбивая, находящаяся в вечном поиске натура писателя вела его к новым впечатлениям и новым знаниям. Он продолжает вести активную общественную и профессио-



нальную деятельность. В середине 1930-х годов Г.Д. Гребенщиков напишет, что несмотря на все трудности своего первого десятилетия в Америке он «с благодарностью оглядывается на пройденный путь, который даже в шипах и терниях в конце концов является благотворным, дав автору обильные материалы, характеры, образы и случаи» [5, с. 155].

Личный опыт адаптации в поликультурном американском обществе Г.Д. Гребенщиков обобщил в 1949 году в очерке «Привет новоприбывшим». Прожив к тому времени в США уже двадцать пять лет, он обращается ко второй волне иммигрантов, которые по американскому закону о перемещенных лицах 1948 года получили возможность выехать из послевоенной Европы в США. На правах «старожила русского пионерства в Америке» он высказывает некоторые «практические пожелания» [6, с. 385]. Однако, на наш взгляд, эти пожелания столь значимы, что с полным основанием могут быть названы «ключами» к успешной адаптации в поликультурном американском социуме. Их Г.Д. Гребенщиков выделяет четыре.

Первый ключ к успеху – это «неотложное и самое усердное» изучение английского языка. «Не полагайтесь на случайные уроки, – подчеркивает он, – потому что есть специальные бесплатные вечерние школы для этого», а там – «опытные преподаватели» [6, с. 385-386].

Сам Г.Д. Гребенщиков изучал язык «всеми способами». Как это позволило ему занять достойное место в американском обществе, рассказано в 1947 году в автобиографическом очерке «Толкай телегу к звездам!..» [7, с. 345-366], название которого восходит к ключевой для американского менталитета поговорке – «Hitch your waggon to a star». В очерке автор признается, что только через десять лет пребывания в Америке он «рискнул выступить с публичными лекциями» на английском языке [7, с. 346].

Особое место в американской жизни Г.Д. Гребенщикова занимает преподавание во Флоридском Южном колледже (Florida Southern College) в Лейкленде (штат Флорида), куда он в 1940 году был приглашен на кафедру русской литературы и истории. Откровенно рассказывает он о своей преподавательской деятельности, с присущей ему прямоотой пишет о провалах и успехах на пути к педагогическому мастерству [7, с. 350-365].

Свободное владение английским языком, преподавание в колледже, получение степени доктора философии – все это свидетельствует, бесспорно, о высокой степени личной адаптации Г.Д. Гребенщикова в американском обществе. Подводя промежуточные итоги своей жизни в Америке, он в 1946 году напишет: «Вот так я вышел в Америке в люди, да не просто в люди, а в профессора» [7, с. 348].

Второй ключ к успеху в Америке, по убеждению автора, – это труд. «Здесь, – пишет Г.Д. Гребенщиков, – всякий труд в почете. Америка потому и богата и щедра к трудящимся, что народ ее трудится как ни в какой другой стране, и это надо усвоить прежде всего тем, кто ждал или будет искать здесь легкого труда» [6, с. 387]. Писатель предупреждает всех, кто стремится в Америку за быстрым и легким обогащением, «потому что именно такое стремление в Америке приводит к самым большим разочарованиям и прямым несчастьям». И философски добавляет: «Это старая истина – в стремлении к богатству миллионы гибнут, а те, кто его достигают, никогда не насыщаются» [6, с. 386].

Со свойственной автору иронией он перечисляет некоторые варианты сомнительно многообещающих идей, которые могут возникнуть в голове мигранта: «Не тратьте времени и нервов на изобретение гениальной, небывалой в мире зажигалки или неподвижного кресла для морских путешествий – все эти вещи вытянут много сил и сбережений на никогда не полученные патенты. Не пытайтесь доказывать, что вы родной дядя Джона Рокфеллера, и не советуйтесь по этому поводу с адвокатом – деньги за совет он с вас возьмет, и даже устроит свидание с... детективами вашего племянника, но сами вы, кроме кандидатуры в желтый дом, ничего не добьетесь. Не тратьте время и на проникновение в звезды Голливуда. Это удастся одному из миллиона подлинных американцев, а остальные претенденты на роль принцев и принцесс часто проводят время в тюрьмах, за недостатком жилых помещений в Голливуде. Не тратьте время и на писание сверхъестественных романов из вашей собственной жизни. И здесь вас ждет много разочарований» [6, с. 386].

Третий ключ к успеху, по мнению Г.Д. Гребенщикова, – успешное вхождение в среду американцев, то есть непосредственно социокультурная адаптация.

Опираясь на личные наблюдения, он предостерегает «новых гостей Америки» от поспешного осуждения, которое обычно появляется во впечатлениях «вновь прибывших» из Европы. Вскоре после удивления первых дней перед «небоскребами на Манхэттене и перед мусором перенаселенных рабочих кварталов Чикаго или Филадельфии» новые жители Америки, отмечает автор, начинают сравнивать американские мегаполисы с благоустроенными европейскими городами и выражают «свой откровенный суд о том, как, в общем, некультурна Америка» – здесь и мужчины недостаточно галантны, и розы недостаточно ароматны [6, с. 387].

Однако, адаптация в новой среде, отмечает Г.Д. Гребенщиков, будет успешна только в том случае, если понять «настоящую Америку». По его убеждению, адекватно понять американцев можно только войдя в их среду, познав их язык, навыки и обязательно выбравшись из крупных мегаполисов в провинцию, т.к. суэта большого города мешает по-настоящему почувствовать атмосферу Америки [6, с. 387].

Сам Г.Д. Гребенщиков познал «настоящую Америку» еще в 1920-е годы, поэтому и обращается к новым приезжим с полным знанием американской действительности. Во-первых, настоящие американцы «не говорят громко, никого не судят, и поссориться с ними невозможно». И, во-вторых, «настоящая вечно занятая Америка даже не спешит... Настоящая деловая, созидающая Америка работает ритмично, точно, но спокойно». Поэтому «вовсе неверно, что американцы замыкаются, что в их среду трудно попасть. Надо знать их язык, надо просто к ним идти без протекции и ухищрений» [6, с. 387-388].

Исходя из такого понимания настоящей Америки, Г.Д. Гребенщиков дает практический совет тем, кто хочет адаптироваться в американском поликультурном социуме: «Самая лучшая аттестация для каждого входящего в среду американцев – это ваша улыбка, неосуждение других и отсутствие каких-либо жалоб» [6, с. 388]. Позитивный психологический образ вновь прибывшего мигранта, рисуемый Г.Д. Гребенщиковым, является не чем иным, как образом толерантного, коммуникабельного человека. Того, кто понимает: новая социокультурная среда многообразна и надо не критиканствовать, а принимать ее такой, какая она есть.

Четвертый ключ для мигрантов – быть благодарным принявшей стране и тем более не участвовать в склоках и пересудах своей узкой

национальной, этнической мигрантской среды. И особенно Г.Д. Гребенщиков советует «не писать писем» в редакции газет и журналов, т.к. это «самый несовершенный способ» достижения истины и «самый верный способ» увеличения внутриэмигрантской склоки и вражды. А если кому и придется писать в редакцию, например, благодарность участникам благотворительного вечера, то необходимо, предупреждает Г.Д. Гребенщиков, выразить свою признательность не только «примадонне вечера», но и простым помощникам, «мывшим посуду после банкета». И эта тактичность, замечает он, будет означать, что «вы поняли всю сущность равноправия в Америке и всю глубину американской демократии» [6, с. 389].

В текстах американского периода Г.Д. Гребенщиков всячески подчеркивает ущербность позиции эгоистичного потребителя тех благ, которые Америка предоставляет своим новым жителям. Он неоднократно акцентирует внимание на том, что вновь прибывшие должны быть благодарны стране, которая их принимает. Именно в благодарности и искреннем желании «быть полезным» новой стране видит он «несомненный, прямой и твердый путь к материальному и моральному успеху» [6, с. 386].

При этом Г.Д. Гребенщиков – противник лингвокультурного обособления. В статье «Дары кораблекрушения», написанной в 1948 году, он самокритично – по отношению к первой русской эмиграции в Америке – пишет: «Замыкаясь в самих себе, воображая, что ассимиляция вредна для наших чисто духовных и национальных традиций, мы тем самым погружаемся в узкую сферу одиночества» [8, с. 383]. Со своей стороны, писатель убежден, что духовная жизнь мигранта должна быть открытой и насыщенной. В частности, следует интересоваться в новой стране всем, чем «душа живет» – искусством, наукой, музыкой, литературой. Надо посещать музеи, пользоваться богатствами, накопленными в библиотеках, наконец, понимать – «какие есть замечательные люди среди "иностранцев", приютивших нас в своей стране и давших нам кусок хлеба и убежище» [8, с. 383].

Особенно, отмечает Г.Д. Гребенщиков, «незнание языка... отталкивает нас от "чужой" культуры». И это же незнание языка умножает критическое восприятие новой среды, так непохожей на наши прежние традиции («у них все не так, как у нас») [8, с. 383]. Однако гиперкритицизм по отношению к принявшей стране абсолютно бесперспективен, так как «наше собственное отталкивание

от окружающих нас людей мы обращаем в стену и через эту стену не можем получить ни сочувствия, ни понимания от тех, кого, напротив, мы могли бы и расположить к себе» [8, с. 383-384].

Есть и другая крайность. Адаптация в социокультурную среду Америки может обернуться полным погружением в иную культуру с попыткой переформатирования собственной идентичности, с отказом от имманентных констант языковой личности, от своих прежних социокультурных корней, и с забвением, отторжением национального исторического опыта. То есть, это адаптация переходящая в ассимиляцию. Конечно, в первом поколении мигрантов такую линию выбирали не многие. Но среди молодежи, выросшей уже в Америке, такая жизненная стратегия под воздействием «сильной американской цивилизации» была весьма распространена. [9, с. 390].

