Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 811.161.1’246.2(043) На правах рукописи

ӘДЕН ЖАНСАЯ ШҮКІРҚЫЗЫ

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
Сансызбаева С.К., к.филол.н., доцент,
КазНУ им. аль-Фараби

Зарубежный научный консультант:
Кулмаматов Д.С., д.филол.н., профессор,
УзГУМЯ, Узбекистан

Республика Казахстан
Алматы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ 3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ 4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ 6
ВВЕДЕНИЕ 7
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ
1.1 Терминологическая основа исследования: понятия «языковая личность», «билингвизм», «билингвальная личность», «антропологический аспект» 16
1.2 Билингвизм как феномен транскультурной коммуникации 26
1.3 Психолингвистические и лингводидактические основы формирования билингвальной личности 45
Выводы по первому разделу 57
2 МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА
2.1 Модели формирования билингвальной личности 59
2.2 Учебно-речевая ситуация и диалог как способы формирования коммуникативной компетенции билингва 70
2.3 Продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности школьника 79
Выводы по второму разделу 87
3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА
3.1 Поисково-констатирующий эксперимент и его результаты 89
3.2 Опытно-экспериментальное формирование билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ 98
3.3 Результаты педагогического эксперимента 115
Выводы по третьему разделу 127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 129
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 138
Приложение А Силлабус дисциплины «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ» 148
Приложение Б Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс 157

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В данной диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

- Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2022) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747

- Об утверждении ГОСО (государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования РК от 20.07.2022. № 2. // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916

- Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования// https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

- Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. Утверждена Указом Президента РК от 27.12.2019. № 988// https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988

- Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 320 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации используются следующие термины с определениями.

Активные методы обучения – методы, активизирующие мышление учащихся.

Билингвизм – способность владения двумя языками.

Билингвальная личность – характеризуется как индивид, овладевший средствами двух языков и одновременно освоивший два различных национально-культурных мировоззрения, отражённых в соответствующих языковых картинах мира.

Диалог – формы обучения, основанные на активном взаимодействии участников образовательного процесса.

Когнитивный метод формирования билингвальной личности – предполагает, что ключевые достижения в овладении русским языком обусловлены не только освоением предметного содержания, но прежде всего развитием познавательных способностей обучающихся. В связи с этим особое значение приобретает формирование у студентов аналитического мышления.

Координативный билингвизм – завершающая стадия формирования билингвизма, для которой характерна способность реагировать на обращенное к нему на иностранном языке высказывание, без помощи родного. На этой стадии родной и иностранный языки являются параллельными равнофункциональными системами.

Культуроведческий метод формирования билингвальной личности – представляет собой интегративную модель, предполагающую неразрывную связь между освоением родного языка и культуры, а также постепенным приобщением к культурным ценностям русского народа. Данный процесс включает усвоение фонетической, лексической и грамматической систем обоих языков, овладение их вербально-

	семантическими кодами и постижение национально-языковых картин мира.
Лингвокультурологический метод формирования билингвальной личности	– при реализации этого метода внимание уделяется не только освоению иностранного языка, но и иноязычной культуры.
Медиальный билингвизм	– вторая стадия формирования билингвизма, на которой уровень интерференции существенно снижается.
Метаподход к формированию билингвальной личности	– формирование метаязыковых умений у детей-билингвов на основе изучения родного, русского и иностранного языков.
Продуктивные методы обучения	– обучение школьников умению продуцировать высказывания творческого характера различных жанров.
Психолингвистический подход к формированию билингвальной личности	– подход, учитывающий соотношение структур речемыслительной деятельности, которая осуществляется на двух языках.
Субординативный билингвизм личности	– начальная стадия формирования билингвизма, на которой второй язык как бы наслаивается на первый язык, при этом интерференция может помешать коммуникации. Субординативный билингвизм характеризуется тем, что система второго языка усваивается через призму первого.
Транскультурная коммуникация	– это общение через культурные границы.
Языковая личность	– личность, создающая речевые высказывания.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО РК	– Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан.
КГ	–контрольная группа.
КазНУ им. аль-Фараби	–Казахский национальный университет имени аль-Фараби.
КСП	– краткосрочный план (план урока).
КЭ	–констатирующий эксперимент.
ЛЗ	–лекционное занятие.
ПЗ	–практическое занятие.
РК	–Республика Казахстан.
СРС	– самостоятельная работа студентов.
ЭГ	– экспериментальная группа.

ВВЕДЕНИЕ

В конце XX века политические, экономические и культурные процессы в мире существенно расширили взаимоотношения людей, стран, цивилизаций. Это привело к усилению диалога культур и цивилизаций в процессе общения представителей различных народов, культур и стран. Такие страны, как Казахстан, Россия, Индия, Канада, Финляндия, Ирландия, Швейцария, Бельгия, демонстрируют реальное развитие билингвизма.

Этот фактор учитывается при модернизации образования в Казахстане. Реформы в образовательной сфере, особенно в последние несколько десятилетий, выявляют ряд предпосылок для успешного формирования новых для этой системы параметров функционирования.

Речь идет о процессе демократизации образования на всех уровнях этой системы. Осуществляется гуманизация процесса образования и дифференциация содержательной и процессуальной сторон образования. В то же время проблема смены образовательной парадигмы широко обсуждается в казахстанской и зарубежной психолого-педагогической литературе. Вместо существующей когнитивной парадигмы образования внедряется личностно-ориентированная парадигма.

Основная причина необходимости смены образовательной парадигмы состоит в том, что в настоящее время существует противоречие между состоянием общественного и научно-технического прогресса и сложившимися в последние годы образовательными системами.

Нужен принципиально новый подход к определению целей, задач и принципов образования. Назрела необходимость пересмотреть содержание образовательного процесса, который реализуется посредством учебных дисциплин на разных уровнях системы образования, с новой концептуальной точки зрения. Нужны новые качественные модели образования, адекватные политическим, экономическим и социальным приоритетам суверенного Казахстана, постепенный переход от закрытой к открытой системе образования.

Современное языковое образование связано с возникновением и развитием антропоцентрической парадигмы в педагогике и лингводидактике, которая понимает язык как продукт развития общества, средство формирования мышления и ментальности. При этом выдвигаются на первый план такие понятия, как «человек в языке», «языковое-когнитивное сознание», «полиязычное образовательное пространство», «субъект межкультурного общения», «языково-речевая личность», «вторичная языковая личность», «ученическая автономия» и другие.

Лингвистические знания востребованы в XXI веке, что определяется многими связями – политическими, экономическими, научными, культурными и другими. В Казахстане развитие лингвистических знаний в связи с многонациональностью страны стало делом государственной важности.

На современном этапе развития Республики Казахстан приоритетное значение придается трехъязычному образованию, включающему казахский язык как государственный, русский язык как язык, используемый наравне с казахским в государственных учреждениях и органах местного самоуправления, и английский язык как средство интеграции в глобальное информационно-экономическое пространство.

В Республике Казахстан билингвизм (владение государственным и русским языками) является исторически сложившимся феноменом. Нормативные правовые акты и стратегические документы ориентируют социум и образовательную систему на дальнейшее развитие билингвизма как значимого фактора, способствующего социальной стабильности и модернизации общества.

Закон Республики Казахстан «Об образовании», государственные стандарты различных уровней образования, государственная программа развития образования и науки, а также инструктивно-методические письма предъявляют требования к педагогическому сообществу в отношении обеспечения качественного обучения языкам.

В системе общего среднего образования Республики Казахстан преподавание русского языка занимает особое, стратегически значимое положение, особенно в школах с нерусским языком обучения. С учётом многонационального и поликультурного состава населения страны, перед современным образовательным учреждением встаёт задача не только сохранения высокого уровня преподавания русского языка, но и его адаптации к условиям межэтнического и межкультурного взаимодействия.

В этой связи важнейшим направлением становится совершенствование методических подходов к обучению русскому языку как неродному. Оно должно учитывать разнообразие языковых биографий учащихся, их коммуникативные потребности, а также необходимость формирования языковой и культурной компетентности, обеспечивающей успешную социализацию в полилингвальной среде. Русский язык в данном контексте выступает не только как средство межнационального общения, но и как инструмент доступа к широкому пласту культурного и образовательного пространства Казахстана.

Билингвизм, как форма равноправного владения родным и русским языками, получил широкое распространение в многонациональном казахстанском обществе. Успешность процесса формирования билингвальной личности во многом определяется уровнем преподавания русского языка, особенно на начальных этапах школьного обучения, когда закладываются основы двуязычия. Несмотря на постоянное обновление методических систем, остаётся актуальной проблема формирования билингва, способного эффективно функционировать в глобализированном социокультурном пространстве.

Современная методика обучения русскому языку основывается на его восприятии как знаковой системы. Однако в образовательной практике по-прежнему преобладает акцент на грамматические аспекты, в то время как возможности интегративного изучения казахского и русского языков остаются недостаточно реализованными.

Актуализируется необходимость внедрения коммуникативно-культурологического подхода в школьное преподавание русского языка, направленного на развитие у обучающихся языковых, речевых и коммуникативных компетенций. В этой связи особое значение приобретает формирование эффективных методических приемов, способствующих становлению полноценной билингвальной личности.

Наряду с традиционными лингвистическими и психологическими подходами, возрастает интерес к антропологическим аспектам билингвизма. Лингвистическая антропология рассматривает двуязычие как многослойный социокультурный феномен, затрагивающий такие компоненты, как этническая идентичность, языковая символическая власть и культурные механизмы взаимодействия в условиях двуязычной среды.

Задачи формирования билингвальной личности обусловливают необходимость применения инновационных подходов к преподаванию русского языка как второго. Актуальным представляется теоретическое обоснование методики формирования билингвальной личности на основе интеграции коммуникативного и лингвокультурологического подходов. Значимым фактором является сокращение объема русскоязычной среды, ранее оказывавшей положительное влияние на процесс обучения русскому языку. В связи с уменьшением естественного языкового окружения возрастает потребность в приоритетном развитии коммуникативных умений учащихся.

Анализ современной практики преподавания русского языка в условиях казахской школы позволяет предположить, что не всегда уделяется достаточное внимание целенаправленному развитию коммуникативных навыков учащихся и стимулированию их активного общения на русском языке.

Представляется, что формирование билингвальной личности школьника происходит в условиях, когда психологические, педагогические, дидактические и лингводидактические аспекты данного процесса требуют дальнейшей теоретической и практической разработки в отечественной методической науке. В связи с этим использование существующих стандартных учебных материалов может оказываться не в полной мере достаточным для эффективного формирования билингвизма у данной возрастной группы.

Отмечается недостаточная обеспеченность образовательного процесса специализированными методическими ресурсами, адаптированными к задачам формирования билингвальной личности. Существует явный дефицит учебно-методических комплексов, учебников, хрестоматий, словарей и системы упражнений, ориентированных на целенаправленную работу в условиях двуязычного обучения. В условиях современной образовательной практики учителя русского языка нередко сталкиваются с необходимостью самостоятельного поиска и разработки методологических подходов для решения соответствующих педагогических задач. Как следствие, процесс становления билингвальной языковой личности может характеризоваться недостаточной систематичностью и целенаправленностью педагогического воздействия, приобретая временами спонтанный характер.

Существующая практика изучения русского языка в начальной школе, по некоторым наблюдениям, склонна акцентировать внимание на теоретических сведениях, связь которых с развитием устной речи учащихся не всегда очевидна или достаточно проработана. Этот потенциальный разрыв между теорией языка и его практическим применением представляет собой актуальную методическую проблему. Ее решение представляется важным условием для успешного формирования билингвальной личности школьника.

Формирование коммуникативно-лингвокультурологических навыков у учащихся требует интегративного подхода, обеспечивающего органичную взаимосвязь теоретических знаний о русском языке с развитием речевых компетенций. При этом теоретический компонент обучения должен быть подчинен задачам становления билингвальной личности школьника.

Необходимо отказаться от доминирующей ориентации на усвоение абстрактных теоретических концепций русского языка и сместить акцент на разработку методических стратегий, обеспечивающих успешное применение русского языка в широком спектре аутентичных коммуникативных ситуаций, моделирующих реальные жизненные контексты.

В связи с вышеизложенным, актуальным направлением научных поисков является разработка целостной системы формирования билингвальной личности школьника, учитывающей социокультурные детерминанты поликультурной среды казахстанского общества. В этой связи возникает необходимость создания инновационных учебно-методических комплексов и программ, а также разработки педагогической технологии, включающей эффективные методы и методические приемы, направленные на формирование коммуникативной и лингвокультурологической компетенций у школьников.

Изложенные обстоятельства свидетельствуют о высокой **актуальности** настоящего исследования.

В качестве **объекта исследования** рассматривается билингвизм и билингвальная личность в условиях полиязычного общества.

Предметом исследования являются методы и способы формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ сквозь призму антропологических факторов.

Целью исследования является определение и обоснование методических подходов и принципов формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ, интегрирующих антропологический аспект.

В рамках настоящего диссертационного исследования выдвигается следующая **гипотеза**. Эффективность методики формирования билингвальной личности школьника достигается при условии ее научной обоснованности (учет теоретических, методических, социокультурных оснований и принципов), структурной целостности и практической имплементации, основанной на антропологически ориентированной активной иноязычной речевой деятельности учащихся с применением диалогических и продуктивных методов.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой в исследовании гипотезы необходимо последовательно решить ряд исследовательских задач:

1. провести комплексный анализ лингвистических, педагогических, психологических и методических источников с целью определения степени теоретической разработанности исследуемой проблемы, а также установления ключевых направлений современного лингводидактического подхода к формированию билингвальной личности;
2. осуществить диагностику текущего уровня сформированности речевых компетенций у учащихся, проанализировать нормативно-методическую документацию, включая школьные программы, учебные пособия, календарно-тематические и поурочные планы по русскому языку для 5–6 классов, с целью выявления потенциала для системного развития билингвальной личности;
3. уточнить понятийные границы и содержательное наполнение терминов «языковая личность», «билингвизм» и «билингвальная личность» применительно к условиям школьного образования, а также определить основные показатели сформированности билингвальной личности учащегося;
4. разработать и отобрать эффективный учебный материал, ориентированный на формирование билингвальной личности школьника с учетом антропологического аспекта;
5. разработать и экспериментально обосновать методическую технологию формирования билингвальной личности школьников (принципы, методы, методические приемы, средства обучения, система развивающих мышление и речь упражнений и т.д.) в процессе обучения русскому языку.

Материал исследования – учебно-методические комплексы дисциплин, типовые учебные программы, учебники русского языка, анкеты, срезы, устные ответы и письменные работы учащихся.

Научная новизна проведённого исследования проявляется в следующем:

1. Сформулирована, теоретически обоснована и прошла практическую проверку модель формирования билингвальной личности учащихся, основанная на включении антропологического компонента в процесс языкового образования.
2. Разработано содержание экспериментального обучения русскому языку, основанное на коммуникативных, методических и лингвокультурологических принципах.
3. Разработан, обоснован и апробирован научно-методический подход к формированию билингвальной личности школьников с учетом антропологического аспекта.
4. Разработаны рекомендации по организации учебно-познавательной деятельности учащихся.
5. Выбраны и охарактеризованы соответствующие методы, средства, приемы формирования навыков билингвальной личности школьника.
6. Сформулированы и теоретически обоснованы методические принципы и педагогические условия, направленные на развитие коммуникативной и

лингвокультурной компетентностей обучающихся в контексте формирования билингвальной личности школьника.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Разработанная методическая система формирования билингвальной личности школьника направлена на поэтапную социализацию языковой личности в поликультурной среде. Она создает условия для естественного включения учащегося в контексты неродных языков и культур. Фундамент данной системы составляют междисциплинарные связи лингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, психологии, педагогической науки и методики преподавания.

2. Модель формирования билингвальной личности у школьников, созданная на основе анализа уровня их речевых компетенций и возможностей их развития, представляет собой поэтапную схему овладения родным языком и культурой при одновременном освоении русского языка как знаковой системы (в аспектах фонетики, лексики и грамматики) и как носителя концептуального и культурного содержания.

3. Процесс становления билингвальной личности в условиях школьного обучения требует уточнённого понимания ключевых понятий «языковая личность», «билингвизм» и «билингвальная личность», а также разработки диагностических показателей и критериев оценки степени их сформированности.

4. Подбор и методическая разработка учебного контента осуществляются на основе интеграции эвристического, деятельностного, личностно-ориентированного и коммуникативно-лингвокультурологического подходов, что способствует более эффективной организации образовательного процесса по русскому языку.

5. Эффективность формирования билингвальной личности обеспечивается совокупностью методических и организационно-педагогических условий, включающих: систему принципов, методов, приёмов и средств обучения, разработку программы формирующего эксперимента, создание учебных заданий и упражнений с коммуникативно-культурологической направленностью, а также своевременное выявление уровня развития билингвальных компетенций у школьников**.**

Методологическую основу диссертации составили труды Ю.Н. Караулова, Г.И. Богина, Е. М. Верещагина, Э. Д. Сулейменовой, Б. Н. Хасанова, У.М. Бахтикиреевой, В.В. Красных, В.П. Синячкина, М.В. Тлостановой и др.

Разработка антропологического подхода к формированию билингвальной личности опирается на труды Дж. А. Фишмана, П. Бурдье, Д. Хаймса, Я. Бломмаерта, Дж. Эдвардса, Дж. Ирвина, С. Гала, М. Сильверстайна, Б.Л. Уорфа, Э. Сепира.

Необходима также опора на достижения психологической науки (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.), успешно изучающей проблемы развития мышления и речи учащихся.

Психолингвистический подход к формированию билингвальной личности (Н.А. Алмаев, В.П. Белянин, А.Н. Воронин, А.А. Залевская, Н.Д. Павлова, В.А. Пищальникова, Т.Н. Ушакова, Р.М. Фрумкина и др.) учитывает соотношение структур речемыслительной деятельности, которая осуществляется на двух языках.

Необходимо учитывать посвященные вопросам формирования и развития билингвальной личности учащихся исследования методистов К.З. Закирьянова, Р.Г. Давлетбаевой, Е.А. Хамраевой, А.В. Камалетдиновой, В.В. Красных, И.А. Киреевой, Л.П. Клобуковой, Т.И. Кобяковой, Л.В. Меос, Ю.И. Трофимовой и др.

В рамках настоящего исследования применялись следующие **методы:**

– **Аналитический метод**, предполагающий всестороннее изучение лингвистических, психолого-педагогических, психолингвистических и научно-методических источников по теме;

– **Педагогические методы**, включающие наблюдение за образовательным процессом, проведение анкетирования, анализ учебных программ, пособий и других компонентов учебно-методического обеспечения;

– **Экспериментальные методы**, реализованные через три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный;

– **Статистический анализ**, охватывающий как качественную, так и количественную интерпретацию результатов экспериментального исследования.

Ход диссертационного исследования включал следующие этапы.

Предварительный этап (сентябрь 2021 г. – май 2022 г.) был посвящён уточнению предмета научного поиска, а также теоретическому осмыслению лингвистических, психологических, педагогических и методических аспектов формирования билингвальной личности учащихся.

Основной этап (сентябрь 2022 г. – май 2023 г.) заключался в проведении констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Успешно апробирована разработанная методическая система формирования билингвальной личности учащихся.

Завершающий этап исследования (сентябрь 2023 г. – май 2024 г.) был посвящён обобщению и систематизации собранных материалов, уточнению структуры и содержания диссертационной работы, подведению итогов опытно-экспериментальной части, а также обработке и интерпретации статистических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента. На основе анализа эмпирических результатов были сформулированы обобщённые выводы, подтверждающие эффективность предложенной методической модели.

Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в разработке методической системы формирования билингвальной личности младших школьников, основанной на принципах деятельностного подхода. В рамках работы обоснованы и систематизированы ключевые методические принципы обучения русскому языку в начальной школе с учётом условий многоязычной образовательной среды Республики Казахстан. Исследование уточняет и развивает положения современной лингводидактики, дополняя

теоретическую базу новыми подходами к формированию коммуникативной и лингвокультурной компетентностей учащихся в поликультурном обществе.

Также определены ключевые методологические, психолого-педагогические и лингводидактические условия и факторы, способствующие эффективному становлению билингвальной личности.

Помимо этого, в исследовании обоснованы методические подходы к развитию у обучающихся коммуникативных навыков и лингвокультурологических знаний, необходимых для успешного функционирования в двуязычной социокультурной среде.

Практическая значимость исследования проявляется в следующем.

Разработанная и экспериментально проверенная методическая система формирования билингвальной личности обучающихся может быть внедрена в практику преподавания русского языка в начальных классах общеобразовательной школы.

Полученные в ходе исследования результаты, выводы и эмпирические данные представляют ценность для создания учебных программ по методике преподавания русского языка, а также при проектировании элективных курсов методической направленности в системе высшего педагогического образования.

Поставленные цели и задачи определили логическую структуру диссертационного труда, включающего три основные главы, приложения и библиографический перечень использованных источников.

Апробация полученных результатов. Материалы и результаты настоящего исследования нашли отражение в следующих публикациях:

Опубликована одна статья в рецензируемом международном издании, индексируемом в базе данных SCOPUS:

1 Aden Zh., Akhmet A., Shaimerdenova N., Sansyzbayeva S. The Role and Importance of Zoomorphisms in the Education and Development of Bilingual Children Ethnocultutral Self-Awareness //Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2025. - № 18(2). – P. 356–366.

Опубликовано четыре статьи в научных журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан:

1 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К. // Двуязычие как феномен транскультурной коммуникации // Керуен. – 2022. – № 3 (76). – С. 304-319.

2 Aden Zh., Chekina, E., Pavlova T., Tattimbetova K. Организация учебного процесса с применением технологии «перевернутый класс» при изучении русского языка в вузе // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2024. – № 1(193). – С. 162-172.

3 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К., Китибаева А.К. Современная образовательная система Казахстана: оценка методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте» // Вестник Карагандинского университета, серия «Педагогика». – 2024. – № 2 (114). – С. 84-93

4 Әден Ж., Сансызбаева С., Байманова Л. Когнитивное развитие учащихся в контексте билингвальной среды обучения и современных педагогических трендов в Казахстане // Вестник Кокшетауского университета им. Ш.Уалиханова. Серия филологическая. – 2024. – №2. – С. 222-234.

Опубликованы 3 статей в сборниках материалов международных конференций:

1 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К. Лингводидактика и актуальные проблемы преподавания русского языка» // Сборник материалов международной научной конференции «История – язык – литература – культура коренных народов». – Москва, 2022. – С. 238-242.

2 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К. Aspects and models of learning in bilingual education // Сборник материалов международной научной конференции «Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование». – Москва, 2022. – С. 271-278.

3 Әден Ж.Ш. Bilingual model of speech abilitiesdevelopment in the study of the russian language by students of the kazakh department // Сборник материалов международной научной конференции «Оптимизация модели языковой подготовки будущих профессионалов в мультикультурной и мультилингвальной среде казахстана», посвященной 90-летию КазНУ имени аль-Фараби и 10-летию Программы «Флагман». – Алматы, 2024. – С. 150-155.

Апробация разработанной в рамках диссертационного исследования методической системы была успешно осуществлена в ходе проведения экспериментального обучения, а также посредством реализации элективного курса «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ» (см. Приложение А).

Факт внедрения результатов завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс подтверждается соответствующим актом, прилагаемым к диссертации (см. Приложение Б).

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

1.1 Терминологическая основа исследования: понятия «языковая личность», «билингвизм», «билингвальная личность», «антропологический аспект»

В контексте данного исследования представляется важным проанализировать труды, направленные на осмысление феномена языковой личности. Теоретическая основа этого понятия восходит к работам В. В. Виноградова, который впервые ввёл термин «языковая личность» в исследовании «О художественной прозе». Наиболее развернутая концепция языковой личности была впоследствии представлена Ю. Н. Карауловым в его фундаментальной монографии «Русский язык и языковая личность», где данное понятие получило системное методологическое обоснование.

Ю. Н. Караулов стал первым лингвистом, осуществившим последовательное теоретическое осмысление и концептуализацию понятия языковой личности. Его исследовательский подход опирается на достижения мировой лингвистической мысли, в том числе на идеи В. фон Гумбольдта, Э. Сепира и Б. Уорфа, раскрывающих тесную связь языка с мышлением и культурной спецификой общества.

Следует подчеркнуть, что впервые в зарубежной лингвистике термин «языковая личность» был использован Й. Л. Вайсгербером в 1927 году [1].