В 1950-х годах Г.Д. Гребенщиков, после многих лет поездок по Америке, констатирует, что «не более пяти процентов молодежи русского происхождения могут читать по-русски, и не более десяти процентов могут сносно говорить на языке Толстого, Пушкина и Гоголя» [9, с. 390]. Единственная общественная среда, где держится в Америке русский язык – «это при русских церквях» [9, с. 391]. Кроме того, Г.Д. Гребенщиков делает весьма интересное социокультурное наблюдение: в Америке «лучше всех, количественно и качественно», русский язык знают дети евреев и русских сектантов и староверов [9, с. 391]. Писатель не берется угадывать – «в чем здесь секрет», однако очевидно, что обе эти социокультурные группы, каждая по-своему, понимали значимость русского языка. Первые – для связи поколений и больших возможностей для своих детей, вторые – для сохранения общинной социокультурной, конфессиональной идентичности.

Г.Д. Гребенщиков нередко сравнивает условия для мигрантов в Америке и в Европе. С точки зрения материального обеспечения, в Америке, отмечает он, «наши рабочие люди имеют возможность устроить свою жизнь гораздо благополучнее своих собратьев в Европе» [9, с. 389]. Однако в Европе, где существовали сильные эмигрантские общины, было больше возможностей для сохранения культурной идентичности.

В очерке «На ферме толстовского фонда» (1947) автор приводит свой диалог с одной из воспитанниц благотворительного Фонда Л.Н. Толстого, основанного в США младшей дочерью писателя А.Л. Толстой для оказания помощи русским эмигрантам. В разговоре девочка показала прекрасное владение русским языком. И на вопрос

писателя, где она «так хорошо научилась говорить по-русски?», ответила: «Так мы же недавно приехали из Европы!» Логика детского ответа еще раз подтвердила собственные наблюдения Г.Д. Гребенщикова, что «русские дети в Америке редко говорят по-русски, и если говорят, то очень скверно» [10, с. 367].

Конечно, Америка, где в первой половине XX века на практике доминировал концепт «melting pot» («плавильный тигель»), была социумом, который лучше всего выполнял функции социокультурной и социолингвистической ассимиляции. Автором этой метафоры был писатель, выходец из России, И. Зангуил, который в 1908 году в Америке написал пьесу, которую так и назвал – «Melting pot» [11, с. 41]. Это было время максимальной миграции из Европы в США.

В 1920 году американский философ и писатель испанского происхождения Дж. Сантаяна заметил: «Американская жизнь – мощный растворитель... Кажется, он способен нейтрализовать любой, даже самый стойкий и совершенно чуждый интеллектуальный элемент, расплавить его в благонамеренности, самодовольстве, бездумности и оптимизме» [12, с. 47].

Именно в эту среду попал Г.Д. Гребенщиков. Но для него такой радикальный путь интеграции в американский социум был неприемлем. Как литератор он не мог согласиться на утрату родного субстрата культуры. Не случайно он писал: «Когда нам морально или материально трудно и когда не хочется превращаться в безымянную толпу или в пыль безызвестности, мы прибегаем под защиту нашей национальной культуры» [9, с. 389]. Эти слова свидетельствуют не только о том, что писатель не желал раствориться в «безымянной толпе», но и о том, что он не заблуждался и трезво видел: «новые друзья и соседи», которые окружают мигрантов, «часто смотрят на нас как на чужой и даже нежелательный элемент» [8, с. 389].

Каков же, с его точки зрения, был оптимальный вариант социокультурной адаптации? Как развитая и самостоятельная личность, он не хотел быть приживалой в новой стране. Он желал на правах равного занимать свое место в многонаселенном американском доме. Как писатель и деятель культуры, он понимал, что мигрант-интеллектуал сможет получить в Америке определенное признание только тогда, когда вложит что-то свое в американскую культуру. Поэтому Г.Д. Гребенщиков не стал создавать изоляционистской стены между собой и американским обществом. Он был уверен («спускаясь из облаков мечтаний»), что мигранты

«должны почувствовать под ногами какую-то, хоть и не родную, почву». Он желал, чтобы вновь прибывшие подумали: «Что могли бы мы реально сделать, для того чтобы наше пребывание среди чужих народов, рас и климатов имело смысл какой-то миссии». Тогда, полагал Г.Д. Гребенщиков, «и наш труд, каков бы он ни был, приобрел бы оправдание и в наших собственных глазах, и в глазах новых наших друзей и соседей» [8, с. 383]. Писатель подчеркивал: «Я упираю на чисто практическую необходимость культурной кооперации с народами, среди которых мы живем» [8, с. 383].

«Культурная кооперация» между различными компонентами американского поликультурного социума, к которой стремился в 1930-1950-е годы Г.Д. Гребенщиков, напоминает концепт «salad bowl» («чаша салата»), который начал распространяться в Америке во второй половине XX века.

В 1959 году вышла книга американского историка К. Деглера «Out of Our Past: The Forces That Shaped Modern America» («Из нашего прошлого: силы, которые сформировали современную Америку»). Именно в ней впервые и появилась аналогия американского социума с «чашей салата». В отличие от «плавильного тигля», в «чаше» отдельные ингредиенты не «сплавлены», а отличимы друг от друга [13, с. 143]. Как отмечают современные авторы: «Американцы издавна усвоили, что верность стране вполне может сосуществовать с верностью своей этнической группе» [14, с. 24].

В реальности, два социокультурных, антропологических концепта – «melting pot» и «salad bowl» – конкурировали в американской действительности. Не случайно Дж. Сантаяна, признававший нивелирующую силу американской цивилизации, в вышеприведенной цитате употребляет вводное слово, имеющее значение неуверенного предположения, – «кажется» («so it seems»). Следовательно, автор этих строк был не до конца уверен в «растворяющих» свойствах американской культуры.

Нет сомнений, что Г.Д. Гребенщиков фактически разделял подход к американскому обществу как к «salad bowl» и желал сохранения культурного многообразия американского социума. Он, по сути, призывал родителей-мигрантов «лично руководить воспитанием своих детей», чтобы «обогатить их, наряду с американской, еще и русской культурой, т.е. прежде всего ключом к

ней – русским языком». И сожалел, когда этого не происходило [9, с. 391].

Что касается культурной кооперации на более высоком уровне, то Г.Д. Гребенщиков приводит пример создания в 1948 году усилиями первого поколения российской эмиграции Музея-архива Русской культуры (Калифорния, Сан-Франциско) [8, с. 385]. Да и сама Чураевка (Russian Village), созданная Г.Д. Гребенщиковым, в 1988 году была включена в Национальный список исторических мест США (National register of Historic places) как «исторический район» штата Коннектикут и, тем самым, стала федеральным памятником русского сегмента американской культуры [15].

В реальных условиях Америки первой половины XX века Г.Д. Гребенщиков был сторонником оптимального, а значит, и более успешного варианта адаптации для вновь прибывших. Этот конструктивный вариант не предполагал обособления ни от своей этнонациональной общины, ни от поликультурного американского социума. По его представлению, адаптация – это не односторонний процесс приспособления, а процесс, осуществляемый «для нашей двойной практической выгоды» [8, с. 383], который предполагает, во-первых, взаимное обогащение и, во-вторых, осмысленный труд («миссию») на новом месте жизни. Более того, Г.Д. Гребенщиков особо подчеркивает значимость американской полиэтничной и поликонфессиональной среды для саморазвития индивидуальной языковой личности в направлении, говоря современным политическим языком, межэтнической толерантности. В частности, он обращает внимание мигрантов на то, что именно «среда разноплеменных и разноязычных граждан, отныне ваших равных соотечественников», позволит прибывающим «научиться любить и уважать другие нации, и языки, и верования, и обычаи, объединенные единой крышей равноправия и терпимости к ближним» [6, с. 386].

Важно, что полиэтничное общество не отвергает идентичности прибывающих мигрантов. Американский социум, подчеркивает Г.Д. Гребенщиков, позволяет существовать в нем, «не теряя своего национального лица и культуры» [6, с. 386]. При должных личных усилиях индивидуальная языковая личность в американском обществе не стирается, а продолжает существовать и даже развиваться в новых конкурентных условиях. Тем более что каждый в Америке сможет «почувствовать за собою и возле себя могучую силу американского гражданства» [6, с. 386]. Таков, по представлению



Г.Д. Гребенщикова, оптимальный баланс адаптации и интеграции в полиэтнический и поликонфессиональный американский социум. Такова активная, прагматичная и позитивная стратегия языковой личности между полюсами культурной ассимиляции и культурной самоизоляции. Можно утверждать, что своей публицистикой он обосновал свой вариант адаптации типа «salad bowl» – адаптации для интеллектуала.

В практическом плане в авторских статьях и очерках конца 1940-х годов, написанных и опубликованных в США, Г.Д. Гребенщиков формулирует, по сути, четыре фундаментальных и в тоже время прагматичных правила успешной адаптации не только в Америке, но и в любом поликультурном социуме (как он пишет – во «всякой новой стране») [6, с. 385].

Обобщая, эти правила-ключи к успеху (по Г.Д. Гребенщикову) таковы:

1. Неотложное изучение нового языка и сохранение родного.
2. Упорный труд, а не желание быстрого обогащения.
3. Познание страны и практическая толерантность.
4. Позитивная интеграция, сотрудничество и благодарность принявшей стране.

Очевидно, что советы писателя Г.Д. Гребенщикова – незаурядной языковой личности, – сформулированные в середине XX века, не потеряли своей актуальности и сегодня, в веке XXI-ом, и могут быть восприняты в качестве прагматичных правил для успешной социокультурной адаптации в поликультурном социуме.

## Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Русский язык: Энциклопедия. – М.: БРЭ, 1997. – 704 с.
3. Черняева Т.Г. «... Я, скромный сын своего полудикого Алтая» // Гребенщикова Г.Д. Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 1: Сибирь. – С. 5-44.
4. Гребенщикова Г.Д. Гонец. Письма с Помперага // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 4: Америка. Чураевка. – С. 297-392.

- Гребенщиков Г.Д. Чураевы. Океан багряный // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 4: Америка. Чураевка. – С. 153-294.
6. Гребенщиков Г.Д. Привет новоприбывшим // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 6: Америка. Флорида. – С. 385-389.
7. Гребенщиков Г.Д. «Толкай телегу к звездам!..» // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 6: Америка. Флорида. – С. 345-366.
8. Гребенщиков Г.Д. Дары кораблекрушения // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 6: Америка. Флорида. – С. 380-385.
9. Гребенщиков Г.Д. Слово о русскости // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 6: Америка. Флорида. – С. 389-393..
10. Гребенщиков Г.Д. На ферме толстовского фонда // Собр. соч. в шести томах. – Барнаул: Барнаул, 2013. – Т. 6: Америка. Флорида. – С. 366-373.
11. Zangwill I. The Melting Pot. - New York: Macmillan, 1909. – 43 p.
12. Santayana G. Character and Opinion in the United States. – Hesperides Press: New Brunswick – London. 2008. – 233 p.
13. Degler C. Out of Our Past: The Forces That Shaped Modern America. – New York: Harper Perennial, 1983. – 672 p.
14. Лапицкий М.И. Терпимость по-американски // Толерантность против ксенофобий. – М.: Институт социологии РАН, 2005. – С. 23-38.
15. United States Department of the Interior National Park Service. National Register of Historic Places Continuation Sheet nominate for Russian Village Historic district. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://npgallery.nps.gov/pdfhost/docs/NRHP/Text/88002687.pdf>.

# **ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИЗ СЕМЕЙ НЕМЕЦКИХ РЕПАТРИАНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Хабибуллина Е.В.*

*Университет им. Ю. Либига*

*Германия, Гиссен*

*elvikh@mail.ru*

*Бочина Т.Г.*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

*Россия, Казань*

*Tatyana.Vochina@kpfu.ru*

Отношения между Россией и Германией традиционно оказывают сильное влияние как на развитие Европы, так и на формирование современного мира. В исторической судьбе русского и немецкого языков много общего, аналогичной является и негативная тенденция сокращения количества изучающих русский язык в Германии и спада популярности немецкого языка в России; оба языка явно проигрывают геолингвистическое соревнование с английским языком как в Западной и Восточной Европе, так и в большинстве государств СНГ и Балтии.

Указанные негативные тенденции на фоне растущей значимости российско-германских экономических и культурных взаимоотношений делают актуальным обмен лингводидактическим опытом и инновационными технологиями преподавания русского и немецкого языка, совместный поиск российскими и германскими лингвистами эффективных путей продвижения языка в мире, создание условий для оказания научной и учебно-методической поддержки специалистов в области преподавания русского и немецкого языков как родных и иностранных.

В данной статье внимание сосредоточено на особенностях обучения русскому языку студентов-репатриантов. В вузах Германии на сегодняшний день обучается значительное количество студентов из семей, репатриировавшихся с территории бывшего СССР в течение последних трех десятилетий. Составляя свою программу обучения, они нередко выбирают в качестве одной из дополнительных учебных дисциплин русский язык, особенно тогда, когда выбранная специальность связана с экономикой или педагогикой. В

первом случае выбор обусловлен тем, что они планируют найти работу в области российско-немецких экономических отношений. Во втором случае учащиеся предполагают, что будут вести уроки русского языка в средней школе. И в обоих случаях учащиеся нередко руководствуются тем, что изучение русского языка потребует от них меньше усилий, чем изучение других языков – поскольку его знание они уже получили в семье. Как правило, при распределении таких студентов по группам предполагается, что они владеют русским языком в объеме, соответствующем объему второго-третьего сертификационных уровней и занятия в таких группах ведет носитель языка. Однако, как показывает практика, преподавателю, работающему с данной категорией студентов, приходится сталкиваться с рядом трудностей в построении учебного процесса, поскольку в реальности говорить об однородном языковом уровне обучаемых не приходится.

Одна из основных дисциплин, в рамках которой русский язык изучается в наибольшем объеме, – «Grundkurs». Основная задача этого курса – дать студентам знания и навыки коммуникации на русском языке, причем преподавателю приходится заниматься не только устной коммуникацией, но и письменной. Безусловно, есть студенты, которые занимались русским языком с педагогами (в формате воскресной школы и т.д.), но в большинстве они вплоть до поступления в университет не изучали русский язык систематически и регулярно, чаще всего источником их знаний было семейное общение, письму и чтению их учили родители [1, с. 40]. Надо отметить, что билингвизм студентов-репатриантов обычно носит несбалансированный и субординативный характер, поскольку основным языком общения является немецкий язык. Нередко от студентов можно слышать о том, что в детстве они предпочитали вести коммуникацию с родителями исключительно на немецком, хотя русский язык понимали и могли говорить на нем, то есть их билингвизм в определенный момент можно было охарактеризовать как рецептивный [2].

Таким образом, преподаватель работает в группе, в которой навыки письма и чтения нуждаются практически в одинаковой степени корректировки, а вот навыки говорения и аудирования могут в значительной степени различаться. В связи с этим предлагается несколько наблюдений по организации занятий с такими учащимися.

В области грамматики, как правило, требуют углубленного изучения темы «Склонение именных частей речи», «Употребление видо-временных форм глаголов». Студенты испытывают затруднения при склонении адъективно-субстантивных словосочетаний, здесь ошибки связаны как с неуверенным определением родовой принадлежности существительного, поскольку, во-первых, имеет место языковая интерференция, во-вторых не сформирован навык определения категории рода по формальным признакам, в-третьих смешиваются окончания существительных и прилагательных, ошибки последнего типа чаще наблюдаются в письменной речи. Большую трудность представляет склонение имен числительных, это, безусловно связано и с тем, что в речи родителей употребление имен числительных ограничено, кроме того, нередко неправильные формы числительных.

Помимо традиционных грамматических упражнений в отработке навыка правильного употребления видо-временных форм глагола весьма полезно давать задания текстового характера, например написание изложения-повествования, а также сочинения-повествования и сочинения-рассуждения, поскольку это тренирует умение учащихся выбирать нужную глагольную форму в целях соблюдения требований связности и логичности текста. Здесь можно также закрепить умение использования форм глаголов в переносном значении.

Из практики работы с данным контингентом обучающихся можно порекомендовать проведение такого вида работы, как пересказ содержания короткого фильма или видеофрагмента. Как правило, содержание просматриваемого видео связано с изучаемой разговорной темой и ее лексическим наполнением. Отметим, что передача реплик персонажей в таком пересказе необязательна, студенты должны составить краткий рассказ об увиденном, в хронологическом порядке изложив информацию о происходящем. Вне зависимости от того, пересказывают ли студенты целый фильм или его фрагмент, можно попросить дать прогноз дальнейшего развития действий – это задание поможет провести диагностику и корректировку употребления форм будущего времени глаголов совершенного и несовершенного вида. Ролики, отбираемые для данного вида работы, должны отличаться динамичностью, быстрой сменой событий.

Работая с темами «Причастие» и «Деепричастие» студенты также испытывают трудности, поскольку данные глагольные формы

практически не употребляются в разговорной речи, а с другими стилистическими разновидностями русского языка они знакомы мало. Обычно в текстах учебных пособий по разговорной практике встречаются формы причастий и деепричастий, их смысл учащиеся понимают из контекста, но самостоятельное образование и употребление в речи требует отдельного внимания на занятиях. Здесь также недостаточно упражнений по грамматике. Можно предложить следующие виды работы: подготовка выступления – описания картины с презентацией или подготовка выступления в рамках общественно-значимой тематики о современной ситуации (в Германии или в России) с включением результатов социологических исследований и статистических данных (в последнем случае также отрабатывается и склонение числительных) – в обоих случаях текст должен включать определенное количество причастий и деепричастий.

Второй вид задания полезен также для преодоления ограниченности знаний о синтаксических конструкциях книжной стилистики, имеющей место у данного контингента обучаемых, поскольку в тексте выступления уместно будет включение конструкций «что является чем», «что представляет собой что», «что характеризуется чем» и т.п.

Книжные синтаксические конструкции не будут казаться искусственными и при подготовке выступлений, реплик и вопросов к занятию в форме дискуссии. Темы для дискуссии также выбираются злободневные, например «Миграция в современном мире», «Интеллектуальная миграция».

Лексика, которой владеют учащиеся, также ограничена преимущественно бытовой сферой употребления, поэтому обогащение словарного запаса синонимами разной стилистической принадлежности – одна из основных задач курса. Уже с первых занятий, например, изучая тему «Погода», учащиеся должны знакомиться с возможностями выразить одну и ту же мысль, используя разные языковые средства. Обычно они способны охарактеризовать состояние погоды, используя односоставные номинативные, реже краткие двусоставные предложения: «Дождь», «Дождь идет», прилагательное и наречие *дождливый* / *дождливо* могут быть им незнакомы. Здесь можно предложить посмотреть несколько роликов с прогнозом погоды, а затем предложить учащимся слайды без текста, но с метеорологическими пометами, к которым они дома должны создать

комментарий-прогноз, основываясь на просмотренных роликах-образцах, и озвучить его на занятии, соблюдая также правильный интонационный рисунок.

Целесообразно после пройденной лексической темы, помимо традиционных диалогов, в которых надо согласиться с высказыванием собеседника, употребив синонимическую конструкцию, предлагать учащимся тексты, на основе которых они должны составить свое речевое произведение, передав информацию прочитанного текста с помощью изученных лексических средств.

Говоря о преодолении трудностей словоупотребления, нельзя не упомянуть о включении в курс русского языка системной работы над фразеологией, поскольку владение определенным фразеологическим минимумом является неотъемлемой составляющей языковой и лингвокультурной компетенции. Вне всяких сомнений, знание национального языка не может быть полным без усвоения норм его фразеологии. Как известно, знание фразеологизма складывается из знания его компонентного состава, прямого смысла и идиоматического значения, стилистической окрашенности и коммуникативной функции (ситуации употребления). Незнание или недоучет хотя бы одной составляющей ведет к речевым ошибкам, разного рода курьезам. Именно предупреждению ошибок в употреблении устойчивых выражений обычно уделяется главное внимание при работе над фразеологией. Однако не менее важным здесь представляется и лингвострановедческий аспект. Историко-семантический и этимологический анализ фразеологических единиц, выяснение мотивированности значения, объяснение внутренней формы, образа, положенного в основу устойчивого выражения, ознакомление с фактами истории и культуры – вот основные направления лингвострановедческого анализа фразеологических единиц. Именно лингвострановедческий подход к изучению фразеологического (как и паремиологического) фонда языка – надежный путь предотвращения вербализма – явления, когда говорящий пользуется словами, не вкладывая в них адекватного смысла [3, с. 17].