Согласно определению Ю. Н. Караулова, языковая личность представляет собой совокупность индивидуальных способностей и характеристик человека, определяющих его способность к созданию речевых произведений. Учёный также подчёркивает, что языковая личность — это человек, проявляющийся в языке и через язык, чьи черты могут быть реконструированы на основании анализа языковых средств, используемых в текстах [2, с. 37].

Ю.Н. Караулов выделяет в структуре языковой личности три уровня:

1) нулевой, или вербально-семантический (лексико-грамматический);

2) первый (лингвокогнитивный);

3) второй (мотивационный) [2, с. 37].

Первый уровень – это производство текстов, в целом вербализация мыслей в процессе коммуникации. На втором этапе формируются концепты, образующие индивидуальную картину мира. Третий этап характеризуется наличием мотивов и целей текстопорождения.

Рассмотрим детально структурные компоненты языковой личности в интерпретации Ю. Н. Караулова. Его концепция отличается многоуровневым подходом, включающим три взаимосвязанных уровня: лексикон, тезаурус и прагматикон. Каждый из них представлен специфическим набором языковых единиц, устойчивых связей и коммуникативных стереотипов. Последние, по мнению Караулова, представляют собой регулярно воспроизводимые фрагменты текста, отвечающие задачам коммуникации и соответствующие её конкретным условиям [2, с. 54].

Лексикон рассматривается как базовый уровень языковой личности, отражающий овладение обыденной лексико-семантической системой языка. Для носителя языка это показатель повседневной языковой компетенции, тогда как для лингвиста — это традиционное описание формальных языковых средств.

Тезаурус, как следующий уровень, отражает когнитивное освоение языка и включает систему значений, представлений и ценностей. Здесь язык начинает выступать не просто как средство коммуникации, но как инструмент познания и интерпретации мира. В данном случае семантика уступает место знанию, а языковые образы формируются уже в рамках концептуальной сферы.

Знания в языке состоят из элементарных единиц – когнем [3]. В современной лингвистике выделяются следующие формы когнемы: концепт, мнема, фрейм, идиома, прецедентный текст, метафора и др. Толкования понятия «концепт» разные. Мы понимаем под концептом элемент когнитивного уровня языковой личности, обозначающий реалии культуры. Концепты образуют понятийное пространство языка.

Фрейм – это сумма данных, необходимых для представления определенной стереотипной ситуации [4].

Ю.Н. Караулов отмечает, что знак, смысл, способ образуют основу когнемы (интенсионал). Единицы тезауруса (как и единицы лексикона) формируются в семантические поля.

Языковая личность функционирует, в том числе, на уровне когнитивных стереотипов, представленных в виде обобщённых высказываний. Под обобщёнными (генерализованными) высказываниями понимаются широко распространённые суждения, отражающие типовые формы поведения, оценки и интерпретации действительности. К ним относятся пословицы, афоризмы, речевые клише, штампы, сентенции и другие устойчивые выражения.

Ю. Н. Караулов подчёркивает, что подобные высказывания широко встречаются в тексте и выполняют важную композиционную функцию: ключевые персонажи, осмысляя происходящее, нередко прибегают к таким выражениям для подведения итогов и структурирования мыслей [2, с. 134].

В рамках модели языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым, особое значение придаётся **прагматикону** — уровню, обеспечивающему связь речевой деятельности с реальной коммуникативной практикой. Прагматикон отражает субъективную позицию говорящего и направлен на реализацию его коммуникативных намерений. Основными единицами этого уровня являются **прагмемы**, которые представляют собой языковые средства, используемые для выражения оценки, эмоций и интенций.

Прагмемы формируются на основе определённых лексических единиц, а также других языковых и паралингвистических ресурсов, которые позволяют передавать отношение субъекта к содержанию высказывания. Эти единицы тесно связаны с такими когнитивными механизмами, как **рефлексия** — осмысление и связывание элементов индивидуального опыта, и **пресуппозиция** — общее знание участников коммуникации о контексте (время, место, ценности, информация).

Освоение теоретических основ концепции языковой личности Ю. Н. Караулова способствует более глубокому пониманию механизмов её формирования и функционирования в речевой деятельности.

На уровне лексикона формируются умения правильно использовать языковые средства для участия в процессе коммуникации. В частности, на этом уровне благодаря знанию правил языка формируются умения строить слова и словосочетания.

На уровне владения тезаурусом формируются умения четко определять тему высказывания, выражать свою позицию, способность продуцировать генерализованные высказывания.

Уровень владения прагматиконом обеспечивает коммуникативные потребности личности. Этот уровень регулирует правильный подбор языковых средств для процесса коммуникации.

Г. И. Богин справедливо подчёркивает, что понятие языковой личности неразрывно связано с способностью и готовностью человека к осуществлению речевых действий, созданию и восприятию речевых произведений [5]. Данный подход оказался весьма значимым для лингводидактической теории и практики.

С точки зрения учёного, языковая личность представляет собой комплекс способностей и умений, необходимых для активного включения индивида в речевое взаимодействие. Речевые акты, в свою очередь, классифицируются по видам речевой деятельности, а также по уровням языковой системы — фонетическому, грамматическому и лексическому.

Концепция Г. И. Богина, ориентированная на развитие языковой личности, представляет особый интерес для лингводидактики благодаря своей системности. Предложенная им модель основывается на трёх параметрах:

1. уровнях языковой структуры,
2. типах речевой деятельности,
3. степенях владения языком.

Учёный выделяет пять последовательных этапов овладения языком:

1. этап правильности, предполагающий знание словаря и языковых закономерностей;
2. этап интериоризации, связанный с формированием внутреннего речевого плана;
3. этап речевой насыщенности, включающий использование разнообразных выразительных средств;
4. этап адекватного выбора языковых форм, учитывающий специфику различных коммуникативных ситуаций;
5. этап синтеза, на котором учащийся способен органично сочетать языковые средства с конкретными речевыми задачами.

С.А. Сухих, характеризуя идею языковой личности в психолингвистике, утверждает, что «предпочтение тех или иных языковых форм может сигнализировать о более глубоких уровнях индивидуальности, например о характере, темпераменте, установках» [6].

В.И. Карасик дополняет категорию языковой личности понятием речевого паспорта как «совокупности тех коммуникативных особенностей личности, которые делают эту личность уникальной (по меньшей мере, узнаваемой)» [7].

В.В. Красных разработал классификацию личности, выделив следующие ее формы: языковую, речевую, коммуникативную. В.В. Красных полагает, что языковая личность проявляется в речевой деятельности. Речевая личность осуществляется в коммуникации. Она при этом выбирает определенную тактику общения. Коммуникативная личность выступает участником конкретного коммуникативного эпизода [8].

Термин «билингвизм» прочно вошел в научный и научно-методический оборот. Как известно, слово «билингвизм» основано сочетанием латинских слов: bi (что означает «двойной») и lingua («язык»). Термин «билингвизм» фиксирует способность владения двумя языками. Билингв – это человек, который свободно разговаривает на двух языках.

Термин «билингвизм» указывает на владение двумя языками. Но в современном языкознании не сформированы четкие критерии определения билингвизма. Л.В. Щерба полагает, что «всякое изучение второго языка ведет к двуязычию» [9].

Согласно определению О. С. Ахмановой, билингвизм представляет собой высокий уровень владения двумя языками, при котором носитель способен использовать их в равной мере в различных коммуникативных ситуациях [10]. Учёная выделяет два основных типа двуязычия. Первый — собственно **билингвизм**, предполагающий полноценное и равнозначное освоение двух языков (в зарубежной терминологии: *bilingualism* — англ., *bilinguisme*— фр., *Zweisprachigkeit* — нем., *bilingüismo* — исп.). Второй тип — **диглоссия** (*diglossie* — фр.), при которой наблюдается асимметричное владение языками, обусловленное их употреблением в различных социальных и функциональных сферах общения [10, с. 98].

У. Вайнрайх считает, что билингвизм – это «попеременное пользование двумя языками» [11].

По мнению Е. М. Верещагина, двуязычие – это психический механизм, который позволяет человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, принадлежащие двум языковым системам [12].

В. Ю. Розенцвейг трактует двуязычие как способность человека свободно владеть двумя языковыми системами и переключаться между ними в зависимости от коммуникативной ситуации [13].

По мнению В. Н. Ярцевой, билингвизм представляет собой умение как отдельного человека, так и целого коллектива или его части, достигать взаимопонимания посредством двух языков [14].

А. Е. Супрун интерпретирует двуязычие как возможность овладения вторым языком в различной степени, что позволяет говорить о существовании многообразных форм и уровней двуязычия [15].

А. А. Леонтьев подчёркивает, что статус билингва предполагает способность осуществлять речевую деятельность (или отдельные её виды) на

двух языках, выбираемых в зависимости от социального контекста, целей общения, а также степени осведомлённости о собеседнике и других факторов. При этом важной характеристикой является возможность относительно свободного перехода между языковыми средствами [16].

Резюмируем в наглядном виде различные концепции билингвизма, рассмотренные выше (таблица 1).

Таблица 1– Концепции билингвизма

Авторы концепции билингвизма	Концепции билингвизма
1	2
Л.В. Щерба	изучение второго языка является предпосылкой формирования двуязычия, при котором оба языка начинают функционировать в речевой практике индивида
О.С. Ахманова	билингвизм как совершенное владение двумя языками, предполагающее способность свободно использовать их в различных коммуникативных ситуациях, без смешения языковых кодов и с сохранением норм каждого языка
У. Вайнрайх	билингвизм определяется как поочерёдное использование двух языков в зависимости от коммуникативной ситуации, что предполагает наличие навыков переключения между языковыми системами без нарушения их внутренней структуры.
В. Ю. Розенцвейг	двуязычие, в свою очередь, характеризуется не только владением двумя языками, но и способностью свободно переходить с одного языка на другой в соответствии с условиями речевого взаимодействия.
Е. М. Верещагин	двуязычие можно рассматривать как психолингвистический механизм, обеспечивающий способность индивида воспринимать, воспроизводить и создавать речевые

Продолжение таблицы 1

1	2
	высказывания в рамках двух различных языковых систем.
В.Н. Ярцева	билингвизм выражается в способности отдельного индивидуума или общественной группы общаться на двух языках.
А.Е. Супрун	двуязычие представляет собой способность носителей одного языка овладевать вторым языком в разной степени, что обусловливает существование различных уровней и форм двуязычия.
А.А. Леонтьев	Билингв способен осуществлять речевую деятельность, пользуясь двумя языками, имея свободный выбор языка для общения

Е.М. Верещагин разработал наиболее обстоятельную классификацию билингвизма [12, с. 75]. Ученый выделяет три типа билингвизма: субординативный, медиальный и координативный.

Субординативный билингвизм – это начальная стадия формирования билингвизма. На этой стадии второй язык как бы наслаивается на первый язык, при этом интерференция может помешать коммуникации. Субординативный билингвизм характеризуется тем, что система второго языка усваивается через призму первого. Медиальный билингвизм – вторая стадия становления билингвизма. Уровень интерференции на этом этапе существенно снижается. Координативный билингвизм – это завершающая стадия формирования билингвизма. Для него характерна способность реагировать на обращенное к нему на иностранном языке высказывание, без помощи родного. На этой стадии родной и иностранный языки являются параллельными равнофункциональными системами.

Классификация билингвизма основывается на ряде различных критериев. С учётом возрастного параметра различают ранний билингвизм, формирующийся в детском возрасте, и поздний, возникающий у взрослого человека.

По характеру речевой деятельности билингвизм подразделяется на рецептивный, при котором индивид способен понимать высказывания на втором языке, но не использует его в активной речи; репродуктивный, характеризующийся умением воспроизводить услышанное или прочитанное; и продуктивный билингвизм, предполагающий полноценное понимание,

воспроизведение и самостоятельное порождение речевых высказываний на втором языке.

Если учитывать соотношение двух речевых механизмов, выделяют несколько форм: чистый билингвизм, когда в семейной среде используется родной язык, а в общественной — второй; смешанный билингвизм, при котором языки свободно чередуются в общении; а также естественный билингвизм, формирующийся с раннего детства в условиях одновременного усвоения двух языков в семье.

С точки зрения источника формирования различают контактный билингвизм, возникающий в результате общения с носителями другого языка, и неконтактный, формирующийся при отсутствии прямой языковой среды, как правило, в процессе обучения.

По критерию степени использования языка выделяют активный билингвизм, при котором второй язык активно применяется в общении и может даже становиться доминирующим, и пассивный билингвизм, ограничивающийся пониманием без активного речевого применения

С учетом способа связи речи с мышлением существуют непосредственный билингвизм и опосредствованный билингвизм. Искусственный билингвизм – это специально организованное семьей изучение другого языка.

Одну из наиболее детализированных классификаций билингвизма предложил Х. Бэетенс-Бердсмор. Им была систематизирована более чем тридцатитипная типология двуязычия, охватывающая широкий спектр лингвистических, социокультурных и психолингвистических параметров. В его классификацию вошли такие виды билингвизма, как приобретённый (achieved), сопутствующий (additive), прогрессирующий (ascendent), приписываемый (ascribed), асимметричный (asymmetrical), сбалансированный (balanced), сложный (compound), последовательный (consecutive), координативный (coordinate), диагональный (diagonal), ранний (early), функциональный (functional), горизонтальный (horizontal), зарождающийся (incipient), индивидуальный (individual), детский (infant), поздний (late), пассивный (passive), абсолютный (perfect), продуктивный (productive), рецептивный (receptive), регрессирующий (recessive), остаточный (residual), побочный (secondary), полубилингвизм (semibilingualism), коллективный (societal), субординативный (subordinate), убывающий (subtractive), последовательный (successive), симметричный (symmetrical), истинный (true), вертикальный (vertical) [17].

По мнению У.М. Бахтикиреевой, билингвальная личность владеет не только типовым способом осмысления действительности с помощью своей (или «первичной») языковой культуры, но и в ходе изучения второго языка посредством «вторичной» языковой культуры овладевает типовым способом осмысления реальности, который характерен для сознания другого народа. Именно поэтому билингвальная личность способна понимать и использовать смысловые схемы типовых высказываний в обоих языках [18].

К. З. Закирьянов предлагает расширенное понимание термина «билингвальная личность». По его мнению, это не просто индивид, свободно владеющий двумя языками и способный вести коммуникацию на каждом из них, но личность, которая одновременно усваивает две различные языковые картины мира и две национальные культуры. В отличие от монолингва, ограниченного одной языковой и культурной системой, билингвальная личность оперирует двумя лингвокультурными системами, что обеспечивает ей способность функционировать в двух национально-культурных пространствах [19].

К. З. Закирьянов выделяет ряд значимых условий, необходимых для полноценного формирования билингвальной личности.

Во-первых, это овладение системой языковых средств и умение свободно использовать оба языка в различных сферах жизнедеятельности, что обеспечивает функциональную гибкость в коммуникации.

Во-вторых, формирование в сознании билингва двух языковых картин мира, что предполагает глубокое освоение ключевых концептов не только на родном, но и на втором языке. Это необходимо для интеграции в иноязычную культурную реальность и полноценного взаимодействия в двуязычной среде.

Опираясь на изложенные выше положения, К. З. Закирьянов формулирует следующее определение билингвальной личности: это индивид, овладевший вербально-семантическими системами как родного, так и второго (иностранного) языка, а также освоивший языковую и концептуальную картину мира, характерную для носителей обеих языковых культур [19, с. 501].

Далее рассмотрим различные точки зрения на проблему детского билингвизма. В зарубежной науке представлена точка зрения, что у детей с самого их рождения заложена готовность к билингвизму [20].

Проблема формирования билингвизма остается дискуссионной. Так, в настоящее время сложились две точки зрения на эту проблему. Согласно первой точке зрения, ребенок сначала усваивает оба языка как одно целое, а затем начинает их разграничивать. Сторонники второго подхода полагают, что два языка сразу усваиваются ребенком как отдельные системы [21].

В настоящее время получает распространение точка зрения, акцентирующая внимание на процессах, происходящих с двумя языковыми системами в процессе становления билингвизма у ребенка. Дж. Паради отмечает, что билингвальные ситуации характеризуются взаимодействием двух языковых систем [22].

Казахско-русский билингвизм является предметом научного анализа, и проблемы формирования билингвальной личности в Казахстане исследуются рядом отечественных ученых. Теоретические положения в области усвоения второго языка разработаны Э.Д. Сулейменовой и представленные в ряде ее статей и в монографии «Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики». Этот труд заложил основу для понимания специфики овладения вторым языком в контексте контрастивной лингвистики и психолингвистики.

Центральное место в научном подходе Э.Д. Сулейменовой занимает концепция креативного характера процесса усвоения второго языка. Данная

концепция позволяет интерпретировать лингвистическое развитие индивида во втором языке не как механическое накопление информации, а как сложный процесс, включающий элементы онтогенеза и интериоризацию нового знания и социокультурного опыта. Такое понимание акцентирует внимание на трансформации и обогащении личности обучающегося в психологическом и социокультурном планах, а также на переходе к реализации языковой компетенции на качественно ином уровне. Профессор Э. Д. Сулейменова акцентирует внимание на том, что лингвистическое развитие личности во втором языке представляет собой не просто процесс усвоения новой информации. По её мнению, это онтогенетический путь становления личности в условиях освоения второго языка, включающий в себя интериоризацию новых знаний и опыта, трансформацию внутреннего мира и личностный рост. Такой процесс ведёт к интеллектуальному и нейропсихологическому обогащению, социальной адаптации и расширению языковых способностей человека на качественно ином уровне [23].

Рассмотрение детского двуязычия через призму социализации, обязательной частью которой выступает лингвистическая социализация, сопровождающаяся комплексом психолингвистических факторов, представлено в исследовании А.К. Шаяхмет [24]. Данный подход позволяет анализировать процесс освоения языков в неразрывной связи с вхождением ребенка в социальную среду.

Эмпирическую основу исследования особенностей речи младших школьников-билингвов (1–4 классы) составили материалы, собранные в работе А. К. Шаяхмет. В качестве выборки были рассмотрены учащиеся школ с казахским языком обучения. Исследователь обосновывает этот выбор тем, что именно данная категория обучающихся наиболее полно отражает признаки двуязычия. В то же время школьники, обучающиеся на русском языке, демонстрируют менее равномерное распределение языковых навыков, что, по мнению автора, позволяет отнести их скорее к диглоссным или монолингвальным пользователям, а не к полноценным билингвам в строгом понимании этого термина [24, с. 95].

На основе анализа существующих подходов делается вывод о растущей поддержке среди исследователей идеи последовательного овладения языками ребенком. В рамках такого подхода, по мнению исследователя, приоритет рекомендуется отдавать родному языку, который трактуется не как доминирующий язык среды, а как язык этнической общности ребенка [24, с. 96].

Предлагается условная классификация двуязычных детей младшего школьного возраста, выделяющая три группы: с доминирующим казахским языком, с преобладанием русского языка и с относительно сбалансированным владением обоими языками. Последняя группа, как отмечено А.К. Шаяхмет, представляет особый исследовательский интерес. Вместе с тем указывается на расхождение между теоретическими моделями типов билингвизма (например, по У. Вайнрайху) и эмпирической реальностью: «чистый составной, координативный или субординативный типы билингвизма» в ходе исследования

выявлены не были [24, с. 98]. На этом основании А.К. Шаяхмет заключает, что данные типы существуют преимущественно теоретически и гипотетически, тогда как реальное детское двуязычие подвержено влиянию множества факторов, в том числе психолингвистических [24, с. 98].

В казахстанской науке представлены труды, освещающие различные аспекты билингвизма. Это исследования типов, форм и перспектив многоязычия в Казахстане [25], развития билингвизма в нашей стране [26], соотношения языков в детском двуязычии [27], дефиниций в речи двуязычных детей [28].

Кроме того, получили освещение фонологические особенности русской речи двуязычных казахских школьников [29], формирование двуязычия и многоязычия в Казахстане [30], билингвизм как средство формирования культуры межнационального общения и нравственного воспитания учащихся [31], билингвальное образование [32], проблемы полиязычия [33].

Таким образом, языковая личность младшего школьника – это вполне конкретное понятие. С его помощью охарактеризовано реальное явление, а именно – процессы развития билингвизма. В данной части диссертации изложены представления о языковой личности, билингвизме, билингвальной личности. Понятийный аппарат позволит обеспечить достоверность и глубину результатов нашего исследования. В ходе формирующего эксперимента нам предстоит руководствоваться теоретическими сведениями о языковой личности, билингвизме, билингвальной личности.

Формирование билингвальной личности учащихся в условиях современного Казахстана представляет собой сложный и многогранный процесс, обусловленный не только образовательными стратегиями, но и уникальным социокультурным контекстом страны. Традиционно исследования билингвизма фокусируются на лингвистических, психолингвистических или педагогических измерениях, анализируя механизмы овладения языками, когнитивные преимущества или эффективность методик преподавания. Однако для всестороннего понимания становления личности, существующей и развивающейся на пересечении двух или более языковых и культурных реальностей, представляется необходимым использование антропологического аспекта. Данный подход позволяет сместить фокус с чисто инструментального владения языками на рассмотрение билингвизма как неотъемлемой части целостного жизненного опыта индивида, его идентичности и мировосприятия в конкретной культурной среде.

Под антропологическим аспектом формирования билингвальной личности в данном исследовании понимается изучение этого процесса через призму культуры и социальности, рассматривающее индивида не только как обучающегося, но и как носителя, творца и интерпретатора культурных смыслов, выражаемых и формируемых посредством языка. Этот аспект предполагает анализ того, как усвоение второго языка и взаимодействие с иной культурой влияют на формирование системы ценностей, моделей поведения, самосознания и социальной идентичности школьника. Он акцентирует внимание на том, как билингвальная личность конструируется в повседневных практиках, социальных

взаимодействиях, как она осмысливает свой опыт жизни в многоязычном и поликультурном пространстве казахстанского общества, и как образовательная среда школы участвует в этом процессе не только через обучение языку, но и через трансляцию культурных кодов и норм. Таким образом, антропологический взгляд позволяет глубже понять билингвизм не как сумму компетенций, а как способ бытия и самоощущения личности в мире.

1.2 Билингвизм как феномен транскультурной коммуникации

В современных реалиях, характеризующихся глобализацией и активной цифровизацией, становится особенно актуальным исследование направлений развития языкового образования. Важным аспектом представляется переосмысление двуязычия — как в узком, так и в широком его понимании, с акцентом на лингвистическое осмысление, функциональные особенности и речевые проявления в рамках транскультурных процессов. Детальный анализ этих положений представлен в нашей работе, где обозначены ключевые положения, затрагивающие данную тематику [34].

При рассмотрении языковой политики и текущей языковой ситуации в Республике Казахстан важно учитывать специфику двуязычия как неотъемлемой составляющей транскультурного взаимодействия [35], [36]. Кроме того, следует учитывать роль и статус русского языка в поликультурной среде страны [37], [38], что особенно важно для понимания методики преподавания русского языка как иностранного в билингвальной аудитории на современном этапе [39].

Следует отметить, что в условиях закреплённой на законодательном уровне многоязычности, процесс изучения иностранных языков находится в прямой зависимости от динамики формирования двуязычных компетенций учащихся. В этой связи особую значимость приобретает анализ современных тенденций в сфере языкового образования, отражающих влияние глобальных трансформаций и цифровых инноваций. Также важно дифференцировать подходы к трактовке двуязычия — от узкого понимания как владения двумя языками до широкого как социокультурного феномена, включая оценку коммуникативно-функциональных аспектов транскультурализма.

Данное исследование направлено на установление логической и содержательной связи между феноменами двуязычия и транскультурализма, являющимися ключевыми категориями современной контактной лингвистики. Именно в контексте языкового контакта происходит освоение неродного языка, что сопровождается интенсивным взаимодействием представителей различных лингвокультур. Такое взаимодействие приводит к взаимовлиянию языковых систем, изучение которого составляет предмет контактной лингвистики. Двуязычные формы речи, опирающиеся на элементы двух культурных кодов, как правило, обладают высокой образностью и включают речевые особенности обоих языков.

Несмотря на историческую длительность культурно-языковых обменов, в современном мире они приобретают особую плотность и выраженность. Многообразие форм межъязыковой и межкультурной коммуникации стало

частью повседневной реальности. Активизация международных связей в сферах политики, науки, образования, культуры, туризма и других направлений общественной жизни способствует расширению масштабов языковых и культурных взаимодействий. Одновременно с этим возрастает мобильность населения и усиливается стремление к изучению иностранных языков, что укрепляет значимость межкультурных связей как внутри национального пространства, так и на международном уровне.