К несомненным проблемам студентов-билингвов относится и обилие орфографических ошибок. Русские слова воспринимались ими в ходе овладения языком в подавляющем большинстве случаев на слух, в то время как немецким языком они овладевали на основе как устных, так и письменных текстов. К числу сложных орфографических тем здесь, например, относятся правописание приставок *пре-* и

*при-*, правописание гласных и согласных в корне, правописание мягкого знака. В большинстве случаев повторяющиеся ошибки при изучении правописания приставок и корней связаны с тем, что студенты не могут опереться на семантику слова. Подбор проверочного слова, не вызывающий обычно трудностей у носителей языка, у билингов данного типа иногда просто невозможен в силу незнания его как такового.

Поскольку количество аудиторных часов изучения русского языка меньше количества внеаудиторных занятий, для совершенствования навыка орфографии в сложных случаях учащимся предлагается материал для самодиктантов.

Ряд орфографических тем, например «Слитное и раздельное написание частиц НЕ и НИ», «Правописание Н и НН в разных частях речи», предполагает, что у студентов должно быть сформировано представление о морфологии русского языка. Соответственно преподавателю необходимо бывает на первых занятиях проконтролировать, насколько студенты осведомлены об основных частях речи и их грамматических особенностях в русском языке.

В работе со студентами продвинутого уровня обычно рекомендуется избегать чтения вслух на уроке, но этот вид работы бывает уместен при корректировке интонации. Как виды заданий можно предложить подготовку чтения вслух дома, используя образцы аудиозаписей, а также подготовку выразительного чтения стихотворения или короткого прозаического текста вслух в рамках семестрового контроля. Такие задания обычно положительно воспринимаются учащимися, поскольку позволяют им проявить творческое начало. При оценивании диалогов, составляемых учащимися в парах, можно отдельно оценивать выразительность интонации и соблюдение ее норм.

В завершение скажем несколько слов об использовании наиболее современного вспомогательного средства обучения – мультимедийных презентациях, которые могут применяться в образовательном процессе двояким образом: во-первых, как специфическая форма предъявления речевых опор и, во-вторых, в качестве самостоятельного средства наглядности, аккумулирующего в себе возможности разнообразных опор. Мультимедийность и интерактивность компьютерной презентации представляется ее наиболее значимым преимуществом, ибо «интерактив позволяет учителю в необходимые моменты выделять нужные фрагменты изучаемого материала,



переходить на рассмотрение отдельных элементов и осуществлять с ними различные «виртуальные» действия, превращая «пассивную наглядность» (И.В. Роберт) в методически активную» [4, с. 13-14].

Компьютерная презентация используется как вспомогательное средство для развития монологической речи. Дело в том, что многие изучающие иностранный язык (не только студенты и школьники, но и деловые люди, ученые, преподаватели и пр.), имеют насущную потребность овладеть умениями публичных выступлений, важнейшим фактором эффективности которых является грамотное использование средств наглядности и, в первую очередь, компьютерных модуляций (например, доклад на конференции, защита курсовой работы, представление бизнес-проекта и т.д.). Таким образом, обучение монологической речи, сопровождаемой презентацией, является коммуникативно целесообразным.

Итоги данного вида работы в наиболее наглядной форме проявляются «на финише» изучения разговорных тем, например, во время ролевых игр типа «Город будущего» (тема «Экологические проблемы больших городов»), «Спортсмен века» (тема «Спорт»), «Имя России». Во время подобных конкурсов студенты должны защитить свой проект, убедить, что его «кандидат» действительно самый достойный. Сами студенты нередко подобные занятия называют конкурсом презентаций, хотя компьютерные слайды играют лишь вспомогательную роль, и оценивается не столько качество подготовленной мультимедийной демонстрации, сколько коммуникативная стратегия, избранная студентом, и ее речевое воплощение.

Преподавателям, использующим инновационные технологии, необходимо учитывать, что демонстрация подготовленной студентом презентации в некоторых случаях, к сожалению, становится на занятии отвлекающим фактором, т.к. в процессе представления слайдов докладчик «читает с экрана», а не самостоятельно комментирует визуальный материал. Можно сказать, что, перенеся на слайды основную информацию, студент расслабляется, рассчитывая на «помощь презентации», отсюда многочисленные фонетические ошибки, плохое понимание произносимого текста, «слепое» следование скачанному материалу. Кроме того, работая внеаудиторно, учащийся подвергается «соблазну» следовать по предлагаемым Интернетом ссылкам, что (при неумелом использовании), может увести обучаемого от основного русла процесса подготовки учебного материала. Колоссальные объемы информации, представляемые мультимедий-

ными приложениями, также могут отвлекать внимание студента от процесса выполнения учебного задания.

Чтобы избежать подобных негативных моментов, преподаватель обязан точно обозначить задачу учащегося, дать чёткие указания по поводу «алгоритма» данного контрольного задания, а во время занятия требовать от студента самостоятельного комментирования, а не чтения с экрана. «Правила игры» должны быть четко обозначены: максимальное количество слайдов, время выступления, отсутствие орфографических и пунктуационных, грамматических ошибок, дозированный объем текста на экране. И главное правило – несовпадение визуального образа (презентации) с речью оратора. В таком случае использование компьютерных презентаций в процессе обучения иностранному языку будет носить позитивный характер.

Подытоживая все вышесказанное, следует отметить, что вышеперечисленные виды работы, помимо достижения прагматических целей в обучении, помогают преподавателю помочь студентам преодолеть психологический барьер по отношению к русскому языку, повысить его престиж, активизировать его употребление в разных сферах общения, не только в бытовой коммуникации.

### Литература

1. Аграновская М. Возможности параллельного преподавания немецкого и русского языков детям-билингвам младшего школьного возраста в системе дополнительного образования (на примере Германии) // Режим доступа: [http://www.bilingualonline.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37%3Aagranovskayametodikaparalleljnogoprepodavanijazykovbilingvam&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=ru](http://www.bilingualonline.net/index.php?option=com_content&view=article&id=37%3Aagranovskayametodikaparalleljnogoprepodavanijazykovbilingvam&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=ru)
2. Верещагин Е.М. Психолингвистическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1989. – 267 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Александрова Е. В. Проектирование и использование средств компьютерной наглядности в процессе обучения гуманитарным предметам в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2011. – 23 с.

## О ПОНЯТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Хаирова Г.М.  
Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букедова  
Казахстан, Караганда  
g.khairova@mail.ru*

Понятие «коммуникативная компетенция» возникло в американской социолингвистике как реакция на введенное Н. Хомским теоретическое обоснование дихотомии «языковая компетенция – языковое употребление». По Н. Хомскому, лингвистическая компетенция – идеальное знание, на базе которого носитель языка в состоянии «порождать» грамматически правильные предложения на данном языке и судить о том, является ли данное высказывание принадлежащим его языку. «Языковое употребление» Н. Хомским не было детально описано, под эту категорию подпали все социальные и психологические факторы, определяющие (регламентирующие) речевое поведение.

Д. Хаймс, анализируя концепцию Н. Хомского, писал, что «лингвистическая теория должна расширить понятие компетенции за пределы грамматического знания». Без этого считал он, «термин «компетенция» обещает больше, чем на самом деле заключает в себе».

Д. Хаймс в 1970 году определял коммуникативную компетенцию (КК) как совокупность знаний и навыков говорящего об использовании языка, что можно считать одной из первых попыток снять барьеры между лингвистикой, психологией и социологией в подходе к изучению речи.

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство «языка – речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность).

Вообще понятие компетенции для дидактики не ново. Философы и дидакты во все времена разграничивали знание (компетенцию) и

его реализацию (деятельность). Применительно к владению языком под компетенцией подразумевается сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы. Такое представление о компетенции сложилось под влиянием лингвистики, которая отводила грамматике ведущую роль в самой науке о языке и представляющей ее важнейшей составляющей психологических грамматик, управляющих общением. Так, Ф. де Соссюр говорил о том, что система языка, или систематический инвентарь единиц, запечатлевается в виде суммы образов в уме каждого члена коллектива и не зависит от способов ее реализации в речи, которая всегда специфична, поскольку определяется волей индивида и типом ситуации. Язык как система и языковая способность, реализуемые посредством речи, обеспечивают речевую деятельность, которую ученый называл «*language*» в широком смысле этого слова. Речевая деятельность многообразна и разнообразна. Она относится и к сфере индивидуального и к сфере социального; ее нельзя отнести определенно ни к одной категории явлений человеческой жизни, т.к. неизвестно, каким образом всему этому можно сообщить единство. И далее Ф. де Соссюр пишет, что «единство в речевую деятельность вносит язык» [1, с. 245].

Спустя почти пятьдесят лет мысли Ф. де Соссюра были повторены в трудах американского лингвиста Н. Хомского, который ввел в активный научный обиход термин "компетенция", точнее говоря, возвратил его в понятийный аппарат лингвистики, поскольку этот термин встречался еще в работах В. Гумбольдта и других языковедов в связи с исследованием проблем порождающей генеративной грамматики. Под языковой (в широком смысле слова) компетенцией Н. Хомский понимал «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет... виды поведения» [1, с. 248]. Н. Хомский выделил в рамках своей менталистской концепции понятия компетенции (прирожденной способности к речи – *competence*) и продуцирования речи (реального речевого произведения – *performance*). Компетентный говорящий/слушающий должен, по мнению Н. Хомского, образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям и иметь суждение о высказывании. По Н. Хомскому, порождение речи представляет

собой процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, формирующихся у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур, т.е. существует некая универсальная грамматика, состоящая из комплекса глубинных структур и эксплицирующая основные свойства человеческого разума.

Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме. Коммуникативные умения и навыки связаны с организацией речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, с одной стороны, а с другой, – в соответствии с социальными нормами речевого поведения.

Важность этого отмечал психолог А.Н. Леонтьев: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, быстро и правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [2, с. 368].

Последняя четверть 20 века была ознаменована поиском оптимальных межпредметных связей, которые способны обеспечить построение формальной модели коммуникативной компетенции. Такая модель выступает как средство конкретизации, наглядного представления абстрактного. В нем как бы сочетаются в единстве чувственное и логическое.

В основном требования коммуникативной направленности предъявляются к урокам русского языка, предоставляют широкие возможности для формирования и развития коммуникативных умений и навыков при изучении пунктуации.

Так, установлено, что в настоящее время в системе обучения и воспитания широко используется термин «компетенция».

Компетенция – это способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению.

Компетенция – область, в которой кто-либо осведомлен.

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию.

Коммуникативная компетенция – это способность человека решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения.

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся старшей школы.

Языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных.

Именно языковая и коммуникативная компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения. А для этого необходимо создавать на каждом уроке условия речевого общения. Речевая деятельность формируется во всех её видах – чтении, говорении, письме, аудировании. “Обучать общению, общаясь” – без этих условий нет урока.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов) и предметное (для каждого учебного предмета) выделяются компетенции:

- базовые – определяют общие цели среднего общего образования на национальном уровне;
- ключевые – определяют ожидаемые результаты на уровне каждой образовательной области;
- предметные – определяют ожидаемые учебные достижения ученика.

Предметные компетенции, формулирующиеся на основе базовых и ключевых, являются одной из основ модернизации содержания образования.

В идеале конечная цель обучения русскому языку – формирование развитой «языковой личности», т.е. такой личности, языковой опыт которой позволяет правильно воспринимать и интерпретировать практически любую информацию на данном

языке, а также точно и полно выражать любые собственные суждения (весь свой духовный мир) по-русски. Для этого необходим такой отбор лингвистического материала, который бы обеспечивал выход процесса обучения в реальную речевую деятельность учащегося, овладение всеми функциями языка – языковой, речевой, коммуникативной, когнитивной, эмоциональной.

В действующих программах и учебниках отбор лингвистического материала в целом обеспечивает формирование языковой компетенции.

Наибольшие затруднения вызывает развитие коммуникативной компетенции по русскому языку.

Развитие коммуникативной компетенции заслуживает самого пристального внимания. Коммуникативная компетенция включает знание языка, способы взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, автобиографию, задать вопрос, конструировать ответ, вести дискуссию и др.

Почему надо писать и говорить грамотно? Почему надо быть нетерпимым к языковым ошибкам? На этот вопрос академик Л. В. Щерба ответил в статье «Безграмотность и её причины», опубликованной в 1927 году: «Писать безграмотно - значит посягать на время людей, к которым мы адресуемся, а потому совершенно недопустимо в правильно организованном обществе» [3, с. 136]. Правильно организованном – значит, цивилизованном, просвещенном, правильно понимающем цели и пути своего развития.

Большинство выпускников, одиннадцать лет изучавших в школе русский язык, не в состоянии написать без посторонней помощи грамотное заявление, письмо, обращение в различные инстанции. Об умении художественно, поэтически выразить свои мысли, чувства, переживания говорить не приходится. Это, похоже, удел избранных. Так что ни деловой, ни научный, ни художественный текст среднестатистический выпускник школы создать не способен, а значит, он не владеет языком, является функционально безграмотным.

Изучение русского языка в школе сводится главным образом к обучению орфографии и пунктуации. А создание учащимися текстов – всего лишь своеобразный довесок. Владение же языком предпола-

гает умение создавать любой вид текста в зависимости от коммуникативной ситуации. Соответственно в обучении русскому языку в школе главным ориентиром должно стать владение словом, умение использовать его в разных ситуациях.

«Что такое язык? – писал Л.Н. Толстой. – Прежде всего, это не только способ выражать свои мысли, но и творить свои мысли. Язык имеет обратное действие. Человек, превращающий свои мысли, свои идеи, свои чувства в язык... он также как бы пронизывается этим способом выражения». Словом, важна рефлексия собственного опыта, что возможно лишь с помощью анализа, созданного учеником, текста. Так о чем же должен быть урок русского языка? Да, прежде всего – о собственной жизни ученика, о его взаимоотношениях с миром, о том, как выражать себя в тексте, создавать текст, воздействующий на слушателя или читателя.

В массовой практике одними из первых текстов, которые пишут учащиеся на уроках русского языка, являются письмо другу, письмо самому себе. Это помогает не только узнать и понять учеников, но и развивает интерес, потребность и умение писать письма. Подводит к пониманию: чем более искусно, мастерски мы владеем языком, тем легче нам строить отношения с людьми, создавать свой мир.

Из известных в педагогике трех основных форм учебной работы (фронтальная, индивидуальная, групповая) только групповая работа позволяет учащимся вступать в деловое общение, сообща искать ответ на проблемный вопрос, преодолевать возникающие противоречия.

В ходе исследования установлено, что одной из самых интересных форм работы на уроках русского языка для ребят стало коллективное создание текста. Класс делится на три, четыре команды. Каждая команда составляет один коллективный рассказ: все обсуждают его, один фиксирует придуманное, потом тексты читаются вслух, лучший предлагается записать. Это могут быть рассуждения, например, на темы: «Жизнь дана на добрые дела», «Что может спасти мир».

На уроках русского языка предлагаются учащимся разнообразные виды заданий, позволяющие выразить свои мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения. Это означает, что необходимо вырабатывать



чувство языка, развивать аналитические и творческие способности учащихся – как на уровне содержания, так и на уровне языковых средств, что очень тесно взаимосвязано.

Во время рефлексии учащиеся отмечают преимущества совместного творчества: при обсуждении в группе легче высказать мысль, отсеять пустые слова, в которых нет ни мысли, ни чувства.

Известно, что школьное обучение основано у нас на понятиях нередко безжизненных, оторванных от реальности. А потому и невостребованных, не вызывающих у ребенка интереса. В этом – одна из актуальных проблем образования. Ученик не может глубоко освоить то, что им не пережито, что не входит в сферу его жизненных интересов. Как же прорваться в пространство его контекста? Это возможно лишь, если построить обучение на чувстве, переживании.

В своей практике (на уроках русского языка) мы используем некоторые возможности развития коммуникативной компетенции учащихся. Чтобы освоить эту компетенцию в учебном процессе, необходимо достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени образования в рамках изучаемого предмета. Русский язык – особый, некий «надпредметный» предмет. Только владея русским языком – средством общения и познания – ученик может быть успешным и в изучении других предметов.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции – систематизация знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; совершенствование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умения пользоваться различными лингвистическими словарями.

Опираясь на вышесказанное, можно прийти к выводу, что любой учебный текст выполняет коммуникативную функцию.

Коммуникация – 1. Путь сообщения, линия связи (спец.). 2. Сообщение, общение (книжн.). Речь как средство коммуникации. Средства массовой коммуникации (печать, радио, кино, телевидение) [4, с. 96].

Коммуникация – акт общения, связь между двумя и больше индивидами, основанная на взаимопонимании, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц.

Иначе говоря, коммуникация – это способ передачи информации.

Термин «информация» можно понимать в двух значениях: общепринятом (бытовом) и терминологическом. Под информацией в первом значении понимается всякое сообщение, оформленное как словосочетание номинативного характера. Это может быть предложение, в котором сообщаются какие-то факты, сочетание предложений, цельный текст. Информация в таком понимании обычно отождествляется с номинацией, смыслом, содержанием. Так, правомерно в общепринятом употреблении назвать информацией сообщения типа: он придет завтра. Второе значение термина «информация» употребляется в работах по теории коммуникации, но предполагает использование этого термина лишь при получении новых сведений о предметах, явлениях, событиях объективной действительности.

Письменная коммуникация представлена в любом виде учебной деятельности. Поэтому очень важно сформировать умения письменной коммуникации для человека на его родном языке. Как полагал Л.А. Гдалевич, формирование тех или иных умений и навыков в ходе учебного процесса происходит более успешно в том случае, когда письменная деятельность доминирует над устной, что влечет формирование не только слухового, но и зрительного образа информации, полученной обучающимися в ходе учебного процесса [5, с. 478].

Рассматривая учебный текст как продукт отражения мира средствами языка, Л.А. Константинова определяет его как образец речевого продукта, который служит источником для создания учащимися самостоятельных диалогических и монологических высказываний разных стилей и жанров в соответствии с законами текстообразования в русской социолингвистической традиции в процессе поэтапного формирования навыков и умений письменной коммуникации при обучении русскому языку.

В разное время учеными-методистами высказывались различные мнения относительно функции учебного текста. Так, например, Д.А. Коган считал, «учебный текст выполняет две функции: развивающую и познавательную, каждой из которых отведено равное место в учебном процессе». По мнению О.А. Зарубиной и О.А. Лаптевой, текст является образцом для формирования коммуникативных навыков и речемыслительной деятельности [6, с. 84].

Следовательно, работа над текстом (текстовая деятельность) становится средством речевого развития учащихся. «Все знания о мире, и школьные предметы в том числе, постигаются через язык, посредством языка. Язык – не только гимнастика ума и главное средство общения, но и основной инструмент формирования национального самосознания. Обучение русскому языку, традиционно ограниченное изучением правил орфографии и пунктуации, не достигает результата, поэтому особую важность приобретает формирование на уроках русского языка коммуникативной компетенции.

### Литература

1. Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. – М.: Изд-во «Гуманитарий», 2000. – 266 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1981. – 214 с.
3. Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
4. Чемохоненко А.Н. Современный толковый словарь русского языка. – Мн. Харвест, 2007.
5. Пешковский А.М. Вопрос о "вопросах" // Избранные труды. – М., 1959.
6. Фигуровский И.А. Обучение школьников пунктуации целого текста. // Русский язык в школе. – 1970. – № 1.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОВНЕВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОЦЕНИВАНИИ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА РЕПАТРИАНТАМИ

*Халикова Л.И., Ашрапова А.Х.  
Казанский (Приволжский) Федеральный университет  
Республика Татарстан, Казань  
[Halikova1993@mail.ru](mailto:Halikova1993@mail.ru)  
[tatarandlanguages@gmail.com](mailto:tatarandlanguages@gmail.com)*

В настоящий момент общество характеризуется интенсивными социально-политическими и экономическими изменениями, что порождает новую этнополитическую реальность, одним из признаков которой является рост этнических миграций. Среди таковых в

последнее время все большую роль играет репатриация. Ученые-исследователи изучали численно доминирующие группы репатриантов и длительно идущие процессы репатриации. В данный процесс также входит вопрос о языковой адаптации репатриантов. Многообразие методов и способов репатриации приводит к необходимости создать уровневую систему «языковой» репатриации, иными словами, ступенчатой адаптации репатриантов в прежней языковой среде. В данном случае правомерно рассматривать вопросы создания условий для языковой адаптации в виде уровневого обучения.