В современных реалиях межкультурные контакты приобретают всё более сложные и многоуровневые формы, выходя далеко за пределы привычного двустороннего взаимодействия. Общение между представителями различных этносов охватывает не только профессиональные и политические аспекты, но и повседневную жизнь, становясь органичной частью социокультурной среды. При этом традиционные культурные ориентиры постепенно утрачивают устойчивость, трансформируясь в более подвижные и адаптивные конструкции — это напрямую связано с ростом миграционных потоков и общей мобильности населения, которая часто повторяется на разных этапах жизненного пути.

Современная эпоха — век глобальных коммуникаций и стремительного информационного обмена — выдвигает перед обществами и государствами целый ряд новых задач. Одной из таких задач становится преодоление языковых барьеров, что требует формирования полиязычной языковой среды. Владение несколькими языками сегодня воспринимается как важнейшее качество современного человека, обеспечивающее его участие в международном взаимодействии и адаптацию к требованиям глобального мира.

Казахстан, будучи бывшей союзной республикой Советского Союза, исторически оказался в поле действия множества факторов — геополитических, этнокультурных, языковых, — которые обусловили широкое распространение феномена двуязычия. В государствах с полиэтническим населением использование подходов, ориентированных на билингвизм и мультикультурализм, нередко рассматривается как эффективная мера по гармонизации межэтнических отношений. Несмотря на мнение о возможной избыточности таких подходов применительно к казахстанскому контексту, текущая языковая картина опровергает это суждение.

Фактически Казахстан представляет собой многоязычное общество, где значительная часть граждан владеет двумя и более языками. Этнокультурная пестрота населения обусловлена проживанием на территории страны представителей разных этносов, чьи языки, традиции и обычаи составляют неотъемлемую часть общего культурного кода. В таких условиях становится особенно важной задача сохранения, поддержания и развития языкового и культурного многообразия, что напрямую связано с приоритетами системы языкового образования.

В условиях глобальной конкуренции и усложнения информационного пространства возрастает роль изучения иностранных языков. Это продиктовано не только интеграционными процессами, но и необходимостью свободного доступа к знаниям, распространённым за пределами национального языкового

поля. Владение иностранными языками позволяет не только успешно коммуницировать, но и эффективно обрабатывать и анализировать информацию, что придаёт специалистам преимущества в любой профессиональной сфере.

Процесс обучения иностранному языку в Казахстане характеризуется рядом особенностей, в первую очередь — отсутствием регулярного функционирования изучаемого языка в естественной языковой среде обучающихся. Это обуславливает ситуацию, когда овладение языком носит условный, оторванный от повседневной реальности характер. Подобное обучение нередко называют «абстрактным», поскольку оно происходит вне живого языкового пространства. Вместе с тем современные реалии предъявляют новые требования к личности: знание хотя бы одного иностранного языка, обладающего международным статусом, становится необходимостью — как в культурной, так и в профессиональной сферах. Глобальные тенденции, включая цифровую трансформацию и активные миграционные процессы, несомненно, способствуют укреплению позиций двуязычия.

В этих обстоятельствах возрастает потребность в комплексном осмыслении направлений и перспектив развития языкового образования, особенно в условиях усиливающейся глобализации и стремительной информатизации. Особое значение приобретает дифференциация понятий двуязычия в их широком и узком толковании, а также исследование его функционально-коммуникативных черт в контексте транснациональных и транскультурных взаимодействий.

Приоритетным направлением в таком анализе выступает выявление и осмысление связи между понятиями билингвизма и транскультурализма, которые сегодня рассматриваются как ключевые категории контактной лингвистики. Именно в рамках языкового контакта — как явления, возникающего при взаимодействии носителей разных языков или их диалектных форм, — наблюдается переосмысление и перераспределение языковых элементов, что оказывает влияние как на структуру языка, так и на языковое поведение. Данные процессы играют важную роль в становлении билингвальной личности и в формировании когнитивных установок, связанных с языковым восприятием.

Как подчеркивалось в предшествующих исследованиях, двуязычная речь, опирающаяся на семиотические ресурсы двух культур, нередко характеризуется насыщенностью дискурсивными элементами, отражающими специфику каждого из языков. Под влиянием этнокультурных моделей мышления, закреплённых в коллективной памяти и культурной традиции, в процессе языкового переключения формируются особые ассоциативные ряды. Они становятся отражением двойственной картины мира, формирующейся за счёт параллельного функционирования двух различных языковых систем. Каждая из этих систем использует собственные механизмы смыслового кодирования, что в совокупности приводит к развитию уникального билингвального мировосприятия.

Теоретико-методологические основания настоящего исследования формируются на базе идей и подходов, изложенных в трудах таких авторитетных учёных, как Д. С. Лихачёв, Г. Д. Гачев, М. Эпштейн, М. В. Тлостанова, Б. А. Малиновский, В. Замель и другие. Их научные концепции способствуют более глубокому пониманию сущности транскультурной коммуникации, особенностей её структуры и внутренней логики функционирования в условиях поликультурного общества.

Дополнительные ориентиры определяются в рамках социологической теории коммуникации. Значимый вклад в интерпретацию механизмов человеческого взаимодействия внесли идеи Макса Вебера и Эмиля Дюркгейма, разработавших теорию социального действия. Особое внимание заслуживает концепция Георга Зиммеля, который рассматривал философский диалог как архетип коммуникативного процесса. Согласно его взглядам, коммуникация есть не просто обмен информацией, а взаимодействие субъектов в едином культурном пространстве, предполагающее взаимное влияние и соотнесённое существование.

При этом необходимо подчеркнуть, что проблема соотношения транскультурной коммуникации и двуязычия по-прежнему остаётся недостаточно полно изученной. Особенно это касается представления о билингвизме как структурной составляющей транскультурализма, а не просто как языкового явления.

Для разностороннего изучения данной проблематики требуется использование комплекса исследовательских стратегий. Это включает как традиционные методы, применяемые в лингводидактике и педагогической науке (обобщение, сопоставление, аналогия), так и более современные методологические подходы — структурный, системный, функциональный и социокультурный анализ. Наряду с этим, эффективными представляются методы описательного анализа, сравнительное рассмотрение теоретических моделей, а также нарративный подход, позволяющий выявить личностно окрашенные проявления языковых и культурных установок.

Исследование феномена билингвизма имеет глубокие корни и начало формироваться ещё в конце XIX века. Научное осмысление этого явления было заложено в работах таких мыслителей, как Ж. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, Е. М. Верещагин, А. Мейе, Л. Блумфилд и других. Их труды стали основополагающими в становлении билингвистики как отдельной области научного знания.

Понятие «двуязычие» впервые было введено в научный обиход В. А. Аврориным в 1938 году. Согласно его трактовке, билингвизм представляет собой свободное владение двумя языками на равнозначном уровне. Иными словами, двуязычие предполагает такое овладение вторым языком, при котором его использование приближается по степени автоматизма и уверенности к родной речи.

Современная лингвистическая наука предлагает широкий спектр интерпретаций этого явления. Некоторые исследователи рассматривают

билингвизм как ситуативную смену языков в зависимости от контекста общения, другие — как устойчивое параллельное использование двух языков в обыденной речевой практике. В ряде концепций подчёркивается возможность овладения двумя языками в качестве родных, особенно в условиях раннего детского двуязычия.

Однако в реальной практике степень владения вторым языком может существенно отличаться от носительского уровня. Е. М. Верещагин определяет билингвизм как способность к речевому творчеству в рамках второй языковой системы. Таким образом, билингв — это индивид, обладающий не только лексико-грамматическими знаниями второго языка, но и способный использовать их в различных коммуникативных ситуациях, проявляя языковую креативность.

Одной из наиболее развернутых дефиниций считается определение, предложенное А. Д. Швейцером. Он рассматривает билингвизм как форму сосуществования двух языков в пределах одного речевого коллектива, где каждый язык применяется в зависимости от ситуации общения, социальных ролей участников и коммуникативных задач. В данной модели оба языка функционируют как элементы единой социальной системы общения, дополняя друг друга в функциональном плане [40].

Как следует из приведённых подходов, в научной литературе преобладает расширительное понимание двуязычия. Оно охватывает широкий спектр владения вторым языком — от элементарных коммуникативных навыков до свободного использования в разных речевых регистрах. Узкая же интерпретация ограничивает понятие билингвизма исключительно высоким уровнем владения обоими языками.

Вместе с тем, сведение двуязычия только к использованию двух языков представляется чрезмерным упрощением. В более обобщённом смысле под билингвизмом можно понимать способность человека использовать два и более языка на достаточном уровне для ведения полноценного общения. Билингв в таком случае — это субъект, способный осознанно и регулярно переключаться между языками в зависимости от речевого контекста и коммуникативной задачи. В этой связи целесообразно обратиться к понятию многоязычия (полилингвизма), подразумевающего одновременное использование нескольких языков либо на уровне целого социума (например, в масштабах государства), либо в индивидуальной речевой практике, где выбор языкового кода определяется конкретной коммуникативной ситуацией. Билингвизм и полилингвизм представляют собой взаимосвязанные явления, при этом границы между ними остаются условными и зачастую не поддаются строгому разграничению в научной традиции.

В настоящее время в академическом сообществе укрепилось представление о билингвизме как о сложном, многослойном феномене, проявляющемся в различных формах. Его изучение осуществляется в рамках различных дисциплин — от психологии до социолингвистики, каждая из

которых предлагает свой методологический инструментарий и собственный взгляд на природу двуязычия.

В психологической парадигме билингвизм рассматривается как особый механизм, обеспечивающий когнитивную переработку информации на двух языках. Лингвистика, напротив, сосредотачивается на механизмах взаимодействия языковых систем в условиях языкового контакта. Социология акцентирует внимание на социальном измерении двуязычия, анализируя статус билингва, его коммуникативные роли и особенности функционирования в поликультурной среде.

Процесс формирования билингвизма, как правило, разворачивается в условиях долговременного сосуществования различных этноязыковых групп, когда происходит регулярное пересечение двух и более языков в коммуникации. Языковые контакты, таким образом, возникают там, где жизненная практика требует взаимодействия между представителями различных лингвокультур. Подобно культуре, язык не существует в полной изоляции: необходимость в межъязыковом диалоге стимулирует использование и освоение новых языков, особенно тех, которые обладают более высоким престижем или доминируют в сфере межэтнического общения.

Контактная лингвистика, как отдельное направление научного исследования, оперирует рядом ключевых понятий. Среди них — языковой контакт, интерференция, билингвизм, суперстрат и субстрат, кодовое переключение, конвергенция, дивергенция, пиджин и креольские языки. Центральной категорией этой дисциплины является концепция языкового контакта, которая служит фундаментом для анализа механизмов влияния одних языков на другие.

Межъязыковое взаимодействие почти всегда сопровождается изменениями в фонетике, лексике, морфологии или синтаксисе участвующих языков. Эти процессы принято обозначать термином «языковая интерференция». Особенно остро это явление проявляется при изучении русского языка как неродного. Интерференция считается нормальной стадией овладения вторым языком и может снижаться по мере роста языковой компетенции учащегося, однако в начальных этапах она представляет собой закономерную и предсказуемую трудность.

Отдельное направление в рамках контактной лингвистики связано с изучением происхождения и функционирования пиджинов и креольских языков. Пиджин представляет собой языковую систему, возникающую как результат необходимости общения между представителями разных языковых групп, не владеющих общим кодом. Это упрощённая форма коммуникации, минимально достаточная для обмена базовой информацией. Принципиальной особенностью пиджина является отсутствие носителей, для которых он был бы родным языком. Однако в случае, когда новое поколение начинает использовать этот язык с рождения, происходит его нативизация – процесс, в лингвистике обозначаемый как креолизация.

Необходимо отметить, что в историческом развитии ни одна языковая система не существует полностью изолированно. Любой язык в той или иной мере подвергается воздействию других языков, находящихся с ним в контакте. Языковое взаимодействие охватывает широкий спектр явлений – от заимствования лексики до структурных изменений – и оказывает заметное влияние на эволюцию языка.

Развитие языковой системы всегда сопряжено с социокультурным контекстом. В условиях межэтнической и межкультурной коммуникации возникают устойчивые межъязыковые связи, способствующие как появлению двуязычия, так и формированию новых языковых форм. Языки, находящиеся в контакте, могут функционировать в разных социальных и профессиональных нишах, обслуживать разнообразные демографические и этнокультурные группы, что создаёт многослойную языковую картину. В связи с этим, при организации языкового образования важно учитывать демографические характеристики обучающихся как фактор, влияющий на успешность языковой социализации.

Билингвизм, в свою очередь, поднимает вопросы, касающиеся устойчивости моноязычной культуры. С одной стороны, расширение практик двуязычного общения может восприниматься как угроза сохранению этнокультурной самобытности и традиционного языкового наследия. С другой — он открывает возможности для расширения личностных и культурных горизонтов, обогащая человека за счёт включения в его опыт элементов иных культурных систем.

При рассмотрении билингвальной личности следует учитывать не только когнитивные изменения, происходящие под влиянием двух языковых систем, но и культурно-психологические трансформации. Каждая культура, представленная в билингвальном опыте, вносит вклад в формирование мировоззрения, системы ценностей и норм поведения. Осваивая новые языковые коды, индивид одновременно погружается в иные культурные миры, что требует гибкой адаптации и нередко приводит к пересмотру устоявшихся представлений. В процессе интеграции в инокультурную среду человек трансформирует свои установки, формируя новые коммуникативные стратегии, соотнесённые с нормами принимающего сообщества.

С учётом вышеизложенного особую значимость приобретают вопросы, касающиеся феномена транскультурной коммуникации и специфики билингвизма в современных условиях. Личный опыт, приобретаемый индивидом при использовании одного языка, принципиально отличается от опыта, формируемого в рамках взаимодействия с другим языком. Одной из характерных черт билингва выступает регулярное использование обоих языков в различных формах речевой деятельности — чтении, письме, говорении и аудировании, а также включение элементов соответствующих культур в повседневную практику.

Несмотря на высокий уровень владения обоими языками, в реальной жизни редко наблюдается полное равноправие в их использовании. Как правило, происходит функциональное разграничение языков: один используется

преимущественно в профессиональной или академической среде, а другой – в бытовой, эмоциональной или семейной сфере. Это может проявляться, например, в том, что один язык обеспечивает доступ к литературе, научным текстам или деловой переписке, тогда как другой ассоциируется с фольклором, устной традицией, диалектами и юмором.

Во взаимодействии языков и культур билингвальные носители неизбежно сталкиваются с необходимостью выбора между интеграцией в чужую культурную систему и сохранением дистанции. В результате в их сознании формируется особый тип восприятия действительности, в котором одновременно присутствуют и взаимодействуют две культурные модели – родная и иноязычная. Это приводит к возникновению так называемой бинарной культурной идентичности – особой формы культурного самоопределения, в которой элементы обеих систем могут как сосуществовать в гармонии, так и вступать в противоречие. Культурные коды, символика и образы, ассоциируемые с разными культурами, создают уникальное внутреннее пространство билингва, в котором осуществляется постоянный выбор, адаптация и переосмысление.

Билингвизм, таким образом, выходит далеко за рамки лингвистической категории. Он представляет собой форму симбиотического существования между двумя культурно-языковыми мирами, предполагающую сложную когнитивную и коммуникативную работу на стыке различных ценностных систем и норм.

Формирование речевого репертуара билингвального субъекта включает не только структурированное обучение в рамках образовательных программ, но и элементы спонтанного усвоения, происходящего в неформальных условиях. Такие единицы речи нередко осваиваются в ходе повседневного взаимодействия – через социальные сети, медийные каналы, бытовые ситуации – и могут быть представлены отдельными словами, устойчивыми выражениями или узнаваемыми фразовыми структурами. При этом осознанное владение языком может отсутствовать, а речевые элементы функционируют в виде пассивного запаса, активизирующегося при определённых коммуникативных условиях.

Несмотря на теоретическое понимание билингвизма как способности к полноценному использованию двух языков в различных коммуникативных ситуациях, в реальной практике речевое взаимодействие далеко не всегда осуществляется в пределах одного языка. В билингвальных сообществах часто наблюдается феномен смешанного языкового кода, при котором участники общения свободно переключаются между языками, комбинируя элементы обеих языковых систем в пределах одного высказывания. При этом второй язык может не занимать значительного места в повседневной коммуникации, функционируя, преимущественно, в статусной, формальной или символической сфере.

Глобализационные процессы, охватывающие разные сферы общественной жизни, активно воздействуют на языки, находящиеся в постоянном контакте. Одним из значимых факторов этого влияния выступает культурное давление, обусловливающее заимствование не только лексических единиц, но и

концептуальных категорий, отражающих иную социокультурную реальность. Примером может служить проникновение заимствованных слов, таких как «шоу», «макияж», «паб», «шопинг» и т.п., в повседневный язык, что демонстрирует трансформацию языковой системы под влиянием внешней культурной среды. В этом контексте билингвизм приобретает черты сложного феномена, охватывающего как языковые, так и культурные аспекты взаимодействия.

Современное научное осмысление понятия «транскультурация» отражает переход к более гибким моделям анализа языковых и культурных контактов, характерным для эпохи постмодерна и глобального информационного обмена. Концепция транскультурации позволяет выйти за рамки бинарной модели межкультурного взаимодействия и рассматривать процессы культурной трансформации как многоуровневое и взаимопроникающее явление.

Авторство термина «транскультурация» принадлежит кубинскому исследователю Фернандо Ортису, который предложил его в 1947 году в рамках критики упрощённых представлений об аккультурации. В его интерпретации транскультурация объединяет два взаимосвязанных процесса: аккультурацию, понимаемую как отказ от собственных традиционных установок ради встраивания в иную культуру, и декультурацию – утрату прежней культурной основы. В результате этого взаимодействия возникает новое культурное образование, получившее название неокультурации, что в дальнейшем стало обозначаться понятием транскультурации.

В расширенном смысле транскультурация трактуется как процесс добровольного или вынужденного перемещения устойчивых культурных паттернов в иное социокультурное пространство, в котором местная культура либо отсутствует, либо оказывается неспособной эффективно сопротивляться влиянию доминирующей внешней модели. Это приводит к возникновению культурных гибридов, формирующихся на стыке различных систем и открывающих новые горизонты в изучении билингвальной и мультикультурной идентичности.

Одним из ключевых итогов транскультурационного процесса становится формирование транскультуры – специфической формы культурной организации, существующей вне рамок привычных этнонациональных, профессиональных или языковых границ. Такая форма возникает через разрушение, маргинализацию или преобразование традиционных культурных систем, включая язык, символику и ценностные ориентиры.

Исследователь М. В. Тлостанова подчёркивает, что транскультурация представляет собой новую форму культурного знания (эпистему), основанную не на универсализирующем диалоге или полной интеграции, а на полилоге – многоголосом взаимодействии культур. При этом важно, что в таком взаимодействии сохраняется «право на непрозрачность» – возможность культур оставаться частично непереводимыми, не растворяясь друг в друге и не теряя своей уникальности [41].

Современное понимание транскультурализма предполагает более гибкий и открытый подход к межкультурному взаимодействию. Это уже не столько процесс ассимиляции, сколько осознанный обмен культурными кодами, смысловыми моделями и практиками, происходящий вне жёстких национальных или этнических рамок. При этом следует учитывать, что транскультурализм не обязательно приводит к утрате базовой культурной идентичности. Напротив, расширяя горизонты восприятия, человек сохраняет свою культурную принадлежность как внутреннюю опору, одновременно осваивая элементы иных культурных систем.

Сущность транскультурации заключается в возможности одновременного включения индивида в несколько культурных пространств. Каждая из этих систем оставляет определённый след в когнитивных установках, ценностных ориентациях и коммуникативных стратегиях. Влияние различных культур проявляется не только на уровне языка, но и в мировоззренческих и поведенческих аспектах, способствуя формированию гибридной, многоуровневой идентичности.

Трансформация, происходящая в результате транскультурного опыта, выражается в гибридизации культурных форм, в появлении новых смыслов, синтезированных на основе ранее несопоставимых культурных кодов. Транскультурация, таким образом, становится важным механизмом преодоления культурных барьеров и расширения диалогового пространства между различными сообществами.

Индивид, находящийся в транскультурной среде, зачастую примеряет на себя несколько идентичностей одновременно, объединяя в своей личности черты разных культурных систем. Как отмечает М. В. Тлостанова, в отличие от аккультурации – процесса, предполагающего одностороннее усвоение чужой культуры, – транскультурация связана с более сложной динамикой. Она включает в себя адаптацию, частичную утрату исходной культурной платформы (декультурацию), а также формирование новой интегративной формы – неокультурации, представляющей собой результат синтеза разнородных культурных элементов [41, с. 140].

Важно подчеркнуть, что в условиях активного культурного взаимодействия формируются новые формы мировоззренческих установок, которые могут быть охарактеризованы как пограничные. Эти установки не принадлежат целиком ни одной из культурных систем, а представляют собой промежуточное состояние, обусловленное индивидуальным опытом, биографией и спецификой социализации личности. Именно такая трансграничность и порождает уникальные формы самовосприятия, интерпретации реальности и культурной идентичности.

Транскультурация как социокультурный процесс чаще всего не предполагает прямой интеграции или насильственной аккультурации. Напротив, она осуществляется посредством косвенного проникновения элементов внешней культуры в локальный контекст. В этом смысле транскультурация представляет собой поле пересечения глобальных и локальных смыслов, отражая как

внутренние трансформации культурной парадигмы индивида, так и множественные внешние культурные влияния, охватывающие как отдельные сообщества, так и глобальные культурные процессы. Однако устойчивое и результативное функционирование подобных систем культурного обмена невозможно без участия медиаторов, коими, как правило, выступают билингвы – люди, способные выступать посредниками между различными языковыми и культурными пространствами.

На протяжении истории, как и в современных условиях, именно индивидуальный билингвизм является основным каналом межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Билингвальные личности, обладая инструментарием двух языковых систем, становятся связующим звеном между культурами. В процессе культурного посредничества они не только передают смыслы, но и трансформируются сами, поскольку овладение культурными нормами и ценностями иной среды неизбежно влияет на речевое поведение, языковые предпочтения и коммуникативные стратегии.

В контексте транскультурной коммуникации всё более актуальным становится понятие «динамического билингвизма», или «гибкого двуязычия», отражающего способность свободно переключаться между языками в зависимости от контекста, целей общения и социальной ситуации. Эта модель противопоставляется традиционному «разнородному билингвизму», при котором языковые системы сосуществуют изолированно, и межъязыковое взаимодействие минимально.

Разнородный тип билингвизма формируется в условиях слабого языкового контакта, когда один язык используется преимущественно в формальной, а другой – в неформальной среде. Анализ таких случаев, как правило, сосредоточен на феномене кодового чередования – переходе между языками в пределах одной коммуникативной единицы. В этом процессе можно выделить два взаимосвязанных механизма: собственно переключение кодов и кодовое смешивание, которое приводит к созданию гибридных языковых конструкций.
Однако не все формы языкового взаимодействия укладываются в традиционную классификацию. Современные лингвисты обращают внимание на контактные языковые явления, выходящие за пределы бинарной логики. В условиях глубокой интеграции языковых систем границы между ними становятся размытыми, а идентификация отдельных языковых единиц – затруднённой. В таких случаях речь идёт уже не о взаимодействии автономных языков, а о формировании новых языковых реалий, в которых элементы различных систем сливаются в единую речевую практику.

Классическая дихотомия между «смешанным» (compound) и «координированным» (coordinate) билингвизмом отражает степень интеграции двух языков в когнитивной системе носителя. В первом случае наблюдается тесное переплетение языковых кодов, тогда как во втором – они функционируют автономно. Эти различия могут быть обусловлены целым рядом факторов, включая специфику социокультурной среды, особенности речевого окружения, а также уровень языковой подготовки индивида. В отличие от данных подходов,

концепция «динамического двуязычия» предлагает рассматривать два языка не как строго разграниченные системы, а как комплементарные ресурсы, которые могут гибко использоваться в зависимости от контекста, задач общения и коммуникативной ситуации. Такой подход позволяет выявлять новые контактные явления, которые не сводятся к традиционному кодовому чередованию или механическому смешиванию языков.