Упомянутые вопросы находятся в поле зрения социально-педагогической науки и практики, таковые находят освещение в научных трудах отечественных и зарубежных ученых (Ануфриева Н.М., Глухов В.П., Бахман Л.Ф., Пальмер А.С. и др.)

Целью статьи является краткий анализ основных методов языковой адаптации репатриантов при помощи уровневого обучения.

Находясь долгое время на территории иного государства, разговаривая на иностранном языке, человек со временем теряет способность мыслить на родном языке, а затем по убывающей вплоть до фактов непонимания речи на «бывшем родном» языке. Языковая адаптация репатрианта зависит от того возраста, в котором он был сослан или иммигрирован, вследствие чего уровень оставшихся знаний в области языка у каждого репатрианта разный. Этот факт приводит к «пробелам» в языковых знаниях «возвращенцев». Но система уровневого обучения значительно восполняет этот пробел в системе образования. Использование метода уровневого обучения позволяет определить уровень владения своим родным языком репатрианта на момент возвращения на территорию гражданства, после чего определить путь преодоления пробелов в языке, а также составить систему тестовых заданий для каждой ступени овладения языком.

Чтобы глубже понять, что представляет собой система уровневого обучения необходимо обратиться к истории. История уровневого обучения берет свое начало еще в 15 веке на базе английского языка во время правления Генриха V, который начал политику введения английского языка как языка королевской переписки. Так возникает необходимость преподавания языка для народа. Но в то время не хватало образованных людей, которые могли бы разработать эффективные методы преподавания языка для масс [1, с. 20]. В 16 веке были попытки осмысления языка и разработки методов

преподавания: были изданы книги Иоганна Кристиана Фика «Практический курс английского языка» («Practical English Course» 1793г.) и книга Джона Миллера «Воспитатель» («The Tutor» 1797г.). Ученые вышли на путь продуктивного исследования, теоретизации и практической экспериментализации методов преподавания языка. Тем не менее, настоящего преподавания английского языка пришлось ждать до 1913 года, когда тесты приняли более или менее современный и стандартизированный вид [2, с. 343].

Старейший и самый престижный вуз Ирландии Тринити-колледж, созданный по образцу коллегияльных университетов Оксфорда и Кембриджа, в 1938 году выпустил документ, описывающий порядок проведения экзаменов разговорного английского языка в общественных центрах и школах. Проведение такого вида экзаменов осуществлялось как на территории Британских островов, так и на территориях всех британских колоний. В то время как англичане начали лингвистический империализм через преподавание английского языка, американцы ничуть не отставали. Джоэл Спольски говорит о том, как отдел иммиграции США использовали тест на знание английского языка как инструмента управления в целях рационализации притока иммигрантов и студентов в стране в начале 1920-х годов. «Прогностические тесты» были элитарными по своей природе. Современный мир не может отойти от организованной «фильтрации» через языковые тесты, разработанные в США и Великобритании. Настолько они оказались эффективными. [3, с. 23].

В 1863 году Кембриджский университет послал документы в британские колонии для изучения 10 кандидатов и продолжал делать это до конца века. Число кандидатов продолжало расти и достигло 1220 в 36 центрах разных колоний. Только к 1913 году университет начал давать высший статус владения языком для иностранных квалификаторов. Способ оценки применяется по сей день, экзамены сосредоточены именно на тестовых заданиях.

Тестирования разговорного английского языка велось в следующих подразделениях:

Elementary grade  
Intermediate  
Advanced  
Final local.

Такого рода экзамены проводились для кандидатов в любом возрасте.

На сегодняшний день уровни владения языком не сильно отличаются от тех, что были созданы на основе кембриджских исследований. Они представляют собой 6 ступеней (по шкале CEFR (Common European Framework of Reference – «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком»):

Beginner A1

Elementary A2

Intermediate B1

Upper-intermediate B2

Advanced C1

Proficiency C2

Если в начале XX века такая система использовалась американцами для «фильтрации» иммигрантов, то на сегодняшний день уровневая система рассматривается как основа для языковой адаптации мигрантов.

Каждый из представленных ступеней владения языком имеет отдельную характеристику, а также лексический и грамматический минимум, присущий для данного уровня владения языком. [4, с. 267].

Татарский язык исключением не стал, за последние несколько лет учеными-лингвистами был внесен большой вклад в становление и стандартизацию уровневого обучения в татарском языке. Одним из больших шагов навстречу этому является реализация государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». Данная программа нацелена на работу по стандартизации уровневой системы в татарском языке. С этой целью она проводит различные мероприятия. Таковым является создание Центра языковой сертификации по татарскому языку. Данный проект видит свою цель в повышении социальной значимости татарского языка, в обеспечении языковых прав граждан как из Республики Татарстан и России, так и граждан, проживающих за рубежом на получение сертификата о прохождении государственного тестирования по татарскому языку. Не менее важной целью проекта является популяризация языка среди жителей разных регионов РФ и зарубежья, а также возрождение корней у репатриантов-татар.

На данный момент предпринимаются попытки внедрить в практику обучения татарскому языку современную систему диагностиро-

вания сформированности уровня владения языком. Если многие аспекты обучения татарскому языку уже многократно исследовались, то проблемы измерения уровня владения данным языком на данный момент весьма актуальна и востребована. Исследуя эти проблемы, ученые обратились к нормативным документам Совета Европы по вопросам языковой политики и образования. Также они изучили опыт организаций, которые занимаются разработкой и проведением тестирований по общеевропейским стандартам оценивания уровней владения иностранным языком.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что в Казанском федеральном университете, понимая всю актуальность и глобальность данной проблемы с 2014 года активно разрабатываются тесты как для желающих учить и узнать свой уровень языка, так и для репатриантов на момент возвращения на территорию Татарстана. На сегодняшний день на 4 уровня владения татарским языком составлены тестовые задания, после прохождения которых был выявлен уровень владения языком у тестируемого, после чего намечен план и методы «языковой реабилитации» в данном конкретном случае. Одними из используемых уровней для выявления знания татарского языка у не татар и репатриантов-татар являются начальные уровни А1 и А2 по всем четырем видам деятельности: говорение, чтение, письмо и понимание речи на слух. Пройдя тестирование, каждый тестирующийся может узнать уровень владения языком. Несомненно, каждый тест дает возможность не только узнать результат, а быть мотивацией и способствовать его использованию в самой речи репатрианта, а также в бытовой среде.

Также результаты тестирования являются своеобразным мостиком для составления плана обучения для активной языковой адаптации в изучении языка как не татар, так и «возвращенцев» на бывшей территории гражданства, и в то же время быть причиной для разработки современных методик, использования новых технологий, инновационных приемов и составлении учебных и профилактических программ для языковой адаптации.

## Литература

1. Bachman, L. F. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. 2000. Oxford, Language Testing, pp. 1-42

2. Apple, M. W. Ideology and Curriculum. 1979. London, Routledge, p. 343
3. Spolsky, B. Testing of English of Foreign Students in 1930. 1993. ERIC 2002, p. 37
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн. 2:Процесс воспитания. – С. 256-300

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Шаймаганбетова Ж.Ж.*

*Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова  
Казахстан, Караганда  
zhanara.76\_76@mail.ru*

В настоящее время, в период смены приоритетов и социальных ценностей в обществе и экономике, процесс подготовки специалистов требует изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Сегодня востребован выпускник, который умеет быстро адаптироваться к новым социальным условиям, проявлять творчество и гибкость, уметь налаживать эффективную коммуникацию с людьми и при этом оставаться нравственным. Очевидным становится факт, что традиционное репродуктивное обучение, которое сводит подготовку специалиста к запоминанию и воспроизведению знаний, не может решить поставленные задачи, так как такая методика слабо ориентирована на развитие личности студента, его познавательной активности, на самостоятельный поиск и творческую переработку информации. Для решения этих задач необходимы новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов до сих пор является одной из наиболее актуальных в теории и практике высшего профессионального образования. Так, в последнее время особенно актуальна проблема использования в современном вузе активных и интерактивных форм и методов обучения, основан-



ных на диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания. В настоящее время для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Как показывает изучение опыта работы вузов, обучение бывает эффективным и достигает достаточно высоких результатов, если соблюдается ряд условий:

- студенты открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;

- получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала;

- могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в жизни и профессиональной деятельности;

- могут быть самими собой, не бояться выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки [2].

Исследования показывают, что при использовании технологий активного и интерактивного обучения значительно повышаются возможности самореализации студентов, их учебной мотивации.

К сожалению, снижение мотивации учения у студентов в настоящее время – заметное явление в высшем образовании. Нередко достижением результатов обучения движет внешняя мотивация (престижность факультета, желание получить одобрение друзей, родственников, желание получить диплом и пр.). Конечно, наличие даже внешней мотивации может рассматриваться как положительное явление, однако она меньше способствует процессу получения знаний, чем мотивация внутренняя. Интерес к личностному развитию, желание не просто сдать сессию, а получить знания, полезные для применения в профессиональной деятельности, стремление к самообразованию и саморазвитию невозможны без внутренней мотивации.

В основе развития познавательной мотивации лежит деятельность. Возможности проявления активности, инициативы, осознание ценности получаемого знания, применения их в деятельности могут для каждого человека стать мощным стимулом для личностного развития. При этом повышается не внешняя, а внутренняя мотивация [2].

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности [3].

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является достижение того, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.) [4].

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность [4].

Таким образом, особенности активных методов обучения заключаются в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной (интеллектуальной), аналитической деятельности студентов. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний. Повышается интерес к занятию, что сопряжено с положительными эмоциями и идет эмоционально-интеллектуальный отклик на обучение. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами.