Интенсивное развитие цифровых технологий значительно усиливает эти процессы. Современные форматы сетевого взаимодействия влияют не только на характер коммуникации, но и на структуру языкового поведения билингвальных пользователей. В виртуальной среде размываются традиционные разграничения между языками: пользователи могут свободно интегрировать элементы разных языковых систем в одно сообщение, а нормы цифрового общения, сформированные в онлайне, постепенно проникают и в офлайн-коммуникацию. Таким образом, доступ к многообразным культурным кодам расширяется, способствуя более глубоким и сложным проявлениям транскультурности в двуязычной среде.

Средства телекоммуникации и информационные технологии стали важным фактором, сопровождающим процессы глобализации и одновременно выступающим основой для формирования новых моделей межкультурного общения. В цифровом пространстве человек оказывается участником многоуровневого взаимодействия с различными языковыми и культурными системами, которые трансформируются под влиянием его индивидуального и коллективного опыта. Электронная почта, телевидение, интернет, мобильные приложения и другие каналы связи выступают не только как инструменты передачи информации, но и как носители определённых коммуникативных моделей, распространяющихся на как устную, так и письменную речь.

В этом контексте важнейшей чертой транскультурной коммуникации становится процесс «пересечения границ» – выход за пределы одной культурной системы в направлении другой. Теоретически это предполагает взаимное движение – диалог и обмен. Однако на практике часто наблюдается асимметрия: элементы доминирующей культуры проникают в локальные контексты в одностороннем порядке, особенно ярко — в сфере массовой информации и глобальных медиа. Тем не менее, способность принимающей стороны к осмысленному восприятию, селекции и адаптации внешнего культурного контента снижает риски одностороннего влияния и способствует более гибкому, нелинейному типу взаимодействия, в котором важную роль играет субъектная позиция участника коммуникации.

В рамках билингвального взаимодействия транскультурная коммуникация предстает как осознанное использование языков, входящих в индивидуальный коммуникативный репертуар. В этом процессе языковые коды подстраиваются под задачи коммуникации или, напротив, намеренно нарушаются для достижения определённых стилистических или прагматических целей. Двуязычные коммуниканты активно задействуют разнообразные стратегии: от кодового переключения и заимствования до искажения, гибридизации и даже

пиджинизации. В ряде случаев можно говорить о создании своеобразного промежуточного коммуникативного кода – условного «третьего языка», формируемого как компромиссный канал передачи информации между представителями разных языковых систем.

Такого рода практика иллюстрирует формирование новой модели билингвизма, которая возникает не только в результате непосредственного культурного контакта, но и как следствие опосредованного взаимодействия в глобализированном цифровом пространстве. Фокус лингвистических исследований при этом смещается с анализа языка как автономной системы на изучение речевых стратегий, индивидуальных лингвистических репертуаров и функционально релевантных языковых форм. Новый тип билингвизма всё чаще не опирается на полноту языковой компетенции, а основан на достаточном уровне владения, обеспечивающем эффективную коммуникацию в заданной социокультурной среде. При этом языковая идентичность индивида не обязательно совпадает с его этнической принадлежностью, однако обе эти категории влияют на формирование более широкой – культурной – идентичности личности. В условиях глобализации именно транскультурная коммуникация становится основой новой, трансэтнической и транснациональной формы культурной самореализации.

Примером институционализированной транскультурной коммуникации выступает концепция *World Englishes* – вариативной модели английского языка, функционирующего как глобальный язык межкультурного общения. Сформировавшаяся в 1970-1980-х годах, эта парадигма отражает процессы адаптации английского языка к различным социокультурным условиям, демонстрируя гибкость и способность к локализации. *World Englishes*предоставляет инструмент для выражения идентичности, национальных ценностей и культурных кодов с опорой на универсальный, но при этом регионально окрашенный лингвистический ресурс. Примеры таких вариантов – сингапурский, индийский, нигерийский, ирландский и другие. Их описание содержится в исследовании *Standards of English*, где анализируются как устоявшиеся, так и развивающиеся формы кодифицированного английского языка, функционирующие в различных частях мира.

Ещё одной яркой формой транскультурной речевой практики является стратегия, получившая название «кодовая двусмысленность». Она заключается в намеренном использовании языковых форм с неопределённой принадлежностью к конкретной языковой системе, что приводит к эффекту расплывчатости границ между контактирующими языками. Такая гибридизация нередко сопровождается стилистическими или ироническими эффектами и активно используется в медиапространстве мегаполисов – в рекламе, названиях, журналистике и массовой культуре. Подобная практика иллюстрирует творческий потенциал билингвизма и его роль как механизма символического посредничества между культурами.

Яркие примеры языковой двусмысленности можно наблюдать в графических и лексических гибридах, сочетающих элементы кириллицы и

латиницы. Такие номинации, как *Beerлога* (бар), *Манхеttен* (ресторан), *Baza* (бизнес-центр), *Zажигалка* (бар), *Hismopия*, *ЧeRDак* (ночной клуб), *Terpumopия shoppinga* (торговый центр), *OffOff* (строительная компания), *Gameназия* (медиаиздание), *GLAMOURный бизнес* (салон красоты), *Салон tatooировки*, *КосметичКА*, *Дятlows* (анимационный проект), *Дyxless* (литературное произведение), *VIP ендриваться* (иронизм), *БарбеQ* (кафе) представляют собой намеренное смешение графических кодов. Эти элементы создают эффект семиотической амбивалентности, отражая культурное смешение и символическую игру с языком.

Такой приём можно интерпретировать как проявление когнитивной гибкости и творческого отношения к языковым ресурсам. В данном случае билингвальная речь перестаёт быть просто средством коммуникации и становится формой художественного или прагматического выражения. Это подчёркивает деятельностный и рефлексивный характер транскультурного общения, где билингвизм реализуется не как пассивное знание двух языков, а как активная языковая стратегия, способная переосмыслять нормы и создавать новые коммуникативные смыслы.

Транскультурализм, рассматриваемый как форма культурной гибридности, представляет собой качественно новый уровень обращения с языком. Он выходит за рамки лингвистической нормы, предлагая интерпретацию билингвальной речи как медиатора культур, создающего символическое пространство, в котором языки пересекаются, сливаются или вступают в полемику.

Глобальные процессы, включая развитие транскультурных форм общения, оказывают серьёзное влияние на систему образования. Традиционная модель академической подготовки, ориентированная на формальное усвоение фундаментальных знаний, уступает место новой парадигме, в которой центральной фигурой становится культурно компетентный субъект. Освоение знания происходит в условиях междисциплинарного подхода и через призму транскультурной перспективы, предполагающей не только освоение языков, но и глубокое понимание культурных контекстов.

Этот подход формирует интегральное мировоззрение, содействует гуманизации образовательной практики и модернизации университетской модели. В его основе – принцип неразрывной связи «образование – наука – культура», способствующий созданию социокультурной образовательной платформы, ориентированной на устойчивое развитие личности. Существенный вклад в развитие этой модели вносят эмпирические исследования, в частности, посвящённые двуязычию и межкультурному обучению. Примером могут служить образовательные практики палестино-еврейских школ в Израиле, где наглядно представлены как возможности, так и вызовы, сопровождающие реализацию идей межкультурного диалога в образовательной среде.

На фоне усиливающейся международной интеграции возрастает значимость владения иностранными языками как средством не только

функциональной коммуникации, но и культурного посредничества. В современных условиях знание иностранных языков рассматривается не просто как практическая необходимость, а как выражение уважения к инокультурным ценностям, фактор культурной эмпатии и ключевой компонент глобальной культурной идентичности.

В условиях информационного общества знание иностранных языков приобретает многоплановый характер, выполняя не только коммуникативную, но также управленческую, мотивационную и образовательную функции. Изучение языков становится важнейшим элементом гуманитарного образования, ориентированного на всестороннее развитие личности обучающегося и его подготовку к участию в межъязыковом и межкультурном диалоге. Одной из приоритетных задач современного преподавания иностранных языков становится формирование учащегося как субъекта межкультурного взаимодействия, способного конструктивно выстраивать коммуникацию в условиях многоязычного и поликультурного мира.

На текущем этапе в методике преподавания иностранных языков активно формируются и развиваются две взаимодополняющие концептуальные парадигмы: модель мультикультурной языковой личности и концепция культурного диалога [42]. Обе эти теоретические основы лежат в базе модернизации содержания языкового образования, акцентируя внимание на необходимости интеграции родных и иностранных языков, формирования ценностного отношения к иной культуре и её восприятию как равноправного культурного феномена. Эти подходы способствуют созданию образовательной среды, в которой обучение строится на принципах поликультурности, диалога и культурного сопряжения.

Овладение компетенциями, необходимыми для полноценного существования в поликультурной среде, осознание собственной культурной идентичности, а также способность к социокультурной адаптации – всё это сегодня рассматривается как ключевая задача современного образования [43]. Речь идёт не только о лингвистической подготовке, но и о формировании личности, способной к толерантному восприятию разнообразия культур и к продуктивному межкультурному взаимодействию.

В образовательной практике в настоящее время выделяются несколько моделей, отражающих различные уровни включённости культурных компонентов: мультикультурная, межкультурная и транскультурная. Каждая из них предлагает свой подход к пониманию таких понятий, как нация, национальная культура, идентичность и государственность. Одни модели делают акцент на различиях и признании культурной специфики, другие – на поиске точек соприкосновения, взаимопонимания и интеграции. Все они подвергают пересмотру устоявшееся представление о мононациональности как универсальной норме и открывают возможности для построения образовательной среды, более адекватной реалиям глобализирующегося мира.

Значительный теоретико-методологический вклад в развитие и осмысление современных образовательных моделей, ориентированных на

культурное многообразие, представлен в работе Н. Кирабаева и М. В. Тлостановой *«Модели современного гуманитарного образования»* [44]. В этом исследовании авторы рассматривают философские и практические основания гуманитарной парадигмы, выстраиваемой на принципах межцивилизационного диалога, признания культурной множественности и отказа от универсалистской нормативности.

В качестве наиболее компромиссной формы пересмотра традиционной национальной образовательной парадигмы исследователи выделяют концепцию мультикультурного образования. Её ключевая идея заключается в том, что учащемуся предоставляется возможность приобщиться к другой культуре или получить о ней представление, не выходя при этом за пределы собственной этнокультурной или национальной идентичности. Однако, как подчеркивают авторы, несмотря на открытость и стремление к инклюзии, мультикультурализм сохраняет внутреннюю иерархичность по отношению к «другим» и редко предполагает их реальное участие в процессах принятия решений. В этом смысле он остаётся в пределах контролируемого культурного поля и не устраняет структурных асимметрий.

Что касается межкультурного подхода, то он, по мнению исследователей, строится на междисциплинарном взаимодействии и диалоге. Однако даже при этом сохраняются чёткие границы между культурными и образовательными системами. Принципиально важным элементом этой модели становится не передача готовых универсалий, а развитие у обучающихся способности к саморефлексии и культурному самопониманию. Образование здесь направлено не столько на освоение внешних знаний, сколько на способность соотносить их с собственным опытом, а также на осознание себя как субъекта, действующего в условиях культурного многообразия [44, с. 29].

Наиболее адекватной современным глобальным реалиям, по мнению Н. Кирабаева и М. В. Тлостановой, выступает модель транскультурного образования. Она противопоставляется не только технократической, корпоративно-унифицированной системе, но и предыдущим моделям, ограниченным рамками этнокультурной замкнутости или бинарного противопоставления. В центре транскультурной парадигмы – идея уважительного сосуществования различных культурных традиций, цивилизационных кодов и образовательных практик без стремления к их унификации. Речь идёт о формировании мировоззрения, при котором каждая культура рассматривается как самостоятельная ценностная система, с которой возможно построение равноправного, непрерывного и рефлексивного диалога [45].

Транскультурная образовательная парадигма по своей сути выходит за рамки традиционных национально-государственных моделей. Её ключевая особенность заключается в глубокой интеграции в глобальные информационные и коммуникативные процессы. В рамках этой модели образовательная деятельность ориентирована не только на передачу знаний, но и на развитие критического мышления, способности к комплексному восприятию культурной

и цивилизационной многослойности современного мира. Образование и воспитание в таком подходе рассматриваются как неотъемлемые компоненты включения индивида в универсальное пространство культуры, как инструменты освоения её достижений в контексте мирового гуманитарного опыта.

Для более полного осмысления особенностей билингвальной практики в условиях Казахстана необходимо обратиться к анализу текущей ситуации казахско-русского двуязычия. Современные социолингвистические исследования указывают на неоднородность языковой ситуации в стране. В ряде регионов, особенно на севере и в крупных русскоязычных городах, наблюдается доминирование русского языка даже среди этнических казахов. В то же время на юге и западе страны преобладает обратная тенденция – устойчивое использование казахского языка, в том числе как основного средства повседневной коммуникации [46].

В целом языковая ситуация в Казахстане характеризуется присутствием двух основных типов массового двуязычия: казахско-русского и национально-русского. Согласно данным, представленным в справочнике *Языки народов Казахстана: Социолингвистический справочник*, она определяется как экзоглоссная, то есть основанная на взаимодействии различных этнических групп посредством не одного общего языка, а сразу двух широко распространённых лингвистических систем. Уникальность казахстанского контекста заключается не только в многоязычии как таковом, но и в сосуществовании двух демографически значимых и функционально мощных языков — казахского и русского, играющих ключевую роль в формировании национального коммуникативного пространства [47].

Поступательная реализация государственной языковой политики в Казахстане за последние два десятилетия обусловила формирование модели субординативного билингвизма, в рамках которой казахский язык всё более укрепляется как доминирующий. Наблюдается устойчивая тенденция к его изучению представителями иных этнических групп как второго, неродного языка, приобретающего, тем не менее, высокий социальный статус и символическую значимость в рамках общей национальной идентичности.

В то же время в научной литературе отсутствует консенсус относительно точной трактовки понятий «билингвизм» и «двуязычие». Так, М. М. Михайлов предлагает определять двуязычие как способность к использованию двух генетически различных средств языковой коммуникации. При этом он подчёркивает, что речь может идти не только о двух национальных литературных языках, но и о диалектах, если они восходят к разным лингвистическим или историко-культурным традициям [48].

Однако такая позиция подвергается критике со стороны Э. М. Ахунзянова, который обращает внимание на ограниченность генетического критерия в определении двуязычия. По его мнению, если опираться исключительно на происхождение языков, то вне поля понятия окажутся случаи, когда индивид владеет двумя родственными, но всё же достаточно самостоятельными языковыми системами – такими, как, например, татарский и узбекский, или

русский и белорусский [49]. Учёный предлагает чёткое разграничение между билингвизмом и диглоссией: первый он трактует как владение двумя разными языками или диалектами вне зависимости от степени их генетической родственности, а второй – как устойчивое языковое состояние, при котором в социуме сосуществуют литературная норма и один или несколько территориальных диалектов. При этом литературный язык, согласно его интерпретации, функционирует преимущественно в официальной, культурной и письменной сферах, в то время как диалекты сохраняют свои позиции в устной повседневной коммуникации [49, с. 27].

Свою интерпретацию природы билингвизма предлагает и Ф. К. Сагдеева, которая акцентирует внимание на прагматическом аспекте данного феномена. Согласно её позиции, определяющим критерием двуязычия следует считать способность к эффективному и результативному межъязыковому взаимодействию, обеспечивающему взаимопонимание между участниками коммуникации. В её трактовке билингвизм предстает как практика использования двух языков в различных коммуникативных ситуациях, при этом уровень владения может варьироваться от базового до свободного, не сопровождающегося признаками интерференции. По мнению исследовательницы, в наиболее полном виде билингвальная компетентность реализуется у профессионалов, для которых языковая деятельность является центральной: писателей, журналистов, переводчиков, преподавателей и других специалистов в гуманитарной сфере [50].

В контексте современных гуманитарных исследований заслуживает отдельного внимания понятие транслингвизма, которое выходит за рамки классического понимания билингвизма. Транслингвальная личность характеризуется не только свободным владением языковыми средствами неродного языка, но и способностью к осмысленному и равноправному взаимодействию с двумя культурами – своей и чужой. Как подчёркивает М. В. Тлостанова, ключевая особенность транслингвальной идентичности заключается в том, что усвоенные культурные системы сохраняют автономию и воспринимаются как самостоятельные, равноценные и не подлежащие иерархизации [41, с. 86].

На основании проведённого теоретического анализа можно сделать вывод о прочной взаимосвязи между феноменами билингвизма и транскультурной коммуникации. С одной стороны, двуязычие выступает в роли механизма, активизирующего транскультурные процессы, создающего условия для гибкости в языковом и культурном поведении. С другой – именно развитие транскультурализма, проникающего в разные сферы социальной жизни, способствует формированию новых моделей билингвальной идентичности и компетентности, выходящих за пределы традиционного представления о билингвизме как исключительно функциональном владении двумя языками.

Соответственно, первоначальное определение билингвизма, представленное в начале данного подраздела, может быть уточнено и расширено с учётом ряда современных теоретических и эмпирических положений:

1. Транскультурный характер языкового репертуара. Лингвистический арсенал современного билингва формируется в условиях активного культурного взаимодействия и глобальной цифровой среды. Границы между языками становятся всё более подвижными, что ведёт к возникновению межъязыковых и даже экстралингвистических единиц с неопределённым статусом. Подобная размытость обусловлена не только пересечением культурных кодов, но и воздействием новых информационно-коммуникационных технологий, стимулирующих процессы языковой гибридизации. Иллюстрацией может служить феномен кодовой двусмысленности, широко представленный в городском медиадискурсе и цифровом пространстве.

2. Динамичность и адаптивность билингвизма в условиях транскультурализма. Современное понимание билингвизма предполагает его трактовку как гибкой, ситуативно обусловленной практики, противопоставляемой традиционной модели, в которой языки функционируют параллельно и обособленно. Речь идёт о функциональной интеграции языковых кодов, когда носитель свободно варьирует между ними, исходя из целей, интенций и контекста общения.

3. Прагматически ориентированный билингвизм как продукт массовой глобализации. В современных условиях широкие слои населения овладевают иностранными языками не для глубокой академической или профессиональной специализации, а для решения повседневных, практических задач. Такой билингвизм не всегда предполагает высокий уровень языковой компетентности, однако он оказывается достаточным для эффективного функционирования в глобальном коммуникативном пространстве.

4. Пересмотр понятийного аппарата в свете транскультурной парадигмы. Современный этап развития лингвистической науки характеризуется стремлением к расширению рамок анализа языковых контактов. Транскультурализм как исследовательская перспектива позволяет по-новому взглянуть на билингвизм, интерпретировать его как многослойное, гибридное явление, включающее формы, ранее находившиеся вне зоны научного внимания.

Эти изменения предполагают необходимость радикальной трансформации подходов к обучению иностранным языкам. Прежняя модель, основанная на академически отстранённом и формализованном освоении языковых структур, уступает место практике, ориентированной на реальные коммуникативные потребности. В казахстанском контексте это означает необходимость выстраивания системы языкового образования, ориентированной на формирование устойчивого многоязычия как инструмента продуктивного межкультурного диалога и эффективной социализации в условиях многонационального и поликультурного общества.

Современная система преподавания иностранных языков требует фундаментального переосмысления с учётом культурно-медиативной природы языка. Язык следует рассматривать не только как инструмент передачи информации, но и как носитель культурных смыслов, моделей мышления и ценностных ориентиров. В связи с этим обучение должно осуществляться в

тесной связи с культурным контекстом, где особое место отводится не только структурам языка, но и тем каналам, через которые осуществляется межкультурная коммуникация.

Ключевую роль в этом процессе приобретает межкультурное образование, которое направлено на формирование у обучающихся способности воспринимать и интерпретировать культурные коды, заложенные в языковой системе и способах коммуникации. Содержание, цели и условия реализации такого образования должны быть ориентированы на развитие не только лингвистических, но и культурных компетенций – способности понимать иную культуру не как объект наблюдения, а как равноправный компонент диалога.

Особое внимание при этом следует уделять медиаканалам и формам цифровой коммуникации, так как именно они становятся носителями новых культурных кодов и активно влияют на характер речевого взаимодействия. Медиапространство, формирующееся в условиях глобализации, требует от участников коммуникации не только языковой гибкости, но и высокой степени культурной осведомлённости.

Развитие многоязычия в образовательной среде следует трактовать не просто как средство обеспечения двуязычного или полилингвального общения, но как основу формирования устойчивого межкультурного диалога. Такой диалог, в свою очередь, становится необходимым условием гармоничного сосуществования в глобализирующемся мире, где культурное многообразие перестаёт быть исключением и превращается в норму.

1.3 Психолингвистические и лингводидактические основы формирования билингвальной личности

Психолингвистический подход к формированию билингвальной личности (Н.А. Алмаев, В.П. Белянин, А.Н. Воронин, А.А. Залевская, Н.Д. Павлова, В.А. Пищальникова, Т.Н. Ушакова, Р.М. Фрумкина и др.) учитывает соотношение структур речемыслительной деятельности, которая осуществляется на двух языках. Причем следует иметь в виду их взаимовлияние на разных уровнях.

Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов как целостной системы представляет собой следующий процесс. Культурный дискурс на родном языке порождает содержание речемыслительной деятельности. Культурный дискурс на русском языке выступает внешним условием, способствующим самоорганизации речемыслительной деятельности как процесса на основе ее внутреннего механизма.

На основе доказанной психологами существования тесной взаимосвязи речи (внутренней и внешней) и мышления выявлено, что развитие у детей внутренней речи, умения рассуждать, спорить с самим собой необходимо для приобретения опыта внешней коммуникации, а также для формирования умения систематизировать, развивать, отстаивать свои точки зрения. Все это обеспечивает не только развитие внешней монологической речевой деятельности, но и общее становление личности младшего школьника.

Психология исследует механизм становления речи и мышления детей. Л.С. Выготский рассматривал речемыслительную деятельность как сложное целое, в котором отношение между мыслью и словом принимает процесс движения через ряд внутренних планов. Эти планы переходят один в другой, образуя динамический процесс.

А. Н. Леонтьев подчёркивает, что психические процессы формируются на базе усвоения индивидуумом форм поведения, изначально существующих как социальные. По его мнению, человек осваивает элементы, которые опосредуют эти процессы – будь то предметные средства (орудия), общественно закреплённые языковые конструкции или иные знаковые системы. Таким образом, структура психики рассматривается как производная от социальной деятельности, а освоение знаков и понятий – как основа формирования внутренней психологической организации [51].

Развитие мышления и речи осуществляется в ходе усвоения определенных форм деятельности в процессе обучения. Деятельностный подход учит развивать мышление и речевые компетенции учащихся на основе системы действий, операций.

В рамках настоящего исследования особый интерес представляет когнитивная концепция Ж. Пиаже. В его интерпретации операция трактуется как внутреннее умственное действие, сформированное на основе трансформации внешнего, предметного действия. Эти действия интегрируются в единую когнитивную систему, ключевой характеристикой которой является обратимость: каждой операции соответствует симметричная и противоположная по направленности операция, что обеспечивает гибкость и устойчивость мыслительных процессов [52].

Для решения проблемы формирования психолингвистических основ становления билингвальной личности представляют интерес труды Л.И. Айдаровой [53], И.А. Зимней [54], А.З. Рахимова [55] и других ученых.

Важно иметь в виду достижения психологической науки. Так, в психологии утверждается, что речевое развитие двуязычных детей проходит те же стадии, что и у детей-монолингвов. Они могут допускать ошибки в речи. Например, в большинстве случаев в речи билингва имеет место интерференция [56], [57].

В науке отмечается преимущества детей-билингвов. Так, Е.М. Верещагин пришел к выводу, что билингвам присущи пластичность мышления, творческий подход в работе с теоретическими понятиями. Кроме того, дети-билингвы способны на интенсивную мыслительную деятельность, совершают большое количество операционных действий [12, с. 45].

E. Nicoladis и F. Genesee отметили, что у билингвов развита такая высшая когнитивная способность, как оперативность в автоматической обработке информации [58].

Психологи указывают на серьезный когнитивный потенциал билингвизма. Например, Е.А. Хамраева полагает, что когнитивный подход к обучению детей-

билингвов способствует развитию памяти, логики, мышления, в частности, мыслительных действий и воображения.

Необходимо далее рассмотреть актуальные проблемы лингводидактики и выявить общие методические особенности обучения русскому языку. Следует проанализировать новые требования к обучению русскому языку в младших классах.

Лингводидактика накопила значительный арсенал методов и приемов обучения. Напомним, что происхождение и введение термина «лингводидактика» в методику преподавания языков связано с именем Н.М. Шанского [59].

Рассмотрим предмет лингводидактики как науки. Н.Д. Гальскова предлагает рассматривать лингводидактику как теорию обучения иностранному языку, а методику как практический, эмпирический опыт [60]. В одном из методических словарей лингводидактику трактуют как общую теорию обучения языку [61].

Как известно, объектом лингводидактики выступает научное обоснование обучения языкам. Лингводидактика изучает концепции, содержание языкового образования, формы и способы конструирования обучения. Кроме того, необходимо учитывать, что лингводидактика исследует теоретическое обоснование закономерностей взаимодействия учителя и учащихся.

Лингводидактика призвана решать ряд частных задач. Это следующие задачи:

– разработка теоретических аспектов различных концепций языкового образования, в частности лингвоцентрической и антропоцентрической;

– характеристика эффективного обучения языкам;

– теоретическое обоснование стратегий, методик и технологий обучения языкам;

– разработка принципов отбора и структурирования учебного материала, методов и приемов обучения языку;

– совершенствование организационных форм обучения языкам, разработка инновационных обучающих систем и технологий.

Необходимо добавить, что лингводидактика – это научная отрасль, тесно связанная с практикой обучения языку. Ведь без практики невозможно дать теоретическое объяснение того, как нужно учить язык. В процессе преподавания выясняются вопросы, какими единицами русского языка, каким методом, в какой системе, какими технологическими средствами следует качественно обучать школьников. Необходимо признать эффективность взаимосвязанности, комбинаторики тех или иных методов и их формирующий результат.

Основным явлением в становлении лингводидактики как отрасли методологии выступает развитие многих отраслей науки: языкознания, психологической науки, социального языкознания, психолингвистики, психодидактики, социальной педагогики, культурологии, лингвокультурологии и др.

Современная языковая область не сопоставима с тем, когда обучение родному языку по-прежнему ограничивается заучиванием правил или переводом в преподавании второго языка. В настоящее время проблема овладения практически всеми аспектами функционирования языка является требованием времени.

В методической науке стало аксиомой формировать необходимый минимум для изучающего язык. Проблема состоит не в заучивании грамматики, а в обучении коммуникации. Ее решение обязывает сочетать методы психологии, психолингвистики, социолингвистики в ходе преподавания русского языка. Считаем, что полноценным процессом может стать коммуникативная направленность обучения русского языка только при тесной связи с этими областями науки.

Ученики современной школы и студенты знакомы с новыми технологиями, осознают, успешно осваивают направления технологического развития. С учетом отмеченного преподавание русского языка традиционными средствами обучения приводит к архаизации образования. В современных условиях важно использовать развивающие возможности технологического подхода к обучению русского языка.

Современная лингводидактика обучения билингвальных учащихся строится на основе различных методологических подходов, каждый из которых предлагает свою модель формирования языковой компетенции. Среди наиболее значимых направлений можно выделить лингвокультурологический подход, ориентированный на интеграцию языковых и культурных знаний; культуроведческий подход, акцентирующий внимание на приобщении к ценностям и традициям изучаемой культуры; когнитивный подход, направленный на развитие мыслительных операций и языкового сознания; а также подход, связанный с формированием метаязыковых умений у детей-билингвов, обеспечивающих осознанное отношение к языковой системе и её структурам.

При обучении языкам важно помнить, что они отражают в себе бытие. Каждый язык представляет собой не только отдельную систему, но и несет в себе образ мира. Язык как система выражает картину мира. Вильгельм фон Гумбольдт утверждал, что «разные языки являются разными мировидениями» [62].

Это следует помнить в ходе формирования билингвальной личности. В методике преподавания русского языка взята на вооружение мысль об отражении в языке мировидения народа. «В основе трудностей усвоения неродного (чужого) языка лежит различие языковой картины мира народов, говорящих на разных языках» [63].

Этот факт диктует необходимость соблюдения в ходе обучения русскому языку принципа связи языка и культуры. «Взаимосвязанное изучение языка и культуры способствует в конечном итоге формированию билингвальной личности» [63, с. 65].

Обучение билингвизму на основе связи языков и культур требует новых методических форм и подходов. В.П. Синячкин утверждает: «В контексте

усвоения культурных ценностей необходимость осмысления и описания явлений, связанных с би- и полилингвизмом, является одной из самых важных задач современного этапа развития человеческой цивилизации» [64].

Лингвокультурологический подход к формированию билингизма занимает прочные позиции в науке. В.В. Красных констатирует: «Так, в сегодняшних условиях особо актуальными, на наш взгляд, являются слова А.А. Леонтьева о том, что обучать русскому языку следует как языку общения и как языку русской культуры. Однако не следует думать, что эти идеи ставят под сомнение необходимость обучения языку как таковому, отнюдь, ибо совершенно очевидно, что без владения произносительными нормами (в самом широком смысле), без знания лексики и - особенно - грамматики невозможно говорить о коммуникативных навыках и умениях, т.е. об успешном участии в коммуникации» [65].

В.В. Красных утверждает, что «мы оказываемся в ситуации постоянно нас окружающей и часто нами не замечаемой полифонии, языковой и (или) культурной» [65, с. 58]. Языковая полифония, по мнению В.В. Красных, «есть сосуществование на едином коммуникативном пространстве нескольких языков, не предполагающее их обязательного равноправия и равного их функционирования в одних и тех же сферах» [65, с. 58].

В.В. Красных проводит ее «отличие от дву- или многоязычия, которое можно определить как равноправное сосуществование и равное функционирование двух (нескольких) языков в одних и тех же сферах (образовательной, политической, научной и т.д.). Вместе с тем В.В. Красных пишет, что «не будет, думается, ошибкой считать дву- или многоязычие одним из видов языковой полифонии, которая представляет собой феномен более широкого порядка» [65, с. 58].

В.В. Красных характеризует термин «культурная полифония»: «Культурная полифония предполагает сосуществование нескольких культур в пределах одного национально-лингвокультурного сообщества при их возможном равноправии или неравноправии...» [65, с. 58].

В.В. Красных дает свое понимание культуры: «...культура - это то, что творит нас и творимо нами, то, что постоянно воспроизводится человеком и в человеке, то, что постоянно и изменчиво, то, что неосознаваемо и в то же время рефлексируемо, то, что лежит в основе (культурной) идентификации и самоидентификации личности» [65, с. 59].

Культура транслируется «диахронно («вертикальная» трансляция) – от предков потомкам, при этом не только непосредственно межпоколенно – от одного поколения другому, но и по цепочке поколений, когда общение дистанцировано во времени даже с позиций исторической перспективы; так и синхронно («горизонтальная» трансляция) - между современниками, живущими и общающимися «здесь и сейчас» с точки зрения исторической перспективы» [65, с. 60].

Диахронная, вертикальная трансляция культурных традиций, запретов и предпочтений является формой социализации. Диахронная (вертикальная)

трансляция в основном осуществляется с помощью языка. «Синхронная, «горизонтальная» трансляция может осуществляться, во-первых, путем знакомства с культурой изучаемого языка (например, на особых занятиях; при этом может использоваться и родной язык учащихся); во-вторых, через изучение собственно языка, который в данном случае должен рассматриваться как средство фиксации и хранения культуроносных смыслов...» [65, с. 60].

В этой связи В.В. Красных призывает рассматривать лингвокультуру как «феномен лингвокогнитивный, формируемый не языковыми единицами, но в первую очередь культурными смыслами и находящимися с ними в отношениях взаимосвязанности образами сознания в их вербальных одеждах» [65, с. 60].

В.В. Красных, развивая свою мысль о лингвокультуре, характеризует «Словарь лингвокультуры», который представляет «оязыковленные культурные смыслы и образы» [65, с. 61].

Понятие словаря лингвокультуры как системной совокупности единиц предполагает необходимость его создания для целенаправленного и последовательного описания языковых элементов, несущих культурно значимую информацию. Такой словарь ориентирован на формирование реестра и лексикографическое представление, по крайней мере, базовых единиц всех основных подсистем лингвокультурного пространства. Лексикографическая фиксация единиц лингвокультуры требует инвентаризации лексем, обладающих выраженным культурным содержанием и функцией передачи культурных смыслов. На сегодняшний день уже имеются первые шаги в этом направлении: в рамках лингвокультурологического подхода были разработаны специализированные словари, такие как *«Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь»* и *«Большой фразеологический словарь русского языка»* [65, с. 61].

Далее В.В. Красных пишет о значимости «семантики лингвокультуры»: «Семантика лингвокультуры – это культуроносные смыслы, овнешненные в знаках языка» [65, с. 61].

В.В. Красных предлагает в условиях современного мира, который характеризуется языковой и культурной полифонией, «учитывать в процессе преподавания языка культуру и лингвокультуру, ибо последние достижения филологической науки со всей очевидностью свидетельствуют, что адекватная и - тем более - успешная коммуникация возможна тогда, когда коммуниканты в должной мере владеют не только языком общения (определенным естественным языком), но и «языком» культуры, и лингвокультурой...» [65, с. 62]. То есть успешная коммуникация предполагает владение «не только языковой и речевой компетенциями, но и культурной, коммуникативной, дискурсной и проч.» [65, с. 62-63].

В современных методических разработках всё более широко освещается культуроведческий подход к обучению детей-билингвов речевой деятельности в начальной школе на уроках русского языка [66]. Данный подход предполагает интеграцию языкового и культурного компонентов с целью формирования у

младших школьников устойчивой мотивации к изучению языка через приобщение к культурным ценностям, отражённым в языковых средствах.

И. А. Киреева отмечает, что в рамках культуроведческого подхода в современной методике обучения наметились два основных вектора освоения культурного материала. Первый связан с изучением культуры через её отражение в языковой системе – в лексике, фразеологических единицах и текстах. Второй вектор реализуется через взаимодействие с культурами других языков в формате диалога культур [66, с. 3].

Развивая данное направление, исследователь предлагает модель обучения, основанную на интеграции языковой и культурной составляющих. Такая модель направлена на формирование у младших школьников не только коммуникативной, но и культуроведческой компетенции. Особое внимание уделяется расширению лексического запаса за счёт включения в активную речь слов с культурно маркированным содержанием, терминов из области искусства, а также развитию навыков устного и письменного высказывания. При этом подчеркивается необходимость создания условий, способствующих формированию готовности к межкультурной коммуникации в социокультурной сфере.

И.А. Киреева приходит к важному выводу: «Обучение языку в таком аспекте связано и с интеллектуальным развитием личности, ее мышлением. Особенности языковой личности выражаются в речи, поэтому одной из важнейших проблем современной методики русского языка являются вопросы построения устного и письменного текста» [66, с. 23].

Для обучения билингвов или полилингвов предлагается когнитивный подход. Е.А. Хамраева рассматривает когнитивистику как основу языкового обучения ребенка-билингва. По мнению Е.А. Хамраевой, для успешного развития ребенка-билингва необходимо «сохранить самый первый язык, который вызывал его эмоциональную реакцию в раннем детстве и на котором он демонстрировал первые результаты освоения абстрактных понятий. Это будет многие годы обеспечивать включенность его когнитивных механизмов. Поэтому самые важные результаты обучения русскому языку мыслятся не столько в предметной сфере, сколько в сферах мыслительных (когнитивных) и социально-личностных компетенций» [67].

Е. А. Хамраева подчёркивает, что среди множества подходов к решению актуальных задач в сфере обучения билингвальных и полилингвальных учащихся особое место занимает когнитивный подход. По её мнению, именно он позволяет наиболее полно учитывать как интеллектуальные, так и личностные аспекты развития школьника [67, с. 40–41].

В рамках данного подхода выделяются следующие ключевые направления:

– определение и актуализация интересов обучающегося, значимых для его когнитивного и личностного становления, и придание этим интересам центрального значения в языковом образовании;

– создание образовательной среды, способствующей гармоничному развитию универсальных языковых способностей и индивидуальных когнитивных характеристик учащегося (в том числе таких психических функций, как память, воображение, внимание, волевая регуляция);

– обеспечение эффективного усвоения социального опыта, включающего знания, умения и навыки, применимые в различных сферах жизни;

– стимулирование свободного, креативного и самостоятельного мышления, направленного на развитие творческого потенциала обучающегося.

Таким образом, когнитивный подход рассматривается как эффективный инструмент в построении индивидуально ориентированной образовательной траектории для детей-билингвов.

Учитывая изложенные выше положения, Е. А. Хамраева подчёркивает значимость интеграции образовательных результатов в рамках когнитивного подхода. По её мнению, одним из приоритетных направлений современного языкового образования является осмысленное усвоение как лингвистических, так и интеллектуальных знаний, что способствует развитию познавательных интересов и когнитивных способностей учащихся [67, с. 41].

Когнитивный подход, реализуемый в процессе преподавания русского языка, формирует у билингвальных школьников умения, выходящие за рамки языковой компетенции: способность к свёртыванию и развёртыванию информации, выделению главного и второстепенного, установлению аналогий, построению понятийной системы. Эти навыки имеют метапредметный характер и обусловливают важность родного языка как инструмента когнитивного развития билингва. В этом контексте язык приобретает значение универсального средства мышления и познания, проникающего во все аспекты образовательного процесса.

Подводя итог, Е. А. Хамраева делает вывод, что в рамках когнитивного подхода к языковому образованию ведущую роль играет не столько лингвистический компонент, сколько социокультурное и интеллектуальное содержание. При этом особое внимание в преподавании языковых дисциплин уделяется социальной обусловленности процесса обучения, культуроведческому наполнению образовательного контекста, организации диалога культур, а также когнитивному потенциалу языкового образования как фактора формирования целостной личности обучающегося [67, с. 41].

В современной методике предлагается формировать метаязыковые умения у детей-билингвов. Это предполагает взаимосвязанное формирование метаязыковых умений у детей-билингвов на основе изучения родного (якутского), русского и иностранного языков [68].

Представим в виде таблицы различные концепции обучения билингвов языкам (таблица 2).

Таблица 2 – Концепции обучения билингвов языкам

Подход к обучению	Характеристика подхода к обучению
Лингвокультурологический подход	При практической реализации лингвокультурологического метода внимание уделяется не только освоению иностранного языка, но и иноязычной культуры
Культуроведческий подход	Культуроведческий метод обучения предусматривает интеграцию языка и культуры в образовательном процессе, направленном на формирование у младших школьников как коммуникативной, так и культуроведческой компетенции. В рамках данного подхода осуществляется целенаправленное обогащение словарного запаса учащихся лексикой, содержащей культурно значимые компоненты, а также терминами из области искусства, что способствует приобщению обучающихся к национальному и мировому культурному наследию.
Когнитивный подход	Отличительной особенностью данного подхода является то, что ключевые результаты обучения русскому языку проявляются преимущественно не в рамках предметного содержания, а в сфере когнитивного развития учащихся. Основное внимание при этом сосредоточено на формировании мыслительных умений, таких как анализ, обобщение, классификация и интерпретация информации, что способствует развитию языкового сознания и познавательной активности.
Формирование метаязыковых умений у детей-билингвов	Метаподход к формированию метаязыковых умений у детей-билингвов реализуется на основе изучения родного, русского и иностранного языков

Л. П. Клобукова предлагает ввести в научный оборот и активно использовать термин «речевая личность» [69]. По её мнению, языковая личность представляет собой сложную, многослойную и многокомпонентную структуру, в которую входит совокупность различных речевых личностей. Эти составляющие дифференцируются с учётом ряда факторов, включая уровни языковой системы, основные виды речевой деятельности, а также тематические направления, коммуникативные сферы и конкретные ситуации, в которых осуществляется речевое взаимодействие [69, с. 29].

Последний параметр Л.П. Клобукова считает особенно важным для лингводидактики. Она доказывает свою точку зрения: «Сеть взаимодействий, обусловленная существованием устной и письменной форм русского литературного языка, а также наличием книжных и разговорных средств в языке, предопределяет существование бесконечного числа конкретных языковых личностей - участников процесса обучения русскому языку как иностранному - и значительное число речевых личностей в рамках единой языковой личности» [69, с. 29].

Л.П. Клобукова пишет, что употребление языковой личностью разных языковых подсистем определяется ситуациями непосредственной коммуникации. Постепенно в ходе обучения второму языку формируется иностранцы учатся различать разные языковые коды. У них формируется способность переключения с одного кода на другой. При этом этот процесс происходит в зависимости от различных ситуаций общения. Постепенно у учащихся развивается готовность использовать разные подсистемы внутри одного русского языка [69, с. 30].

Л.П. Клобукова констатирует, что среди в достаточной степени еще не разработанных современной лингводидактикой аспектов выделяется ряд актуальных проблем. Так, ученый предлагает «ввести такие термины, как исходный и планируемый портрет языковой личности» [69, с. 30].

Развивая эту мысль, ученый пишет: «...приступая к процессу обучения в той или иной учебной группе, преподаватель должен уметь путем входного тестирования составить исходный портрет языковой личности каждого учащегося, а затем – портрет планируемый, т.е. образ языковой личности, который должен быть сформирован в результате учебного курса [69, с. 30].

Кроме того, Л.П. Клобукова рекомендует «разграничивать такие термины и стоящие за ними явления, как базовый портрет языковой личности и вариативные его модификации» [69, с. 30].

Таким образом, решение проблем формирования базового, исходного и планируемого портрета языковой личности позволит успешно решать задачи становления билингвальных компетенций учащихся.

Признавая актуальность изучения второго языка и вместе с ним освоения иной культуры, следует помнить, что в ходе формирования билингвальной личности все же необходимо поддерживать у учащихся приоритет родной культуры. Для билингва жизненно важна культурная идентификация.

Н.В. Медведева в этой связи пишет: «Процессы культурной идентификации дают билингву более конкретное понимание системы культурных ценностей бикультурного социума, осознание необходимости совершенствования билингвальной коммуникации, выстраивание траекторий своего интеллектуального, духовного, эмоционального развития, определение гармоничного сближения двух языков, двух культур как личностных ценностей, что позволит билингву более успешно, профессионально и личностно реализоваться в современных условиях» [70].

Следует стремиться к тому, чтобы обучение навыкам билингвизма опиралось на эффективный методический инструментарий. Если преподаватель в своей деятельности по формированию языковой личности желает руководствоваться концепцией языковой личности Ю.Н. Караулова, то ему необходимо помнить, что выделение этим ученым лексикона, тезауруса и прагматикона требует разработки соответствующих стандартов, учебных пособий, методов и форм обучения.

При разработке методики формирования билингвальной личности необходимо иметь в виду типологию билингвизма Е.М. Верещагина. Как известно, в основе данной типологии находится критерий правильности или неправильности иноязычной речи. Напомним, что Е.М. Верещагин выделил три типа билингвизма: субординативный, медиальный и координативный. Выше они были кратко охарактеризованы.

Рассмотрим каждый из этих типов билингвизма с методической точки зрения. В процессе формирования субординативного билингвизма второй язык как бы накладывается на первый язык. Имеет место взаимное приспосабливание первого и второго языков. Интерференция оказывает влияние на процесс усвоения второго языка. Умения и навыки билингва, связанные с владением усваиваемым языком, пока уступают умениям и навыкам родного языка.

На второй стадии формирования билингвизма (медиальный билингвизм) процесс сближения родного и второго языков продолжается. При этом уровень интерференции постепенно снижается. В результате билингв продуцирует не только неверные, но и правильные речевые произведения.

Но этого недостаточно для овладения вторым языком, поэтому методически важен третий этап формирования билингвизма. Координативный билингвизм как третья или завершающая стадия формирования билингвизма характеризуется соотношением родного и неродного языков как параллельных систем. На этом этапе билингв уже свободно владеет двумя языками.

Представим в наглядном виде классификацию билингвизма Е.М. Верещагина (таблица 3).

Таблица 3 – Классификация билингвизма Е.М. Верещагина

1	2
Субординативный билингвизм	В процессе формирования субординативного билингвизма второй

Продолжение таблицы 3

1	2
	язык накладывается на первый язык. Имеет место взаимное приспосабливание первого и второго языков. Интерференция оказывает влияние на процесс усвоения второго языка. Умения и навыки родного языка билингва преобладают над владением усваиваемым языком.
Медиальный билингвизм	На стадии формирования медиального билингвизма процесс сближения родного и второго языков продолжается. Уровень интерференции постепенно снижается. В результате билингв продуцирует не только неверные, но и правильные речевые произведения. Но всего этого недостаточно для овладения вторым языком, поэтому методически важен третий этап формирования билингвизма.
Координативный билингвизм	Координативный билингвизм как третья или завершающая стадия формирования билингвизма характеризуется соотношением родного и неродного языков как параллельных систем. На этой стадии билингв уже свободно владеет двумя языками.

Как известно, картина мира содержит культурные особенности, стереотипы и мировоззренческие сюжеты, систему уникальных смыслов, определяющих миропонимание народа. Язык несет в себе картину мира народа в самых разных формах и видах. Учащиеся не смогут без помощи учителя адекватно воспринять иную картину мира. Они воспринимают новую информацию посредством родного языка. При этом интерференция может исказить в сознании учащегося новые значения иной культуры. Именно поэтому в ходе формирования билингвальной личности важно организовать бесконфликтное усвоение учащимися иноязычной картины мира.

При разработке методической системы формирования билингвальной личности младшего школьника необходимо помнить о принципе культурной и языковой вариативности, что позволяет вести обучение русскому языку как

второму с учетом реалий региона. На современном этапе развития гуманитарных наук мы видим, что лингвокультурология, социолингвистика, лингвистика текста проявляют устойчивый интерес к формам языкового варьирования.

К сожалению, в практике обучения младших школьников с казахским языком обучения развитие их языковых навыков и умений зачастую сводится преимущественно к количественному приросту на уровне вербально-семантических и грамматических структур. Такой подход ограничивает потенциал формирования полноценной коммуникативной компетенции, оставляя без должного внимания когнитивные, социокультурные и прагматические аспекты языкового развития.

Такой подход не обеспечивает качественного формирования билингвальной личности. Русский язык необходимо превратить в средство рефлексии учащегося. Русский язык должен стать значительной формой самопознания мира и человека. Такой объем умений позволит учащимся начальных классов постепенно формировать взгляд на иную культуру, которая может стать дополнительным компонентом представлений о человечестве. В этом заключается антропологическая направленность формирования билингвальной личности.

Некоторые аспекты лингводидактики и актуальных проблем преподавания русского языка затронуты в нашей статье [71].

Обстоятельное освещение указанной темы найдет отражение в ходе формирующего эксперимента. Разработанная нами методика формирования билингвальных компетенций базируется на методах обучения русскому языку.

Выводы по 1 разделу:

1. Языковая личность обладает способностью создавать речевые произведения (тексты). Языковая личность может быть реконструирована на базе языковых средств (Ю.Н. Караулов).

2. В лингвистике представлены разные подходы к пониманию природы билингвизма. Билингвизм – совершенное владение двумя языками (А.С. Ахманова). Билингвизм – поочередное пользование двумя языками (У. Вайнрайх). Двуязычие – психический механизм, позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, принадлежащие двум языковым системам (Е. М. Верещагин).

3. Е.М. Верещагин разработал наиболее обстоятельную классификацию билингвизма. Субординативный билингвизм – начальная стадия формирования билингвизма, которая характеризуется тем, что система второго языка усваивается через призму первого. На стадии медиального билингвизма уровень интерференции существенно снижается. На стадии координативного билингвизма родной и иностранный языки являются параллельными равнофункциональными системами.

4. Билингвальная личность представляет собой не просто индивида, владеющего двумя языками и способного использовать их в повседневном общении, но и человека, который в процессе овладения языковыми средствами

усвоил две различные национальные языковые картины мира, а также интегрировал в своё сознание элементы двух культурных систем. Такое понимание сущности билингвальной личности предложено К. З. Закирьяновым.

5. В настоящее время сложились две точки зрения на формирование билингвальной (двуязыковой) личности. Согласно первой, ребенок сначала усваивает оба языка как одно целое, только потом начинает их разграничивать. Сторонники второго подхода полагают, что два языка сразу усваиваются ребенком как отдельные системы. Вторая точка зрения все больше привлекает мнение исследователей.

6. Феномен двуязычия тесно связан с распространением транскультурной коммуникации. Транскультурная коммуникация – это общение, при котором взаимодействующие лица движутся через культурные и языковые границы, но не между ними. Языки и культуры больше не могут восприниматься как нечто само замкнутое, так как границы в ходе транскультурной коммуникации размываются.