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы, сложившейся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности [5].

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда следует, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям.

Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Ведь, то, что усвоено самостоятельно, методом проб и ошибок усваивается лучше.

Активные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза. Они оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Таким образом, немаловажную роль в активизации познавательной деятельности студентов вуза играют упражнения, направленные

на решение реальных проблем. Такие задания используются как в течение курса, так и в качестве финального задания – проекта.

Ощущение реальности – это мощный стимул к самоорганизации, мобилизации и планированию использования своих ресурсов. Применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения меняет мотивация к обучению, так как будущие специалисты чаще посещают такого рода занятия и, как показало наше исследование, проявляют высокую познавательную активность, немотивированную включенность в учебно-практическую деятельность и повышенный интерес к ней.

Смена образовательной парадигмы, характеризующая переход от регламентирующих форм и методов обучения к развивающим, исследовательским, обеспечивающим развитие познавательных мотивов и интересов в обучении, продиктована самим временем, процессами демократизации в обществе, повышением ответственности каждого человека за свой труд.

Задачи, стоящие перед современным образованием, ориентируют на развитие личности обучающихся, их познавательных и созидательных способностей, получение ими опыта самостоятельной работы и личной ответственности, формирование ключевых компетенций в различных сферах деятельности. Эти характеристики выступают в качестве главного результата применения активных и интерактивных методов в обучении, главного показателя наличия внутренней познавательной мотивации у наших студентов.

## Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2001. – 207 с.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие /сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
3. Троицкая И.Ю. Опыт организации психолого-педагогической службы в современном вузе // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т.ХІ. – № 2.– С. 404–408.
4. Троицкая И.Ю. Деятельность психолого-педагогической службы по развитию мотивации студентов / И.Ю. Троицкая, Е.А. Горшков //Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – С. 60-61.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с. (Серия: Классическая учебная книга).

## **ПРИЕМЫ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Яворская Э.Э.  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
Казахстан, Астана  
ya\_elvira@mail.ru*

Современное образование характеризуется непосредственным вовлечением обучающихся в учебный процесс, что способствует более эффективному пониманию, изучению и применению полученных знаний на практике. Основная цель обучения сегодня – воспитание активной, творческой личности, которая постоянно самосовершенствуется, занимается поисково-мыслительной деятельностью, приобретает опыт эмоционально-целостных отношений в коллективе, обменивается знаниями и идеями.

С использованием новых технологий особая роль в обучении отводится критическому мышлению, его приемам и методам. Актуальностью технологии развития критического мышления является то, что она позволяет проводить занятия в продуктивном режиме, у студентов повышается уровень работоспособности, усвоение знаний происходит в процессе постоянного творческого поиска.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Данный термин может относиться практически ко всей умственной деятельности [1, с. 98].

Цель технологии: обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс (развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни – умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.):

– развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности;

– развитие аналитического, критического мышления (выделение причинно-следственных связей; рассмотрение новых идей и знаний в контексте уже имеющихся; выделение ошибок в рассуждениях; умение отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения);

– формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения;

– стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации [2].

Технология развития критического мышления предполагает обязательные технологические этапы (стадии):

1 фаза – Вызов – пробуждение имеющихся знаний, побуждение к получению новой информации. Функции стадии вызова: мотивационная (пробуждение интереса и побуждение к работе); информационная (актуализация (вызов «на поверхность» уже имеющихся знаний); коммуникационная (бесконфликтный обмен мнениями).

2 фаза – Осмысление содержания или реализация смысла – получение новой информации. Функции стадии осмысления: информационная (получение новой информации); систематизационная (классификация, ранжирование информации).

3 фаза – Рефлексия – осмысление, рождение нового знания. Функции стадии рефлексии: коммуникационная (обмен мнениями о новой информации); мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля); информационная (приобретение новых знаний); оценочная (выработка собственной позиции) [3].

Приемы критического мышления формируют активную познавательную и мыслительную деятельность обучающихся; реализуют субъект-субъектный подход в организации учебной деятельности;

усиливают мотивацию к изучению предмета; создают комфортную, благоприятную атмосферу на занятии.

Существует множество разнообразных приемов критического мышления, которые можно использовать в процессе обучения студентов казахских групп русскому языку. Остановимся немного подробнее на некоторых из них: «мозговая атака», «свободное письменное задание», «верные и неверные утверждения», прием «плюс – минус – вопрос», «корзина идей», «инсерт», прием «зигзаг», «ажурная пила», «пишем книгу», «диаманта».

*Мозговая атака* используется в технологии критического мышления с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова». На первом этапе студентам предлагается подумать и записать все, что они знают или думают по данной теме; на втором – студенты обмениваются информацией. Положительным моментом является то, что парная мозговая атака хорошо помогает тем студентам, для которых сложно высказать свое мнение перед большой аудиторией. Такой студент, обменявшись мнением с соседом, легче выходит на контакт со всей группой. Кроме того, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу студентов.

*Свободное письменное задание (свободное письмо)*. Можно предложить студентам за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по теме занятия. Главное требование свободного письма – не останавливаться, не перечитывать и не исправлять. При затруднении можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше. По истечении пяти минут можно предложить студентам прочитать написанное своему партнеру. На этом этапе у преподавателя много возможностей. Допустим, предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки. Или предложить студентам подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых они менее всего уверены, и затем при чтении проверить: не рассеется ли их неуверенность, не прольется ли свет на то, что сейчас вызывает сомнения [4].

*«Верные и неверные утверждения»* или *«верите ли вы»*. Студенты выбирают «верные утверждения» из предложенных преподавателем, обосновывая свой ответ, описывают заданную тему (ситуацию, обстановку, систему правил). После знакомства с основной информацией (текст параграфа, отрывок из научного

текста, текст по специальности) нужно вернуться к данным утверждениям и попросить студентов оценить их достоверность, используя полученную на занятии информацию.

При использовании приема «*Плюс – минус – вопрос*» информация не только более активно воспринимается (прослушивается, записывается), систематизируется, но и оценивается. При чтении текста в графу «П» заносится информация, которая, с точки зрения студента, носит позитивный характер, в графу «М» – негативный, наиболее интересные и спорные факты заносятся в графу «?». Подобная форма организации материала позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

«*Корзина*» идей» – это прием организации индивидуальной и групповой работы студентов на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают студенты по обсуждаемой теме занятия. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все студенты вместе знают об изучаемой теме.

Прием «*Инсерт*» используется для формирования такого универсального учебного действия как умение систематизировать и анализировать информацию. *Инсерт* – это маркировка текста значками по мере его чтения:

√ – уже знал

+ – новое

- – думал иначе

? – не понял, есть вопросы

√	+	-	?
Поставьте на полях знак, если то, что вы читаете соответствует тому, что вы знаете.	Поставьте на полях знак, если то, что вы читаете, является для вас новым.	Поставьте на полях знак, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы знали или думали, что знаете.	Поставьте на полях знак, если то, что вы читаете непонятно, или вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.



Приём «*Зигзаг*» позволяет развить у обучающихся следующие умения: анализировать текст совместно с другими людьми; вести исследовательскую работу в группе; доступно передавать информацию другому человеку; самостоятельно определять направление в изучении какого-то предмета с учетом интересов группы. Данный прием используется для изучения и систематизации большого по объему материала. Его удобно применять при работе с текстами, которые хорошо разбиваются на смысловые отрывки для взаимообучения. Количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп. Например, если текст разбит на 5 смысловых отрывков, то в рабочих группах – 5 человек.

Каждому члену группы выдается свой экспертный лист, обучающиеся работают со своим отрывком, составляя опорный конспект. Затем они создают новые группы – группы экспертов, в которых объединены «специалисты» по отдельным вопросам. Их задачей является вторичное чтение текста, отбор материала и его структурирование, дополнение, подготовка и представление данного фрагмента в своих рабочих группах и подготовка к презентации.

На стадии рефлексии студенты возвращаются в свои «родные» группы и по очереди объясняют другим членам группы свой отрывок, пользуясь общей презентационной схемой. Затем проходит общая презентация, где особое внимание уделяется трудным вопросам [4].

Прием «*Ажурная пила*» используется при работе с текстом и при изучении грамматики. При работе с текстом обучающиеся разбиваются на группы по 4-6 человек, включая как сильных, так и слабых студентов. Каждый получает для разработки подтему или часть текста (небольшой по объёму материал). Происходит обмен информацией в группе, каждый является экспертом в своём вопросе. Все слушают друг друга, задают вопросы, делают пометки. По пройденной теме отчитывается вся команда или один из её членов.

Интересен приём «*Пишем книгу*». Например, при изучении подстилей научного стиля (их стилевые и языковые особенности) студентам предлагается написать научно-популярную книгу для детей младшего школьного (или для совсем маленьких) возраста своими словами. Форма работы: групповая. Каждая группа пишет отдельную главу с рисунками и схемами. На презентацию книги можно пригласить детей [3].

*Диаманта* – рефлексивный прием технологии критического мышления – творческая работа, которая имеет короткую форму

стихотворения, состоящего из семи нерифмованных строк. Первая и последняя строки – понятия с противоположным значением, полезно для работы с понятиями, противоположными по смыслу. Алгоритм написания диаманты:

- 1, 7 строчки – существительные антонимы;
- 2 – два прилагательных к первому существительному;
- 3 – три глагола к первому существительному;
- 4 – два словосочетания с существительными;
- 5 – три глагола ко второму существительному;
- 6 – два прилагательных ко второму существительному.

Например, после прохождения темы «Прогрессия и компрессия как способы переработки научного текста» студенты составляют следующую диаманту:

1. Прогрессия
2. Разнонаправленная, однонаправленная
3. Увеличивает, раскрывает, расширяет
4. Прогрессия текста, увеличение объема; вторичный жанр, правила компрессии
5. Упрощает, сжимает, трансформирует
6. Вторичная, переработанная
7. Компрессия

Умение студентов составлять диаманту по той или иной теме свидетельствует о достаточной степени владения ими учебным материалом, о способности находить различия и сходства понятий противоположных по значению, выделять наиболее характерные особенности изучаемого явления.