7. Преподавание иностранных языков требует переосмысления в направлении культуроцентрированного подхода, при котором обучение строится на основе коммуникации через призму культуры. Это обусловлено тем, что язык выполняет не только функцию средства общения, но и является основным носителем и транслятором культурных ценностей, норм и ментальных установок.

8. На основе доказанной психологами существования тесной взаимосвязи речи (внутренней и внешней) и мышления установлено, что развитие у детей внутренней речи обеспечивает приобретение опыта внешней коммуникации, а также формирует аналитические умения, готовность отстаивать собственную точку зрения. Все это определяет не только развитие внешней монологической речевой деятельности, но и общее становление личности младшего школьника.

9. Признавая актуальность изучения второго языка и вместе с ним освоения иной культуры, следует помнить, что в ходе формирования билингвальной личности все же необходимо поддерживать у учащихся приоритет родной культуры. Для билингва жизненно важна культурная идентификация.

10. Современная лингводидактика обучения билингвальных учащихся опирается на ряд методологических подходов, каждый из которых отражает определённые аспекты языкового и культурного развития. Среди них наиболее значимыми являются лингвокультурологический подход, ориентированный на интеграцию языка и культуры; культуроведческий, направленный на приобщение к национально-культурным ценностям; когнитивный, акцентирующий внимание на развитии мыслительных процессов; а также подход, связанный с формированием метаязыковых умений у детей-билингвов, способствующий осознанию языковой системы как объекта познания.

2 МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

2.1 Модели формирования билингвальной личности

Цель преподавания дисциплин языкового цикла должна быть максимально адаптирована к социальному заказу с приоритетом государственного языка, направлена на формирование не только функциональной грамотности, но и языковой компетенции в реальном общении. Организация и функционирование полноценной системы обучения языкам, являющейся важной частью социальной культуры, является важнейшим условием продуктивного языкового развития. Содержание языкового образования, поскольку оно носит социальный характер, необходимо рассматривать через призму современных тенденций развития общества.

В отечественной науке все более актуальными становятся вопросы, связанные с коммуникативной функцией языка, которая вызвала к жизни коммуникативный подход и усилила речевую направленность явлений языкознания. Это направление нашло широкое отражение в методике обучения русскому и казахскому языкам, разработке новых технологий в этой области, в аспекте обучения общению на основе иностранных языков в работах методистов А.Ж. Бургумбаевой [72], К.Н. Булатбаевой [73], Л.В. Екшембеевой [74], А.Ж. Мурзалиновой [75], Н.О. Оралбаевой [76], Б.К. Оразбаевой [77], Ж.Х. Салхановой [78], Р.Ә. Шахановой [79].

Признавая вклад в науку этих ученых, отметим, однако, что в большинстве работ технология обучения тому или иному языку рассматривается в узко прагматическом аспекте. Они решают частные методические задачи или разрабатывают идеи сравнительного изучения и преподавания двух языков. Между тем признание коммуникации ведущей методологической концепцией ставит в центр внимания коммуникативные цели и программы, коммуникативные стратегии и технологии, рассчитанные на целостное изучение блока дисциплин языкового цикла, требует разработки единого методологического подхода к формированию речевого общения на трех языках: родном, втором и иностранном.

В настоящее время в научной и педагогической практике активно используются такие термины, как «языковое образование», «полилингвистическое образование», «полилингвистическая личность», «билингвальное образование». Эти понятия нередко интерпретируются как противоположные по смыслу или рассматриваются как несопоставимые концепты. Однако, исходя из практического опыта, представляется целесообразным уточнение их содержательной сущности. Под полиязычным образованием мы предлагаем понимать такую модель обучения, в которой систематически используются два и более языка в качестве средств освоения учебного содержания и развития личности.

В методической литературе эти понятия считаются тождественными. А употребление того или иного определения объясняется коммуникативной

ситуацией. В качестве объекта исследования многоязычие или полиязычия, охватывает ряд аспектов – лингвистический, методологический, психологический, социальный и другие.

С лингвистической точки зрения исследование полиязычия включает изучение взаимосвязи и взаимодействия структурных языковых элементов всех уровней. Затем выявляются особенности каждого языка, отмечаются их общие и специфические черты в фонетике, лексике и грамматике. Отмечаются случаи транспозиций и объясняются их причины. Основным методом изучения двух и более языков является сравнительно-типологический метод.

С психологической точки зрения отмечается важность учета влияния двуязычия и многоязычия на развитие речи и интеллекта в целом. Необходимо отметить, что единство мышления и языка влияет на восприятие иностранного языка. Следует учитывать, как происходит процесс функционирования родного и неродного языков на разных этапах двуязычия и многоязычия. Важно также иметь представления об отличительных особенностях двуязычия и многоязычия.

С точки зрения социологического аспекта, на первый план выступают общие функции языков. К общим функциям относятся, прежде всего, национальный характер языка, а также другие функции языка. Это функция обучения языку, язык как средство общения, его интернациональное и межнациональное назначение, лингвистическая, научная, воспитательная и другие функции. Именно социальный аспект во многом определяет языковую политику государства.

Ученые отмечают неоднозначность функционирования языков в обществе. Профессор Э.Д. Сулейменова, много лет занимающаяся проблемами языковой политики, обратила внимание на неоднократно выявляемое несоответствие между современным состоянием языка и развитием языка государственности в Казахстане. При этом исследователь постоянно отмечает сохраняющуюся актуальность популяризации и преподавания казахского языка [80].

Представляет интерес методологическое содержание педагогики в изучении проблемы многоязычия. Начиная с вопроса продуктивного времени для изучения двух и более языков, заканчивая эффективными приемами, методами и технологиями обучения на разных уровнях владения родным и неродным языками.

На данный момент билингвальные модели обучения активно используются на разных уровнях. Выделим эти основные модели.

Первая из рассматриваемых моделей — дублирующая, или модель-компаньон. Она используется преимущественно на начальном этапе обучения и предполагает параллельное представление учебного материала как на родном, так и на неродном (втором) языке. Такая организация обучения способствует накоплению содержательных ресурсов языка, формируя устойчивые ассоциативные связи между определённым понятийным содержанием и соответствующими языковыми средствами. Однако дублирующий принцип имеет свои ограничения: не все языковые и культурные явления поддаются адекватному представлению в обоих языках, что ведёт к упрощению учебного

процесса и может не в полной мере удовлетворять потребности учащихся. В силу этого модель не обладает универсальностью и требует дозированной и продуманной реализации.

Вторая модель — аддитивная, или комплементарная. В её рамках учебный материал излагается на родном языке, а дополнительная информация поступает на неродном языке, включая тексты, аудио- и видеоматериалы. Такая модель не только расширяет объем воспринимаемой информации, но и усиливает ассоциативные связи между различными источниками, формируя у обучающегося языковую интуицию, развивая языковое сознание и межъязыковое сопоставительное мышление. Аддитивная модель более гибко адаптируется к уровню подготовки учащихся и позволяет последовательно формировать билингвальные компетенции.

Третья модель – это паритетная модель, предполагающая равное преподавание родного и неродного языков. При условии формирования у учащихся лексической компетенции данная модель позволяет раскрыть содержание учебного предмета, его понятийный аппарат, а также обеспечить знание необходимого объема лингвистической терминологии. Использование этой модели в конечном итоге приводит к формированию билингвального ученика, что и является основной целью билингвального образования.

Следующая модель – это модель замещения, которая позволяет неродному (второму) языку занять доминирующее положение по отношению к родному языку. Модель предполагает, что если использовать активные формы обучения, имея в виду, прежде всего, образовательные проекты, то этот процесс уже в ближайшее время сможет способствовать оптимизации всего образовательного процесса.

При этом следует отметить, что данная модель может достичь эффективности только в случае высокого уровня языкового образования и реализуема в билингвальном или полиязычном обществе. Примером тому является изучение русского языка во времена Советского Союза, когда родные языки были вытеснены русским языком.

В европейских странах остро стоит задача достижения функционального многоязычия в ограниченные временные рамки, что обусловило активное распространение различных моделей овладения вторым языком. Одной из наиболее эффективных считается модель рецептивного билингвизма, успешно применяемая в странах Скандинавии, а также в Польше, Украине и Беларуси. Суть этой модели заключается в том, что участники коммуникации, используя родной язык, способны воспринимать и понимать речь партнёра, говорящего на другом, но родственном языке.

Главным преимуществом рецептивной модели является то, что она не требует длительного периода активного изучения второго языка, делая её особенно продуктивной при обучении близкородственным языкам. Опыт применения этой практики демонстрирует, что возможно достижение высокого уровня межъязыкового понимания при сравнительно низких затратах времени и усилий.

На основе исследований в области психологии и педагогики были определены оптимальные возрастные этапы для освоения нескольких языков: первый иностранный язык рекомендуется вводить с начала школьного обучения (1 класс), второй – в среднем звене (примерно с 5 класса), третий – в старших классах (около 10 класса). Эти данные ставят под сомнение распространённую практику раннего параллельного изучения нескольких языков в начальной школе, требуя более взвешенного и этапного подхода к формированию многоязычной компетенции.

Особый интерес в контексте полиязычного образования представляет модель иммерсионного обучения иностранному языку. В методологических традициях западной педагогики чётко разграничиваются понятия «второй язык» и «иностранный язык»: под вторым языком понимается язык, осваиваемый в языковой среде его функционирования, в то время как иностранный изучается за её пределами.

Иммерсионная модель получила широкое распространение в ряде европейских стран – Германии, Франции, Бельгии, Швейцарии и других, где она активно внедряется в систему билингвального школьного образования. Суть модели заключается в том, что часть учебных предметов, преимущественно гуманитарных, преподаётся на неродном языке, который одновременно служит языком общения. Обучение начинается на родном языке учащегося, с постепенным введением второго языка, который к пятому классу становится основным средством обучения в ряде дисциплин – например, история и литература Англии преподаются по оригинальным учебным материалам. Учебные планы формируются на основе стандартов образовательных систем Великобритании, Германии и Франции, в школах создаются профильные классы – «английские», «немецкие», «французские». Целью такого образования является формирование личности, способной свободно функционировать в европейском культурно-языковом пространстве, владея двумя иностранными языками и соответствующими коммуникативными компетенциями.

В США билингвальное образование имеет собственную историю, берущую начало с начала XVII века. Федеральный закон 1968 года запустил процесс институционализации двуязычного образования. Инициатива исходила от иммигрантских сообществ, стремившихся сохранить родной язык, параллельно обеспечивая овладение английским. Интересно, что в первые десятилетия существования США английский язык не имел официального статуса; государственным языком на определённом этапе рассматривался немецкий. Отсутствие законодательных ограничений позволило школам внедрять двуязычные программы, обеспечивающие обучение на английском и родных языках.

С 1970 года начинается новый этап в развитии двуязычного образования: родители детей из языковых меньшинств обратились в суд, заявив о дискриминации со стороны образовательной системы. В результате 25 мая 1970 года Департамент гражданских прав выпустил специальный меморандум, ссылающийся на Четвёртый раздел Закона о гражданских правах 1964 года. Этот

документ закрепил обязанность школ учитывать языковые потребности всех учащихся. С 1973 года, после получения поддержки Сената и Конгресса, началось активное финансирование инновационных программ, в том числе альтернативных – например, «Специальной альтернативной образовательной программы», которая исключала использование родного языка в учебном процессе. В целом, американская модель ориентирована на ассимиляцию через английский язык и часто не предусматривает изучения родного языка в школьной среде [81–83].

В последние годы Совет Европы успешно реализует программы *Erasmus* и *Lingua*, последняя из которых направлена на достижение трёхъязычия уже к окончанию средней школы. В рамках этих инициатив иностранный язык перестаёт быть лишь предметом изучения и становится языком преподавания других дисциплин. Одним из первых таких предметов в пилотных школах стала математика. Это решение основано на том, что математическая терминология более универсальна и меньше зависит от культурной специфики языка, чем, например, гуманитарные науки. Таким образом, формируется функциональное владение языком, выходящее за рамки лексико-грамматических навыков.

Представленные модели иммерсионного и аддитивного обучения могут быть адаптированы в казахстанском контексте для реализации концепции полиязычного образования. Они наиболее полно соответствуют целям формирования языковой компетентности как общественного запроса, направленного на подготовку социально активной, мобильной и культурно ориентированной личности.

Следует отметить, что в последние годы в языковом образовании всё чаще декларируется переход к коммуникативному подходу. Однако на практике наблюдается недостаточная разработанность компетентностного подхода, в рамках которого именно формирование ключевых компетенций (а не только знание языка как системы) рассматривается как главный результат образовательного процесса [84, 85].

Также существуют адаптированные модели погружения, позволяющие использовать второй язык в качестве иностранного, начиная с начального этапа обучения. Однако в таких условиях необходимо сопровождать ответы учащихся на неродном языке их эквивалентами на родном, озвученными преподавателем, с последующим повтором учеником. В случае полного языкового погружения, когда от учащихся требуется использование исключительно второго языка, возникает риск негативной мотивации, особенно при недостаточном уровне владения языком. Так, практика некоторых школ в странах Балтии показывает, что замена учителя, преподававшего на русском, на учителя, работающего исключительно на латышском, привела к полному непониманию материала со стороны учащихся – даже при наличии у них базовых знаний латышского языка. Особенно тревожно это в отношении таких предметов, как история и культура, которые играют ключевую роль в формировании гражданской и культурной идентичности.

Таким образом, без учёта индивидуальных особенностей учащихся и механизмов обратной связи модель погружения может привести не к интеграции, а к отчуждению от изучаемого языка. Подобный формализм, лишённый методологической гибкости, подрывает саму идею билингвального образования, превращая его в источник неэффективности и скрытой дискриминации. Это, в свою очередь, может породить серьёзную критику в адрес двуязычного образования, несмотря на то что фактически речь идёт не о недостатках самой модели, а об ошибках в её применении.

Метод погружения может быть очень эффективным в высокомотивированных группах. Мы считаем, что метод частичного погружения более приемлем для массовых общеобразовательных школ. В нашем исследовании эффективными моделями являются те, которые объективно сравнивают различные методы и аспекты использования одного или нескольких языков, а также оценивают преимущества этих методов для конкретных аудиторий.

Выше были кратко охарактеризованы модели формирования билингвальной личности. В нашей статье данная тема была обстоятельно раскрыта [86]. Представим в наглядной форме модели формирования билингвальной личности (таблица 4).

Таблица 4 – Билингвальные модели обучения

1	2
Дубликат или модель-компаньон	обычно используется на начальном этапе обучения, представляет собой тот же язык единицы как на родном, так и на неродном (втором) языке, способствует накоплению содержательных ресурсов языка.
Аддитивная или комплементарная модель	позволяет представить имеющийся материал на родном языке и дополнительную информацию из иностранных источников на неродном языке, усилить ассоциативную связь между разного рода материалом и развивает такие специфические черты, как языковое чутье и языковое сознание учащегося.
Паритетная модель	предполагает равное преподавание родного и неродного языков, при условии формирования у учащихся лексической компетенции позволяет

Продолжение таблицы 4

1	2
	раскрыть содержание учебного предмета, его понятийный аппарат, а также знание необходимого объема лингвистической терминологии. Использование этой модели в конечном итоге приводит к формированию билингвального ученика, что и является основной целью билингвального образования.
Модель замещения	позволяет неродному (второму) языку занять доминирующее положение по отношению к родному языку. Модель предполагает, что если использовать активные формы обучения, имея в виду, прежде всего, образовательные проекты, то этот процесс уже в ближайшее время сможет способствовать оптимизации всего образовательного процесса.
Модель рецептивного овладения вторым языком	Каждый участник образовательного процесса, говоря на своем родном языке, понимает партнера, говорящего на языке, отличном от его родного.
Иммерсионная модель овладения иностранным языком.	Образовательный процесс в рамках данной модели организуется поэтапно: на начальном этапе обучение осуществляется на родном языке учащегося, что обеспечивает прочную базу для усвоения базовых понятий. На втором году обучения вводится иностранный язык, который постепенно приобретает статус рабочего языка, а с пятого класса становится основным языком преподавания гуманитарных дисциплин. Такой подход обеспечивает не только языковую интеграцию, но и формирование устойчивых межъязыковых связей в сознании обучающегося.

Далее нам предстоит описать конкретные методы, средства и приемы, способствующие усвоению второго языка.

В нашем исследовании следует опираться на общеметодические принципы: в первую очередь научности, затем целенаправленности, доступности, преемственности, системности, последовательности, а также наглядности. Это крайне важно - строить методическую систему на перечисленных выше принципах обучения.

Кроме того, важно иметь в виду дидактические принципы отбора и построения содержания учебного предмета «Русский язык» в школе (таблица 5).

Таблица 5 – Дидактические принципы отбора и построения содержания учебного предмета «Русский язык»

Принцип	Характеристика принципа
Системно-описательный	применяется для усвоения учащимися системы русского языка и способов применения знаний на практике
Коммуникативно-речевой	предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) для того, чтобы сформировать у школьников способность (умения, навыки) решать языковыми средствами коммуникативные задачи в ситуациях общения
Принцип культуросообразности	предполагает комплексное формирование у учащихся средствами русского языка познавательных ценностей, а также духовных, нравственных, эстетических качеств личности; осознание русского языка как носителя духовной культуры народа

Практическая модель исследования формируется на основе современных педагогических технологий, отражающих комплексный и интегративный характер образовательного процесса. Ключевыми ориентирами выступают антропоцентрический и личностно ориентированный подходы, акцентирующие внимание на развитии индивидуальности обучающегося; социокультурный и коммуникативный подходы, обеспечивающие включение учащегося в культурно значимое языковое взаимодействие; а также концепт диалога культур,

предполагающий взаимопроникновение и уважительное восприятие культурных различий.

Важным элементом является интеграция языковой, лингвистической и культурно-исторической информации, реализуемая через межпредметное взаимодействие в рамках метаподхода. Кроме того, в образовательную практику целесообразно включать лингвокраеведческий и культуроведческий подходы, способствующие формированию у обучающихся устойчивой связи между языком, историей и культурой изучаемого региона.

Принцип антропоцентрического обучения в настоящее время является главным в процессе формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-школьника. Поясним данный тезис. Как известно, человек не просто носитель языка, но и носитель культуры.

Таким образом, процесс обучения должен строиться на основе приобщения учащихся к определённой культурной среде. Освоение русского языка должно осуществляться во взаимосвязи с обучением родному языку, на фоне широкого межкультурного контекста, охватывающего как родную, так и иную культуру. Методологически важно учитывать духовную и антропоцентрическую природу языка, воспринимая его не только как средство коммуникации, но и как форму выражения культурной и личностной идентичности.

В данном контексте особое значение приобретает целенаправленное формирование у билингвальных школьников коммуникативных навыков и лингвокультурологических компетенций. Уроки русского языка, обладающие значительным духовно-культурным потенциалом, выступают в качестве эффективной образовательной платформы для реализации этих целей. Именно на занятиях по русскому языку создаются условия для развития межкультурной чувствительности, формирования языкового сознания и осмысления культурной специфики речевого поведения в полилингвальной среде.

Следует иметь в виду лингводидактические принципы отбора и построения содержания учебного предмета «Русский язык» в школе (таблица 6).

Таблица 6 – Лингводидактические принципы отбора и построения содержания учебного предмета «Русский язык»

Принцип	Характеристика принципа
1	2
Принцип системности	учебный материал отбирается и изучается в последовательности, отражающей суть многоуровневого характера русского языка
Принцип функциональности	требует рассмотрения изучаемых единиц русского языка с точки зрения их значения, формы и функции в

Продолжение таблицы 6

1	2
	устном и письменном общении для выполнения определённых коммуникативных задач
Принцип взаимосвязанного обучения языку и речи	соотносится с методическим принципом коммуникативности, означает такую направленность обучения русскому языку, при которой усвоение теоретических сведений служит средством, обеспечивающим речевое общение в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации
Коммуникативно-речевой принцип	предполагает ориентацию на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (слушанию, говорению, чтению, письму) для сформирования у учащихся способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в разных ситуациях общения
Принцип минимизации языкового и речевого материала в обучении русскому языку	базируется на учёте возрастных и психологических особенностей познавательной деятельности учащихся младшего школьного возраста: нельзя обучать и обучить всей системе русского языка сразу.
Принцип текстоцентризма	Реализуется путем отбора речевого (дидактического) материала, в соответствии с которым текстовой материал рассматривается как источник знаний о языке, о культуре, традициях и быте русского народа. Текст должен быть высокохудожественным, способствовать морально-нравственному и эстетическому воспитанию учащихся

Выбор указанных выше принципов обучения обусловил использование методов экспериментального обучения.

1) Это практические методы обучения (объяснительно-иллюстративный, эвристический, исследовательский методы).

2) Выбран также комбинированный метод или коммуникативный метод.

3) Коммуникативный метод необходим для последовательного создания коммуникативно-речевых ситуаций, в рамках которых требуется активизировать лингвокультурологические знания, умения и компетенции учащихся.

Для успешного формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-школьника имеет смысл использовать следующие группы методов:

1) словесные (это рассказ, беседа, работа с книгой, дискуссия и др.);

2) наглядно-изобразительные (иллюстрация, рисунок, экскурсия и др.);

3) практические (устные и письменные ответы, учебные упражнения).

Перечисленные методы получили описание в методике преподавания русского языка [87], [88], [89], [90] и хорошо зарекомендовали себя в школьной практике.

Методически целесообразно применять такие методические приёмы обучения, как различные виды анализа текста, использование языковых, социокультурных, культурных фактов, игровых ситуаций, включая ролевые игры. В качестве приёма обучения следует назвать использование местного лексического и культурологического материала на уроках русского языка.

Упомянутые выше методы и приемы обучения русскому языку необходимо развернуть в систему упражнений, предназначенных для формирования коммуникативной компетенции учащихся школ. Эта система включает упражнения, в содержании которых представлен лингвистический и культурологический материал. С его помощью осуществляется формирование языковых, лингвистических, коммуникативных и лингвокультурологических знаний и навыков.

Следует учитывать, что упражнения должны обладать структурой, которая объединяет задание и языковой материал (единицы языка, культурологический текст, художественный, а также учебный текст).

К сожалению, развивающих учебных текстов для чтения и развития речи в учебниках недостаточно. Это снижает коммуникативную значимость уроков русского языка в школе. Именно поэтому важно специально разрабатывать учебные тексты для эффективного развития коммуникативных компетенций учащихся.

В качестве основной формы организации экспериментального обучения выбран урок развития речи, основанный на лингвокультурологическом материале.

Технология модульно-блочного обучения обеспечивает эффективность процесса формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-школьника. Модульно-блочная организация процесса обучения необходима для освоения учащимися знаний в тесной связи информации и ее практического применения. Освоение материалов учебных блоков в единстве языковых и культуроведческих элементов позволяет

учащимся глубоко и прочно усваивать предметное содержание, понимать социокультурные значения и смыслы.

Формирование билингвальной личности школьника требует системного и целенаправленного применения технологии диалога культур как одного из ключевых педагогических инструментов. На уроках русского языка данный диалог реализуется через приобщение учащихся к богатству русской и казахской культурных традиций. Образовательное содержание включает знакомство с фольклором, обрядами, элементами повседневной и праздничной культуры, декоративно-прикладным искусством, национальными праздниками, играми, традиционной одеждой, художественной литературой, живописью, музыкой и танцевальными практиками двух народов.

Такой подход позволяет не только расширить культурный кругозор обучающихся, но и формирует уважительное отношение к многообразию национальных культур, укрепляя межкультурную коммуникацию как основу билингвального развития.

Имеет смысл организовывать пешеходную экскурсию по городу. Полезны также экскурсия в музей, посещение библиотеки, картинной галереи. Как известно, экскурсия является эффективной формой развития речевых навыков, построения монологических высказываний.

Перед проведением экскурсии следует провести подготовительную работу, в рамках которой учащихся знакомят с необходимой лексикой, имеющей отношение к музею или картинной галерее, что необходимо для пополнения их словарного запаса.

Чтение литературного произведения является эффективным методом формирования билингвальной личности. Чтение – это форма рецептивной и реактивной речевой деятельности. Чтение основано на процессе восприятия и актуализации информации, зафиксированной в тексте. Чтение необходимо для качественного усвоения лексического, орфографического, грамматического, стилистического аспекта текста. Чтение определяет ход развития различных психофизиологических механизмов.

Мы рассмотрели модели формирования билингвальной личности учащихся. Этот материал имеет методическую ценность, так как ориентирует учителей русского языка на продуктивную деятельность, направленную на формирование навыков коммуникации.

2.2 Учебно-речевая ситуация и диалог как способы формирования коммуникативной компетенции билингва

В методике преподавания русского языка речевые умения и навыки учащихся делятся на два вида: некоммуникативные и коммуникативные [89, с.101].

Некоммуникативные умения рассматриваются как тренировочные. Это, например, работа над образованием словосочетаний, предложений, постановка ударения.

Коммуникативные умения и навыки формируются непосредственно для общения. Основная единица речи – это текст. Методика формирования коммуникативных умений включает разные виды работы с текстом:

а) анализ текста:

– составление плана,

– анализ композиции, стиля,

– подбор заглавия;

б) создание текста:

– сочинение,

– изложение,

– творческий диктант [89, с.101].

Формирование компетенций, необходимых для участия в межкультурном общении, является одной из главных задач обучения русскому языку в начальных классах. Р.Г. Давлетбаева справедливо утверждает: «Формирование билингвальной личности, способной быть активным участником межкультурной коммуникации, является стратегической целью обучения второму языку» [91].

Р.Г. Давлетбаева выделяет основные этапы в развитии билингвальной личности младшего школьника нерусской национальности в процессе обучения русскому языку. Первая стадия этого процесса – это докоммуникативная ступень, на которой осуществляется «создание тематической учебно-речевой ситуации, побуждающей человека к высказыванию» [91, с. 23]. На этой стадии происходит также следующее:

– порождение мотивации с помощью определенной речевой ситуации: потребность высказывания постепенно осознается, перерастает в ясную цель;

– подготовка ряда операций (речевая интенция), выбор адресата речи, стилевого ключа, прогнозирование вероятных результатов речевого действия;

– создание внутреннего плана: определение содержания предстоящего высказывания, последовательность мыслей;

– завершение внутренней, мысленной подготовки высказывания семантико-грамматическим структурированием» [91, с. 23].

В своих трудах Р.Г. Давлетбаева так характеризует второй этап в развитии билингвальной личности младшего школьника нерусской национальности: «Коммуникативная ступень состоит из двух фаз: материализации высказывания (переход на акустический код в устной или письменной форме) и восприятия высказывания слушающим и обратная связь» [91, с. 24].

В работе мы имеем в виду последовательность технологии формирования билингвальной личности школьника. Напомним, что билингвальная личность владеет языковой, лингвистической, коммуникативной и лингвокультурологической компетенциями. В нашем исследовании предлагается осуществлять коммуникативно-лингвокультурологический подход к процессу формирования билингвальной личности школьника. Этот подход должен базироваться на учете закономерностей и принципов изучения и овладения неродным языком. Для успешного решения этих задач важно практиковать комплексное вовлечение учащихся 5 – 6 классов в речевую

деятельность на русском языке. Указанная речевая деятельность поможет учащимся постигать и оценивать культуру и различные аспекты жизни русского народа.

Очевидно, что разработку и конкретизацию коммуникативно-лингвокультурологического подхода к процессу формирования билингвальной личности школьника необходимо осуществлять в определенном методическом формате.

Методически целесообразно организовывать на уроках русского языка различные виды тематических учебно-речевых ситуаций. Такие ситуации являются эффективным методом организации активной и последовательной речевой деятельности учащихся. С лингводидактической точки зрения речевые ситуации необходимы для комплексного развития языковых, речевых и коммуникативных компетенций учащихся 5 – 6 классов.

Для разработки эксперимента важно составить теоретическое представление об эффективной системе и технологии обучения учащихся 5 – 6 классов коммуникации на русском языке с использованием учебно-речевых ситуаций. А.В. Камалетдинова предлагает свое понимание учебно-речевой ситуации: «Под учебно-речевой ситуацией мы понимаем способ организации учебно-речевого общения (коммуникации) учащихся, заключающий в себе мотивационную основу речевой деятельности и условия, вызывающие потребность в общении, т.е. реализацию в иноязычной речевой деятельности фактов изучаемой языковой системы» [92].

А.В. Камалетдинова отмечает, что развитие речи учащихся осуществляется «на пересечении двух мотивационных основ: естественной и искусственной. Мотивационной основой речевого общения на неродном русском языке являются учебно-речевые ситуации как условие развертывания речевой деятельности (аудирования, говорения) учащихся, реализующей устное общение на уроке; как способ организации учителем учебно-речевого общения на уроке» [92, с. 8].

Автор также констатирует, что учебно-речевые ситуации – это многоаспектное явление, поэтому для их создания и использования необходимо выделить и описать типы речевых ситуаций, разработать критерии их классификации. Выступая мотивационной основой коммуникации на неродном языке, учебно-речевые ситуации сами требуют таких мотивирующих факторов, как учебные тексты, дидактические игры, наглядность и др. При обучении неродному языку вместе с учебными следует использовать естественные речевые ситуации для включения школьников в активную мыслительную и речевую деятельность на изучаемом языке и формировать соответствующие ситуации речевое поведение [92, с. 8].

А.В. Камалетдинова утверждает, что мотивационной основой общения учащихся на уроках русского языка могут стать учебные речевые ситуации, которые необходимо рассматривать с двух точек зрения:

1) с психолингвистической точки зрения - как цели, мотивы и стимулы учебно-речевого общения на неродном языке;

2) с лингводидактической точки зрения - как способ организации речевой деятельности и речевого поведения учащихся во время обучения русскому языку [92, с. 12].

Таким образом, организация учебных речевых ситуаций на уроках русского языка осуществляется с помощью стимулов, мотивации и путем формирования речевого поведения учащихся. Учитель должен активно использовать большие педагогические ресурсы психолингвистики и лингводидактики. Р.Г. Давлетбаева пишет: «Создание тематической учебно-речевой ситуации, приближенной к естественной, рассматривается нами как мотивационная основа в психологическом аспекте и как способ организации речевой деятельности и речевого поведения учащихся на уроке в лингводидактическом аспекте» [91, с. 27].

Р.Г. Давлетбаева определила типы тематических учебных речевых ситуаций для формирования речевого поведения учащихся в ходе изучения русского языка как неродного.

Это типы «статусно-ролевых отношений, носящих стереотипный, стандартизированный характер: проигравший - победитель; социальных взаимоотношений - общение представителей профессиональных групп: продавец, водитель, этнических общностей: нация, народность, возрастных групп: учащийся, выпускник, пенсионер, территориальных общностей: соседство, дворовые друзья; отношений совместной деятельности: учебно-познавательной (урок, кружок), трудовой (общественно-полезный производительный, домашний труд), спортивной (соревнования, походы), художественной (конкурсы рисунков, самодеятельность, увлечение музыкой); нравственных взаимоотношений - проявление психологических характеристик личности: чувств и эмоций, воли, характера, темперамента, а также состояния человека; классифицировали тематические учебно-речевые ситуации, преобладающие в обучении русскому языку на начальном этапе по степени соотнесенности их с естественными речевыми ситуациями» [91, с. 28].

А. В. Камалетдинова разработала собственную типологию речевых ситуаций, реализуемых на уроках русского языка. В предложенной ею классификации выделяются три основных типа учебных речевых ситуаций, ориентированных на развитие восприятия, осмысления и воспроизведения текста.

Первый тип представляет собой речевую ситуацию, создаваемую как установка на восприятие текста. В данной модели учитель организует предтекстовую речевую ситуацию, формируя у учащихся готовность к чтению и первичному осмыслению содержания. Далее следует послетекстовая речевая ситуация, в рамках которой происходит уточнение и углубление понимания прочитанного, включая работу с ситуативными и надситуативными заданиями, направленными на развитие смыслового анализа и рефлексии.

Второй тип речевых ситуаций строится на установке к эмоциональному воспроизведению текста. Здесь особую роль играет организация учебной деятельности в форме ролевого диалога, в процессе которого учащиеся

вовлекаются в активное речевое взаимодействие, интерпретируя содержание с выражением личного отношения к прочитанному.

Третий тип учебных речевых ситуаций — диалог-дискуссия, направленная на осмысленное восприятие текста через коллективное обсуждение его содержания. Такая форма предполагает не только понимание текста, но и развитие критического мышления, способности к аргументации и культурному диалогу.

Четвертый тип учебных речевых ситуаций – это речевая ситуация на восприятие учащимися темы текста. Пятый тип учебных речевых ситуаций – предтекстовая ситуация, в рамках которой происходит восприятие новой информации. Шестой тип – речевая ситуация в формате диалога-беседы для определения смысловых отношений в тексте. Седьмой тип – это инсценирование диалога [92, с. 19-20].

Речевые ситуации выделяются на две группы: естественные и искусственные. Естественными учебными речевыми ситуациями на уроках русского языка считаются ответы учащихся на вопросы грамматического и орфографического характера, упражнения на усвоение теоретического материала, лингвистические доказательства, объяснения, формулировки орфографических правил и т.д. Примеры искусственных речевых ситуаций – озвучивание иллюстраций, рассказ о воображаемом событии и др.

Таким образом, тематические учебно-речевые ситуации рассматриваются в методической науке как основной метод развития речевого поведения учащихся в ходе изучения русского языка как неродного.

Р.Г. Давлетбаева предлагает формировать умения монологической речи учащихся-билингвов в течение трех этапов. На первом этапе учащиеся учатся строить фразы по образцу, предложенному учителем. Второй этап – это сочетание двух отдельных фраз. На третьем этапе школьники учатся увеличивать объем высказывания с использованием элементов рассуждения. На этом этапе важно обучать младших школьников приводить аргументы для доказательства своих мыслей и суждений [91, с. 29].

В процессе обучения русскому языку особое внимание должно уделяться тому, что развитие речевых умений школьников неразрывно связано с активным использованием коммуникативных единиц. К числу таких единиц относятся высказывание, речевое действие и коммуникативный акт, которые выступают базовыми структурными компонентами речевой деятельности обучающихся [91, с. 30]. В методической науке подчёркивается, что важнейшими элементами коммуникативных и речевых действий являются содействие и сотрудничество, лежащие в основе продуктивного взаимодействия между участниками речевого акта.

Р. Г. Давлетбаева, опираясь на концептуальные положения А. Г. Асмолова, предлагает классификацию коммуникативных действий с учётом трёх ключевых аспектов коммуникативной деятельности:

1. **Коммуникация как условие взаимодействия** — включает действия, направленные на учёт позиции собеседника, согласование намерений, установление и поддержание речевого контакта;

2. **Коммуникация как условие сотрудничества** — предполагает участие в совместной деятельности, решение общих задач, построенных на учёте коммуникативных намерений партнёра по общению;

3. **Коммуникация как условие интериоризации** — охватывает действия, обеспечивающие передачу, осмысление и усвоение информации, а также её последующее включение в индивидуальную когнитивную систему обучающегося [91, с. 30].

Такой подход позволяет не только структурировать процесс формирования коммуникативной компетентности, но и выстраивать методическую систему, ориентированную на активное речевое поведение учащихся, способствующее формированию билингвальной и культурной идентичности.

Таким образом, при формировании речевого поведения младших школьников важно учитывать потенциал всех трёх типов коммуникативных действий: как средства взаимодействия, сотрудничества и средства интериоризации знаний.

Текст при этом служит основой для организации различных форм речевых ситуаций. А. В. Камалетдинова выделяет три основные формы таких ситуаций: 1) направленные на восприятие новой информации, 2) на её воспроизведение и переработку, 3) на расширение исходной информации в процессе речевой продуктивности [92, с. 19]. Эти формы позволяют активно вовлекать учащихся в процесс смыслового осмысления, интерпретации и продуцирования высказываний.

Особую значимость в обучении русскому языку приобретает формирование **лингвокультурологических компетенций** у билингвальных учащихся нерусской национальности. Эти компетенции необходимы для осмысления и конструирования картины мира через призму языковой и культурной интерпретации. В методике преподавания русского языка в 5–6 классах ключевое значение приобретает **технология учебного диалога**, которая обеспечивает сопряжение родной и неродной языковой систем, а также взаимодействие двух культурных пространств – русской и родной.

Освоение языка и культуры в формате диалога не только способствует углублённому языковому развитию, но и обеспечивает приобщение обучающихся к универсальным гуманистическим ценностям. Именно в процессе культурного взаимодействия учащиеся начинают осознавать, что каждая культура – будь то родная или изучаемая – содержит в себе элементы, представляющие значимость для всего человечества.

В процессе обучения русскому языку важно стремиться к тому, чтобы школьники понимали психологию, традиции, обычаи, обряды, которые получили отражение в национальной языковой картине мира.

Учащиеся должны владеть языковой, лингвистической и лингвокультурологической компетенцией. Все они образуют коммуникативную

компетенцию учащихся, которая выступает в качестве основы для развития билингвальной личности учащихся. Формирование коммуникативной компетенции учащихся-билингвов невозможно без усвоения ими словарного запаса русского языка.

Напомним, что методика словарной работы включает следующие способы.

1. Последовательное обогащение словаря учащихся новыми словами.

2. Улучшение качества словарного запаса учащихся: понимание лексической сочетаемости слов, усвоение многозначных слов, усвоение синонимии русского языка.

3. Обучение включению слов в состав словосочетаний, предложений, устных и письменных высказываний.

Следует определиться с группами лексики, подлежащей для усвоения учащимися. Р.Г. Давлетбаева предлагает свою классификацию типов лексики.

В первую группу она включает национально-культурно окрашенную лексику, которая выступает источником социокультурной информации о народе и его культуре.

Вторую группу образуют устойчивые выражения (пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова) и фразеологизмы.

В третью группу входят этикетные речевые формулы [91, с. 34].

Усвоение учащимися словаря второго, неродного языка, основано на длительном накоплении слов, освоении их значений. Кроме того, следует формировать умения учащихся использовать значения слов в конкретных условиях коммуникации. Развитие устной речи учащихся начальных классов осуществляется в процессе использования иллюстраций, картин, игрушек, разучивания стихов, инсценирования текстов, создания игровых ситуаций и др.

Отметим, что использование учебно-речевых ситуаций на уроках русского языка позволит эффективно развивать речевые компетенции учащихся. Организация речевых ситуаций предполагает продуцирование учащимися ситуационных типов высказываний в форме устной диалогической речи.

Разговорная речь, которая обеспечивает коммуникацию в повседневном общении и выступающая в диалогической форме, состоит из реплик. Разные типы и виды реплик выражают разнообразные коммуникативные задачи. Реплики, предназначенные для спонтанного и неофициального речевого общения, обладают формально-структурными особенностями. Коммуникативные стратегии участников диалога находит свое выражение в большом разнообразии реплик в ходе коммуникации. Это обстоятельство следует иметь в виду в ходе развития речевого поведения школьников.

Формирование и развитие культуры диалога получило определенное освещение в методической науке. В частности, определены возможности учебного диалога в обучении учащихся [93], исследованы проблемы развития языковой личности школьника в процессе филологического образования [94].

Кроме того, рассмотрены вопросы организации и классификации учебного диалога [95], [96.], проблемно-диалогического обучения [97].

Т.Э. Эмирбекова утверждает, что умение вести диалог – это «ценность личности, определяющая отношение к субъекту диалога и к ценностям культуры. Культура диалога создает активную среду коммуникаций, предоставляет каждому учащемуся возможность самоутверждения, установления дружеских отношений и открытия личностных смыслов сверстников - доброжелательность, дружелюбие, принятие творчества. Культура диалога предполагает принять себя и другого с позиции нравственных ценностей и смыслов, рожденных в диалоге» [98].

Т.Э. Эмирбекова выделяет принципы развития культуры диалога.

Первый принцип – это когнитивно-эмоциональная совместимость участников диалога.

Второй принцип – проективность последствий диалога. Участники прогнозируют свои действия после диалога.

Третий принцип – поликультурная событийность, которая предполагает межкультурные и межличностные связи в ходе коммуникации [98, с. 7].

Т.Э. Эмирбекова рекомендует строить модель развития культуры диалога младших школьников на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности. Она считает, что имеет смысл организовывать диалоги, основанные на понимании смыслов художественных текстов и направленные на познание ценностей и развитие коммуникативных умений. Кроме того, важно учить школьников вести диалог на социокультурную тематику, что способствует становлению субъектного опыта учащихся [98, с. 7].

Особый интерес представляет типология диалоговых технологий, представленная в работе Т.Э. Эмирбековой, которая выделяет следующие типы способов ведения этой формы коммуникации: диалог целеполагания, процессуальный диалог, рефлексивный диалог [98, с. 7]. Она рассматривает литературный текст как источник «диалоговых образцов в социальных, природных, личностных, художественных сферах жизнедеятельности человека, постижение которых формирует в представлениях и в опыте младших школьников культуру диалога» [98, с. 7].

Е.А. Зайцева и Е.В. Коротаева разработали авторскую методику организации учебного диалога на уроках русского языка, которая «включает следующие этапы: общее знакомство учащихся с диалоговой формой обучения, освоение методов общения, правил организации диалогических отношений, отработка и развитие диалогических умений на уроке, применение диалогических умений в новых учебных ситуациях» [99].

На первом этапе этими методистами предлагается познакомить учащихся с особенностями диалога, который требует активности от его участников. Стимулом для ведения учебного диалога выступают вопросы учителя, на которые дается ответ «да» или «нет». Учитель задает также вопросы, при которых ответ ученика становится основой для следующего вопроса. Это такие вопросы: «Какой знак нужно поставить в этом предложении?», «Почему именно вопросительный знак?», «Какое слово в предложении «подсказало» вам, что это вопросительное предложение?» и т. д.

Эффективны, по мнению Е.А. Зайцевой и Е.В. Коротаевой, «вопросы-ловушки» (связанные со смысловой многозначностью слов, изменением смысла лексической единицы в зависимости от знака препинания – классическое «казнить нельзя помиловать» и т. д.).» [99, с. 98]. Как видно, на этом этапе обучения диалогу его субъектами диалога выступают учитель и ученик. Учитель играет ведущую роль.

На следующем этапе осуществляется развитие диалогических компетенций учащихся в форматах: ученик-учитель, ученик-ученик. Это приводит к тому, что главной функцией учебного диалога становится коммуникативно развивающая функция. Формы развития диалога на этом этапе: блиц-опрос, использование уточняющих вопросов, установления правил диалога, создание поля для столкновения различных точек зрения [99, с. 99].

Е.А. Зайцева и Е.В. Коротаева утверждают, что субъектами диалога на втором этапе также являются и учитель, и ученик. Но на этом этапе существенно «активизируется роль учащегося: из объекта, включенного в диалог по формальным признакам, он постепенно превращается в субъекта, влияющего и на форму диалога, и на его содержание. Однако эта диалоговая активность проявляется пока при небольшом количестве участвующих в диалоге сторон: диада (ученик – ученик), триада (учитель – ученик, ученик)» [99, с. 99].

Следующий этап методики развития диалогических компетенций учащихся направлен на формирование диалогических умений учащихся в микрогруппах. Это форматы: учитель – группа учеников, ученик – группа учеников.

Это обуславливает тот факт, что доминирующими выступают две функции ведения учебного диалога:

1) это коммуникативно развивающая;

2) социально ориентационная.

Учитель продолжает свое участие в качестве корректора в ходе диалогов и подведения итогов этой формы коммуникации [99, с. 99]. Активность учителя на этом этапе обучения диалогу пока еще существенна.

На этом этапе Е.А. Зайцева и Е.В. Коротаева рекомендуют использовать следующие методические приемы: «шапка вопросов», «исправленные тексты», ролевая игра «Интервью с …» [99, с. 99].

На завершающем этапе формируются навыки творческой организации учебного диалога учащимися. Все три функции учебного диалога (учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая, социально ориентационная) становятся равнозначными. При этом у учащихся уже сформированы представления о формах организации учебного диалога [99, с. 100].

Е.А. Зайцева и Е.В. Коротаева резюмируют: «В связи с этим сам процесс и подготовки, и проведения диалога делегируется третьеклассниками, потому-то он определен как творческая организация учебного диалога. Роль учителя заключается в общей координации самого занятия и коррекции (сопровождения, а не доминирования) на стадии оценивания» [99, с. 100].

Е.А. Зайцева и Е.В. Коротаева рекомендуют различные методические подходы в рамках завершающего этапа. Приведем пример. Так, учащиеся делятся на группы. Им раздаются рисунки, репродукции. Учащиеся получают задание: составить вопросы к тексту, побуждающие соперников сочинять небольшой рассказ, зарисовку. Эти ответы заслушиваются, а затем их авторы получают комментарии о качестве вопросов, их логичности. Кроме того, следует учить школьников понимать, раскрыта ли тема их творений [99, с. 100].

Важно соблюдать принцип поэтапного формирования речевых навыков учащихся. Необходимо организовать элементарный обмен информацией. Ю.И. Трофимова в этой связи настоятельно рекомендует: «В лексическом запасе детей должны быть наиболее характерные для диалогической речи «разговорные» средства, не выходящие за рамки нормированного литературного языка» [100].

Ю.И. Трофимова советует не «стремиться к увеличению объема диалога, более существенным кажется разнообразие высказываемых детьми реплик, как показатель коммуникативных возможностей говорящего. Должны быть учтены приемы облегчения и упрощения процесса общения лаконичность, эллиптичность высказываний, усвоены модальные и экспрессивные средства языка. Для общения в естественных ситуациях значимы также интонация и жест, составляющие немаловажный компонент высказывания» [100, с. 10].

2.3 Продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности школьника

Выше были охарактеризованы речевая ситуация и диалог как способы формирования билингвальной личности школьника. Кроме этих методов следует использовать и другие методы и приемы обучения школьников русскому языку. Предпочтение необходимо отдать продуктивным методам и приемам. Важно, чтобы формирование коммуникативной компетенции путем учащихся осуществлялось творчески и креативно.

В педагогической и методической науке теме развития устной и письменной речи учащихся уделяется большое внимание [101], [102], [103]. Кроме того, имеются труды, освещающие методику работы над изложением [104], способы знакомства школьников с переносным значением слов [105].

Лингвокультурологический метод формирования билингвальной личности школьника требует комплексного осуществления познания казахской и русской культуры, казахского и русского фольклора, игр, обычаев, традиций обоих народов. Культурологические сведения побуждают учащихся к активной коммуникации на неродном языке. Именно поэтому методически целесообразно применять в ходе обучения русскому языку игровые методы и приемы. Желательно внедрение в структуру игры элементов речевой ситуации и диалога.

Ниже нам предстоит охарактеризовать продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности школьника. Необходимо выявить наиболее эффективные методические способы и средства, способствующие развитию коммуникативных навыков билингвальной личности. К ним относится учебный комментарий текста.

Учебный комментарий текста – эффективный методический прием формирования билингвальной личности школьника. Е.В. Потёмкина разработала модель учебного комментария. В рамках этой модели осуществлена типология единиц непонимания учащимися – атопонов. Модель учебного комментария состоит из трех подсистем. В основу модели «положен следующий принцип: лексическая единица должна усваиваться учащимися как элемент структуры языковой личности, т. е. на основе трех измерений – вербально-семантического, тезаурусного (когнитивного) и мотивационно-прагматического» [106].

Комментарий – это универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для понимания литературного произведения. Е.В. Потёмкина рекомендует составить «словник, в котором способ семантизации единиц непонимания зависит от их типа (семантема, когнема, прагмема); оснащен системой интерактивных вопросов и заданий; самодостаточен и может использоваться как для аудиторной, так и для самостоятельной работы» [106 , с. 185].

В методической науке представлена точка зрения, согласно которой концептосфера рассматривается как основа для формирования языковой личности и лингвокультурологической компетенции в ходе обучения русскому языку [107].

Концепты несут в себе информацию о культуре, менталитете народа, отражают богатый духовный опыт народа. Концептосфера русского языка может быть сконцентрирована в учебном лингвокулыурологическом словаре.

Т.И. Кобякова разработала учебный лингвокулыурологический словарь, предназначенный для формирования концептосферы учащихся на уроках русского языка.

Т.И. Кобякова рекомендует разрабатывать подобного рода словари с учетом следующих параметров:

1. Учебный словарь по концептосфере духовности русской языковой картины мира должен быть одноязычным идеографическим словарям. Семантизация лексического материала осуществляется на основе системно-языкового принципа.

Идеографическая структура данного словаря охватывает тематические группы, образующие идеографическое поле «Человек» концептосферы «Духовность».

2. Учебный словарь по концептосфере должен быть универсальным словарем.

3. Этот словарь является синтезированным типом словаря, так как его лексические единицы – это не только единицы языка, но и наименования концептов культуры, формирующих народный менталитет, языковую картину мира и в целом концептосферу языковой личности. Словарь необходимо разработать на основе принципа антропоцентричности.