Таким образом, использование приемов и стратегий критического мышления на практических занятиях по русскому языку способствует развитию принципов сотрудничества, навыков коллективной работы, формированию личностного мировоззрения. Студенты учатся получать и перерабатывать информацию, самостоятельно работать с разными источниками информации, иметь и защищать не только свое мнение, но и выслушивать чужое, осуществлять рефлекссию своей деятельности, организовывать свою творческо-исследовательскую деятельность.

## Литература

1. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория,

- практика. – Красноярск, 2001. – С. 102.
2. Что такое критическое мышление // [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://infourok.ru/chto\\_takoe\\_kriticheskoe\\_myshlenie.-481805.htm](https://infourok.ru/chto_takoe_kriticheskoe_myshlenie.-481805.htm)  
Дата обращения: 31.08.17
  3. Железняк Н.Д. Практико-ориентированные технологии и их использование на уроках русского языка и литературы // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/615655/> Дата обращения: 31.08.17
  4. Современные педагогические технологии на современном уроке / И.И. Полтава, Г.И. Козлова. – Златоуст: Изд-во ММЦ № 74205, 2009. – 35 с. // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/74368.html> Дата обращения: 01.09.17

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдибаева Сая Бейсембековна** – Оңтүстік Қазақстан облысы Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығының психологы (Қазақстан, Шымкент қ.).

**Абильдина Гульбану Султановна** – магистр педагогических наук, старший научный сотрудник Центра трехязычного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина (Казахстан, г. Астана).

**Абыльбекова Айгерим Бауыржановна** – магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Агманова Атиркуль Егембердиевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Акынова Дамира Биржановна** – PhD доктор, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Асмагамбетова Батима Мирамбаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Ахметова Калампыр Кокеевна** – доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Ашрапова Алсу Халиловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) Федеральный университет (Республика Татарстан, г. Казань).

**Әділханова Жанна** – жоғары оқу орнына дейінгі дайындық кафедрасының аға оқытушы, ЖОО дейінгі білім беру факультеті, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы қ.).

**Бочина Татьяна Геннадьевна** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия, г. Казань).

**Бурбеков Абдиманап Нурсеитулы** – Оңтүстік Қазақстан облысы Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығының директоры (Қазақстан, Шымкент қ.).

**Варламова Марина Юрьевна** – доцент кафедры русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Россия, г. Казань).

**Дюсекеева Тогжан Алтаевна** – руководитель Центра адаптации и интеграции оралманов УКЗ и СП Карагандинской области (Казахстан, г. Караганда).

**Жандильдинова Арайлым Мырзахановна** – магистрант кафедры теории и практики иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Жилкибаев Арипжан Шарипбекович** – Оңтүстік Қазақстан облысы Жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының Оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығының әдіскері (Қазақстан, Шымкент қ.).

**Жуманова Сара Сеитовна** – магистр педагогических наук, старший научный сотрудник Центра трехязычного образования, Национальная академия образования им. И.Алтынсарина (Казахстан, г. Астана).

**Жунисханова Куаныш** – студентка 4 курса факультета социальных наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Жунусова Жаныл Ныгызбаевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Жунусова Найля Айыповна** – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

**Журавлева Евгения Александровна** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Кашкимбаева Баянсулу Байкешеновна** – старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики,

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Коренева Анастасия Вячеславовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и массовых коммуникаций, Мурманский арктический государственный университет (Россия, г. Мурманск).

**Құзар Жанна Нурланқызы** – докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Логина Мария Валерьевна** – магистр филологии, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Мусагожина Алма Канатовна** – магистрант кафедры теории и практики иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Мұсаева Гүлбағиза Әбіласымқызы** – аға оқытушы, ЖОО дейінгі білім беру факультеті шетелдіктердің тілдік және жалпы білім беру дайындығы кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы қ.).

**Нарожная Валентина Дмитриевна** – доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Южно-Казахстанский государственный педагогический институт (Казахстан, г. Шымкент).

**Нефедова Лилия Амирянвна** – доктор филологических наук, профессор, декан факультета лингвистики и перевода, Челябинский государственный университет (Россия, г. Челябинск).

**Надобко Юлия Витальевна** – магистр, Челябинский государственный университет (Россия, г. Челябинск).

**Ниязова Айгуль Есенгельдиевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Нургужина Галара Мауленовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Петрова Светлана Максимовна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного,

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Россия, г. Якутск).

**Рубас Алена Андреевна** – магистр педагогических наук, старший эксперт РГКП «Национальный центр тестирования» МОН РК (Казахстан, г. Астана).

**Рахметова Асель Тахировна** – магистр филологии, преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

**Садиева Дина Валентиновна** – магистр гуманитарных наук, старший эксперт РГКП «Национальный центр тестирования» МОН РК (Казахстан, г. Астана).

**Селиверстова Жанна Болатовна** – докторант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

**Хабибуллина Елена Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент, Университет им. Ю. Либига (Германия, г. Гиссен) /Казанский (Поволжский) федеральный университет.

**Хаирова Гуля Малбагаровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

**Халикова Лейсан Искандаровна** – преподаватель английского языка, Школа №146 с углубленным изучением отдельных предметов г. Казани (Республика Татарстан, г. Казань).

**Шаймаганбетова Жанар Жексенбаевна** – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы им. Г.А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

**Яворская Эльвира Эркиновна** – старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	3
<i>Абильдина Г.С.</i> Социокультурная и языковая адаптация детей-репатриантов в условиях современного Казахстана .....	5
<i>Абыльбекова А.Б.</i> Специфика употребления терминов родства репатриантами-казахами.....	12
<i>Агманова А.Е.</i> Культурно-языковая адаптация репатриантов–казахов в условиях вузовского обучения .....	15
<i>Акынова Д.Б.</i> Морфологическая репрезентация кодовых переключений в речи казахов-билингвов.....	21
<i>Асмагамбетова Б.М.</i> Функциональный подход в обучении студентов-репатриантов грамматике русского языка.....	31
<i>Ахметова К.К.</i> Коммуникативно-когнитивный аспект профессионального русского языка.....	37
<i>Әділхан Ж.</i> Басты мақсат - мемлекеттік тілді меңгерту.....	42
<i>Бурбеков А.Н., Жилкибаев А.Ш, Абдибаева С.Б.</i> «ОҚО жұмыспен қамтуды үйлестіру және әлеуметтік бағдарламалар басқармасының оралмандарды бейімдеу және ықпалдастыру орталығының» қызметі туралы.....	46
<i>Варламова М.Ю.</i> Работа с аналитическими жанрами на занятиях по языку СМИ .....	50
<i>Дюсекеева Т.А.</i> О деятельности КГУ «центр адаптации и интеграции оралманов» УКЗ и СП Карагандинской области.....	59
<i>Жуманова С.С.</i> Обучение языкам детей-оралманов в контексте поликультурного социума.....	63
<i>Жунусова Ж.Н.</i> Учебные двуязычные словари в процессе успешной адаптации студентов-репатриантов в современном поликультурном казахстанском социуме .....	73
<i>Жунусова Н.А., Хаирова Г.М., Рахметова А.Т.</i> Повышение речевой культуры студентов национальной аудитории.....	78



<b>Журавлева Е.А.</b> Полинациональный язык как результат взаимодействия языков.....	83
<b>Кашкимбаева Б.Б., Жунисханова К.Ж.</b> Роль дуального обучения в формировании будущего специалиста.....	89
<b>Коренева А.В.</b> Развитие культуроведческой компетенции студентов при изучении курса «русский язык и культура речи».....	97
<b>Құзар Ж.Н.</b> Жас репатриант-қазақтардың тілдік және әлеуметтік-мәдени бейімделудегі анықтамалық-ақпараттық құралдың маңызы.....	103
<b>Логина М.В.</b> Языковая подготовка студентов-репатриантов в рамках профессионально-ориентированного подхода.....	107
<b>Мұсаева Г.Ә.</b> Қазақ тілін меңгерту мәселесі .....	113
<b>Нарожная В.Д.</b> Язык и мировоззрение: аспекты межкультурной коммуникации.....	119
<b>Нефедова Л.А., Надобко Ю.В.</b> Речевое поведение языковой личности в формировании ее социального образа.....	127
<b>Ниязова А.Е., Жандильдинова А.М.</b> Использование профессиональных концептов при изучении английского языка для студентов репатриантов в полиязычном пространстве.....	134
<b>Ниязова А.Е., Мусагожина А.К.</b> Роль английского языка для студентов-репатриантов в контексте полиязычного образования.....	141
<b>Нургужина Г.М.</b> Картина как средство развития связной речи студентов.....	149
<b>Петрова С.М.</b> Особенности обучения иностранцев русскому языку в поликультурном пространстве Республики Саха (Якутия) .....	154
<b>Рубас А.А., Садиева Д.В.</b> Грамотность чтения: разработка инструментария оценки понимания и усвоения информации....	160
<b>Селиверстова Ж.Б.</b> Индивидуальная языковая личность в поликультурном американском социуме (на материале произведений Г.Д. Гребенщикова).....	165
<b>Хабидуллина Е.В., Бочина Т.Г.</b> Языковая подготовка студентов	

из семей немецких репатриантов в условиях вузовского обучения.....	179
<i>Хаирова Г.М.</i> О понятии коммуникативной компетенции в научно-методической литературе.....	187
<i>Халикова Л.И., Ашрапова А.Х.</i> Использование уровневого тестирования при оценивании усвоения языка репатриантами...	195
<i>Шаймаганбетова Ж.Ж.</i> Современные методы обучения как средство активизации познавательной активности студентов вуза.....	200
<i>Яворская Э.Э.</i> Приемы критического мышления на практических занятиях по русскому языку .....	205
<i>Сведения об авторах</i> .....	212



# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ РЕПАТРИАНТОВ**

Материалы  
международной научно-практической конференции

*Ответственный редактор – А.Е. Агманова*

*Статьи публикуются в авторской редакции*

Подписано в печать 15.09.2017

Тираж 50 экз.

Формат 60X84/16 Усл 11,4 п.л.

Бумага офсетная

Компьютерная верстка и печать «ТОО KazServicePrintLtd»  
г. Астана, ул. Абая, 78, тел.: 8(7172)29-93-31