4. Специфика учебного лингвокультурологического словаря как дидактического пособия состоит в следующем. Это жанр учебного пособия для

учащихся общеобразовательных школ, с помощью которого следует формировать лингвокультурологическую компетенцию школьников с использованием концептов русской культуры. Этот словарь необходимо приспособить к процессу обучения русскому языку.

5. Объект лексикографического описания в словаре – это концепты духовности, обозначенные лексическими единицами, несущими национально-культурное своеобразие семантики [107, с. 14].

Полагаем, что такого рода словари необходимы для формирования лингвокультурологических компетенций билингва-школьника, обогащения его словарного запаса и развития речевых компетенций.

Необходимо отметить, что в данном учебном словаре «Концепты духовности русской языковой картины мира» определено семь тематических групп:

1) тематическая группа «бытие», которая включает следующие концепты: дорога, путь; жизнь – смерть; обычай; свет-тьма; судьба;

2) тематическая группа «внутренний мир и состояние человека», включающая концепты: духовность; душа; сердце;

3) тематическая группа «интеллект», которая состоит из концептов: память; разум, ум;

4) тематическая группа «мировосприятие», которая включает следующие концепты: бог; вера; воля, свобода – неволя; добро, благо – зло; красота; надежда; правда, истина – ложь;

5) тематическая группа «отношения», которая образуется концептами: гость; дом; друг – враг; дружба – вражда; мир – война; очаг; родина; семья;

6) тематическая группа «способности и деятельность человека», которая включает концепты: дар; талант; творчество; труд;

7) тематическая группа «чувства», в которую входят концепты: вина; воля; долг; любовь – ненависть; радость – тоска; совесть; стыд; счастье – горе; честь /достоинство [107, с. 15].

Эффективно использование на уроках русского языка текстов, несущих ценное для формирования билингвальной личности содержание. Это тексты с культуроведческой направленностью. Они необходимы для расширения культуроведческого кругогозора учащихся.

Тексты культуроведческой направленности необходимы для проведения работы по усвоению речеведческих понятий. Следует обучать школьников анализу, составлению текстов культуроведческой направленности. Это необходимо для воспитания языковой личности, творчески владеющей различными ресурсами языка как средства познания и развития.

В школьной практике проводится работа по формированию умений анализа текстов культуроведческой направленности.

Эту группу умений определим как аналитические умения. Это умения анализа текста. Затем назовем умение создавать продуктивные, а именно устные и письменные высказывания. Методически целесообразно разрабатывать

специальные упражнения по формированию аналитических умений учащихся и упражнения для формирования продуктивных умений.

Развитие речи, которое способствует формированию билингвальной личности учащихся, осуществляется с помощью различных методических средств.

Например, И.А. Киреева выделила три группы методических приемов развития речи учащихся.

В первую группу методических приемов развития речи учащихся она включила работу над категорией слова, а именно: толкование значений слов, оттенков смыслов, эмоционально-экспрессивных оттенков при выборе слов для конкретных ситуаций, работа над синонимами, антонимами, в том числе в конкретном тексте.

Вторая группа включает приемы логической работы с понятиями, построение их определений, сравнение предметов, природных явлений по их признакам, создание обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств, исправление логических ошибок (тавтология, нарушение последовательности мысли и т. д.) [66, с. 18].

Знания по теории текста также важны для развития речи учащихся. Логично, что И.А. Киреева выделила третью группу методических приемов для развития устной речи учащихся.

И.А. Киреева рассуждает: «Третья группа приемов опирается на теорию текста (редактирование своего текста, составление текстов различных функционально-смысловых типов: описания, повествования, рассуждения, а также разных жанров рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины и т. д.)» [66, с. 19].

Для развития речи учащихся активно используются упражнения, направленные на формирование навыков составления связного высказывания. Ш.П. Котибова предложила следующие типы упражнений по формированию умений составления связного высказывания:

Первый тип упражнений. Составить из предложенных слов предложения и написать их, диктуя себе по словам.

Второй тип упражнений. Составь из слов предложения и прочитай их.

Третий тип упражнений. Составь два предложения, чтобы получился текст.

Четвертый тип упражнений. Как ты его озаглавишь? Почему?

Пятый тип упражнений. Распредели самостоятельно предложения в логической последовательности. Напиши их. Озаглавь текст;

Шестой тип упражнений. Ответь письменно на следующие вопросы... (на следующие темы: «Мой город», «Моя семья», «Какие времена года ты знаешь?» и т.д.).

Седьмой тип упражнений. Прочитай, а потом сравни два заголовка. Объясни. Выяви расхождение в вариантах заголовка.

Восьмой тип упражнений. Назови слова с одинаковым значением и слова с противоположным значением.

Девятый тип упражнений. В описании осени и зимы найди сравнения [108].

В методической науке разработаны и другие продуктивные методы развития речевых компетенций учащихся. Л.В. Меос предложила систему методических приемов для формирования речевой культуры в процессе обучения русскому языку:

– антиципация (смысловая догадка);

– выделение смысловых опор;

– подробный пересказ текста (отрывка);

– диалог с текстом;

– сжатый пересказ текста [109].

Интерес представляет разработанная Л.В. Меос методическая система по формированию речевой культуры школьников в процессе обучения родному языку. Упомянутая методическая система предполагает три основы:

1) диалог учащегося с учителем;

2) диалог учащегося с текстом;

3) монолог (внутренний и внешний) учащегося.

При формировании умений учащегося вести диалог с учителем педагог должен решить следующие задачи:

1. Всесторонне обогащать словарь, формировать системность в понимании языка.

2. Развивать умение использовать слова и словосочетания с учетом контекста.

3. Создавать комфортную речевую среду в классе.

4. Научить выделять главное в тексте по следующему алгоритму выявления основной мысли:

– о ком или о чем сообщается в предложении, в тексте?

– что об этом сообщается?

5. Обучить алгоритму формирования способности пересказать прочитанное близко к тексту:

– чтение;

– пересказ (ответ школьника;

– выяснение полноты или неполноты пересказа;

6. Продолжать процесс совершенствования диалогической речи, в том числе с автором текста.

7. Обучить алгоритму формирования операций диалога с текстом:

– формулировка вопросов;

– ответы на эти вопросы;

– прогнозирование последующего действия (антиципация).

8. Развивать способность школьников к антиципации [109, с.10-11]. При организации диалога с текстом в задачи учащихся входит следующее:

1. Необходимо запомнить лексическое значение слов, их произношение.

2. Уточнить исходный словарный запас учащихся.

3. Расширить их словарный запас.

4. Запомнить и использовать алгоритм выявления главной мысли.

5. Определить смысл и значение высказывания, сообщения.

6. Придумать к фрагменту текста подходящий заголовок.

7. Запомнить и использовать алгоритм формирования способности пересказывать прочитанное близко к тексту.

8. Запомнить последовательность действий, понимать смысл прочитанного, точно передать информацию в правильной последовательности, не искажая при этом смысла.

9. Запомнить и использовать алгоритм формирования операций диалога с текстом.

10. Осмыслить различные уровни и качество текста.

11. Правильно понять текст.

12. Осмыслить точность, уместность использования языковых средств (под руководством учителя).

13. Внимательно относиться к слову, языковым, художественным приемам [109, с.10, 11].

При организации монолога следует формировать следующие умения ученика:

1. Выбирать нужное слово для передачи авторского замысла.

2. Использовать слова и словосочетания в соответствии с контекстом.

3. Выбрать и употребить определенное слово в свойственном ему значении.

4. Видеть главную мысль в предложении, абзаце и тексте.

5. Продуцировать монологические реплики с привлечением своего собственного лексического и грамматического запаса.

6. Создавать тексты-описания на основе использования синтаксической конструкции и словарного состава авторского текста.

7. Пересказывать подробно текст.

8. Извлекать необходимую и основную информацию из текста, при этом не искажая смысла и эмоциональной тональности текста.

9. Выделять смысловые опоры.

10. Точно формулировать идею произведения [109, с.10-11].

Очевидно, что для формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-младшего школьника следует соблюдать принцип поэтапности. Мы предлагает следующие подходы для достижения поставленной в нашем исследовании цели.

Первый этап – знакомство учащихся со словом.

Второй этап – умение учащихся сочетать имена существительные с подходящими глаголами.

Третий этап – умение учащихся сочетать имена существительные с прилагательными.

Четвертый этап – умение учащихся сочетать глаголы с наречиями.

Пятый этап – умение учащихся строить простые предложения.

Шестой этап – умение учащихся строить сложные предложения.

Седьмой этап – умение учащихся строить абзацы.

Восьмой этап – умение учащихся строить тексты, соблюдая структуру.

Разумеется, это основные этапы, которые складываются из отдельных действий учителя и учащихся. Необходимо регулировать состав и направленность этих действий.

На первом этапе осуществляется знакомство учащихся с определенным словом. Учитель знакомит учащихся с лексическим значением слова. Затем показывает падежную парадигму его изменения. Показывает изменение слова по родам. Рекомендуется обратить вниманием учащихся на состав слова. Если позволяет уровень подготовки класса, все это можно сделать с помощью учащихся. Как видно, без грамматических действий нельзя полноценно научить школьников адекватно понимать значение слов.

Необходимо подобрать для учебных целей слова, имеющие ключевое значение в концептосфере русского языка. Таким образом, следует активно формировать у учащихся представлений о смысловой основе культуры народов.

Второй этап (умение учащихся сочетать имена существительные с подходящими глаголами) имеет важное значение для обучения младших школьников способности строить словосочетания. Владение языком предполагает умение правильно сочетать слова.

Учитывая, что имена существительные играют главную роль в языке, следует активно формировать у учащихся представления об этой части речи. Глагол несет в себе семантику действия, процесса. Имеет смысл обратить на это внимание учащихся. Обучая школьников образовывать словосочетания, которые состоят из имени существительного и глаголам, мы тем самым формируем у них готовность к созданию предложений. Предложение, как известно, это уже акт полноценной коммуникации.

Третий этап – умение учащихся сочетать имена существительные с прилагательными – необходим для развития понимания учащимися роли имени прилагательного в описании человека, явления или ситуации. Следует постепенно формировать у младших школьников способность понимать, что номинация, действие, признак предмета, субъекта необходима не только для высказывания, но и для представления человека о мире.

На четвертом этапе формируем умение учащихся сочетать глаголы с наречиями. Учащиеся должны понимать роль и функции наречий. Не следует преждевременно загружать память учащихся грамматическими сведениями о наречии. Но важно показать учащимся, что наречия позволяют передавать оттенки различных явлений или процессов.

Пятый, шестой и седьмой этапы крайне важны для развития речевых умений. Умение учащихся строить простые предложения необходимо формировать постепенно. Следует обратить внимание учащихся на порядок слов в предложении. Научившись строить простые предложения, младшие школьники подготовлены для составления сложных конструкций.

Умение школьников объединить предложения в абзац – это показатель их готовности к развернутым и сложным формам коммуникации. Причем, обучая

школьников продуцировать тексты, мы учим их осуществлять структурированную коммуникацию. Каждый текст, как известно, представляет собой упорядоченную, последовательно выстроенную целостность.

Для успешного развития коммуникативных умений необходимо постоянно организовывать включение учеников в практико-ориентированную коммуникативную деятельность. Это возможно посредством организации активных и интерактивных форм и техник работы: эвристических бесед, тренингов, различных игр, практических упражнений по развитию навыков и умений коммуникации.

Важно систематически применять игровые технологии, которые активизируют мышление учащихся, мотивируют их на участие в общении, развивают их речь, пополняют словарный запас, учат соблюдать этикет, быть внимательными друг к другу.

Соблюдение учащимися правил речевого этикета предполагает формирование способности оценить ситуацию с другой, с чужой позиции. Это важно для обратной связи участников коммуникации.

Это необходимо для нахождения приемлемого для всех решения определенной проблемы. Это помогает учащимся правильно и корректно задавать вопросы для ведения коммуникации. Речевой этикет не только регулирует качество общения, но и обеспечивает учащимся комфорт в процессе обмена мнениями. В ходе диалога учащиеся привыкают проявлять взаимопонимание. Они учатся ясно и четко задавать вопросы, аналитически воспринимать ответы.

Таким образом, у учащихся формируются навыки доброжелательного общения. Школьники учатся грамотно применять различные речевые средства для участия в различных речевых ситуациях, успешно справляться с решением различных коммуникативных задач.

В процессе изучения русского языка методически важно обучать школьников продуцировать монологическое высказывание; владеть правилами коммуникации. Учителю следует учить обучающихся иметь в виду точку зрения других участников коммуникации. Школьник должен учитывать наличие у людей различных точек зрения, которые могут не совпадать с его позицией.

Таким образом, методический инструментарий для развития речевых навыков и умений должен отличаться творческим характером. Все участники этого процесса должны испытывать комфорт и доброжелательность.

Важно научить школьников продуцировать разнообразные формы коммуникации. Необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся были мотивированы на развитие своих билингвальных компетенций.

Это важно, так как формируется субъектность учащихся в процессе развития навыков коммуникации в условиях диалога. Диалог – это эффективная форма развития речи учащихся.

Основные методы и приёмы обучения русскому языку, способствующие формированию билингвальной личности школьника, представлены в наглядной форме в таблице 7.

Таблица 7 – Методы и приёмы преподавания русского языка, ориентированные на развитие билингвальной личности учащегося

Методические приемы	Функции методических приемов
Тематическая учебно-речевая ситуация	организуется для комплексного развития языковых, речевых и коммуникативных компетенций учащихся младших классов
Диалоговая технология	выполняет три функции: учебно-познавательную, коммуникативно-развивающую, социально ориентационную
Учебный комментарий текста	способствует глубокому пониманию текста
Анализ текста	развивает когнитивные навыки учащихся
Создание устного высказывания	развивает навыки устного изложения мыслей
Создание письменного высказывания	развивает навыки письменного изложения мыслей

Выше были изложены некоторые эффективные, на наш взгляд, методические средства формирования речевых компетенций учащихся. Практика обучения русскому языку может натолкнуть на поиск новых методов формирования билингвальных компетенций школьников. Учителю необходимо быть внимательным к своим ученикам, учитывать их возможности и стремление к повышению уровня навыков коммуникации.

Выводы по 2 разделу:

1. Билингвальные модели обучения активно используются на разных уровнях обучения. Дубликат (модель-компаньон) способствует накоплению ресурсов языка. Аддитивная (комплементарная) модель позволяет представить материал на родном языке и дополнительную информацию из иностранных источников на неродном языке. Паритетная модель предполагает равное преподавание родного и неродного языков. Модель замещения позволяет неродному (второму) языку занять доминирующее положение по отношению к родному языку. Модель рецептивного овладения вторым языком успешна для обучения родственным языкам.

2. Для Казахстана больший интерес представляет иммерсивная модель овладения иностранным языком. Согласно этой модели, то есть модели иммерсивного обучения, ряд предметов, в основном гуманитарных, должен изучаться на неродном языке, который был бы и языком общения.

3. В рамках настоящего исследования реализация коммуникативно-лингвокультурологического подхода к формированию билингвальной личности школьника основывается на учёте закономерностей и принципов овладения неродным языком, что обеспечивает условия для приобщения учащихся к культуре русского народа, а также к культурным традициям других этносов.

4. Целесообразно организовывать на уроках русского языка тематические учебно-речевые ситуации, необходимые для комплексного развития языковых, речевых и коммуникативных компетенций учащихся. Организация учебных речевых ситуаций на уроках русского языка осуществляется с помощью стимулов и мотивации и путем формирования речевого поведения учащихся.

5. Различные формы организации диалога при изучении русского языка обеспечивают эффективность формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ.

6. Учебный комментарий текста – эффективный методический прием формирования билингвальной личности школьника. Комментарий – это универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для понимания литературного произведения.

7. В методической науке концептосфера рассматривается как основа для формирования языковой личности и лингвокультурологической компетенции в ходе обучения русскому языку. Концепты несут в себе информацию о культуре, менталитете народа, отражают богатый духовный опыт народа.

8 Эффективно использование на уроках русского языка текстов с культуроведческой направленностью.

9. Формирование билингвальной личности учащихся осуществляется посредством различных видов методических средств: 1) работа над словом, 2) логическая работа, 3) знания о теории текста.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

3.1 Поисково-констатирующий эксперимент и его результаты

Как известно, опытно-экспериментальная проверка новой методической системы состоит из следующих этапов: поисково-констатирующего эксперимента, формирующего обучения и контрольного среза. Охарактеризуем наши действия по выявлению реального состояния формирования компетенций билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ.

С этой целью мы провели следующую работу.

1) Посетили и проанализировали уроки русского языка в 5–6 классах школ с государственным языком обучения.

2) Осуществили наблюдение над деятельностью учащихся и учителей.

3) Провели анкетирование учителей русского языка и изучили его результаты.

4) Подвели итоги констатирующих срезов.

Такая работа позволила выяснить реальное положение дел с формированием билингвальной личности учащихся младших классов казахстанских школ.

Нас интересовали 5–6 классы, так как к этому этапу обучения у учащихся уже сформированы навыки говорения и чтения на русском языке.

Материалом для выводов о практике формирования билингвальной личности учащихся 5–6 классов школ с казахским языком обучения также послужил анализ учебных программ, учебников, творческих работ школьников (изложения, устные связные высказывания, эссе), их устных и письменных ответов.

Анализ современных программ по русскому языку в 5–6 классах показал, что они преимущественно ориентируют учителей на формирование устной и письменной речи, но, к сожалению, проблемы последовательного развития билингвальной личности затрагиваются в недостаточной степени [110].

Нами был проведен анализ учебников по русскому языку для 5–6 классов, по которым работают учителя школ Республики Казахстан [111], [112]. Мы анализировали учебники с точки зрения темы нашего исследования.

Анализ убедил в том, что в учебниках отдается приоритет лингвистическому контенту. Вопросам формирования билингвальной личности учащихся не уделяется достаточного внимания. Национально-культурные аспекты лексических единиц и текста нуждаются в систематическом рассмотрении.

В учебниках следует предусмотреть последовательное применение этнокультурного компонента на уроках русского языка. Недостаточно представлен материал, который необходим для формирования представлений о культуре русского и казахского народов. Кроме того, практически не разработана система учебных заданий, направленных на формирование речевых знаний, умений и компетенций с учетом культуроведческого аспекта.

В учебниках недостаточно представлен материал, формирующий у учащихся представления о различного рода культурных ценностях как смысловом богатстве народа.

В учебниках недостаточно изложены задания, ориентирующие учащихся на понимание специфики языков и культур разных этносов Казахстана в сравнительном аспекте. В учебниках мало упражнений и заданий на билингвальной основе.

Кроме того, результаты анализа учебников выявили, что представленные в них тексты о значении языка в жизни народа не сопровождаются заданиями, предусматривающими формирование у учащихся представлений о диалоге культур.

Мы выявили также в ходе анализа календарно-тематического планирования уроков русского языка в 5 и 6 классах, поурочных планов (КСП), что в школьной практике ведется определенная работа по формированию билингвальной личности школьников, но не выстроена целостная и последовательная система в этом направлении.

Анализ анкетирования учителей русского языка дал нам достаточный материал для выявления реального состояния формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ. Анкетированием было охвачено 60 учителей русского языка школ города Алматы и сельских школ Алматинской области с разным стажем работы.

Учителям были предложены для ответов следующие вопросы:

1) Укажите стаж работы учителем русского языка.

2) На какие труды ученых-методистов, посвященных формированию билингвальной личности учащихся, Вы опираетесь в своей педагогической деятельности?

3) Как Вы думаете, в чем заключается специфика формирования билингвальной личности школьника в условиях Республики Казахстан?

4) Используется ли Вами культурологический подход на уроках русского языка?

Анализ результатов анкетирования учителей русского языка показал, что 50 % учителей имеют стаж более пяти лет. 80 % учителей по разным причинам не опираются на методические труды по проблемам формирования билингвальной личности учащихся. Основная причина – это недоступность литературы по данной тематике в библиотеках. 75 % учителей не смогли четко ответить на третий вопрос анкеты. На последний вопрос утвердительно ответили 30 % учителей.

Кроме того, учителя отметили, что выделенных часов на изучение русского языка в 5 и 6 классах недостаточно. Вероятно, требуется увеличение количества часов на усвоение учебного материала, на формирование речевых компетенций учащихся.

Очевидно, что учителей русского языка следует сориентировать на последовательное формирование билингвальной личности школьника с

помощью соответствующей методической литературы, методических рекомендаций и других способов.

В констатирующем эксперименте (КЭ) приняли участие 100 учащихся пятых классов и 100 учащихся шестых классов ОШ №88, лицея №92, гимназии №140, лицея №131 города Алматы. Кроме того, участниками эксперимента стали учащиеся средней школы №36 г. Талгара (Талгарский район, Алматинская область).

Общее количество участников эксперимента – 200 учеников. Учащиеся пятых и шестых классов были поделены в равном количестве на контрольную и экспериментальную группы по 50 школьников. Эксперимент проводился на протяжении сентября 2022 г.

Экспериментальный контент был интегрирован с программным материалом по русскому языку.

Эксперимент проводился с опорой на научные положения Э.А. Штульмана. Ученый рассматривал эксперимент как достоверный способ проверки результатов исследования [113].

Задачи констатирующего эксперимента состояли в следующем:

1) разработать систему формирования билингвальной личности учащихся 5–6 классов казахстанских школ;

2) провести в 5 и 6 классах срезы аналитического и продуктивного характера для определения уровня текстовой деятельности и выявления состояния билингвальных компетенций учащихся.

Для достоверного и точного выявления уровня способности учащихся проанализировать текст были определены следующие критерии:

1) понимание содержания темы текста;

2) понимание авторского замысла (базовой мысли текста);

3) видение композиции произведения;

4) выявление ключевых языковых средств.

Учитывая вышеизложенные критерии, мы сформулировали следующие умения учащихся третьих классов, необходимые для анализа текста:

1) умение точно изложить тему текста;

2) умение сформулировать идею текста;

3) умение определить элементы композиции текста;

4) умение выявить ключевые языковые средства.

Эти же умения были дополнены для учащихся шестых классов способностью проводить билингвальные связи.

Для достоверного и точного выявления уровня способности учащихся создавать устные и письменные сообщения были определены следующие критерии:

1) соответствие высказывания основной теме;

2) наличие авторского замысла и полнота его реализации;

3) соответствие высказывания определенному функционально-смысловому типу речи;

4) точность и полнота использования фактов;

5) соответствие выбранных языковых средств для воплощения замысла автора.

Эти критерии мы также использовали в шестых классах, но дополнили следующим критерием: сопоставление реалий различных культур.

Учитывая вышеизложенные критерии, мы сформулировали следующие умения учащихся пятых классов, необходимые для создания устного и письменного сообщения:

1) умение полно реализовать свой авторский замысел,

2) умение создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

3) умение привести достаточное количество необходимых фактов,

4) умение использовать языковые средства для воплощения авторского замысла.

Изложим следующие умения учащихся шестых классов, необходимые для создания устного и письменного сообщения:

1) умение полно реализовать свой авторский замысел,

2) умение создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

3) умение полно привести необходимые факты,

4) умение использовать языковые средств для воплощения авторского замысла.

5) умение сопоставить реалии различных культур.

Исходя из написанного выше, для экспериментального выявления уровня владения базовыми текстовыми понятиями и умениями, которые необходимы для продуцирования связных устных и письменных высказываний, учащимся пятых и шестых классов были предложены следующие задания:

1) осуществить анализ предложенного текста,

2) составить устное сообщение на заданную тему,

3) написать сообщение на заданную тему.

Представим экспериментальные задания для учащихся пятых классов. Был предложен для анализа следующий текст, написанный нами.

Утро в степи

Рассвет. Раннее весеннее утро. Широко и свободно раскинулась родная степь. Как красива наша степь весной!

В степи густо синеют колокольчики. Приятно пахнет белая ромашка. Кругом краснеют маки. В утренней прохладе плывет горький запах степной травы – полыни. Всё живое радуется теплому солнцу. Высоко в чистом небе летают жаворонки. Весело стрекочут кузнечики.

Степной воздух бодрит, даёт силы. Хорошо в весенней необъятной степи!

Вопросы по анализу текста были сформулированы следующим образом:

1. Какова тема этого текста?

2. Какова главная мысль этого текста?

3. Из чего состоит данный текст?

4. Какие в этом тексте главные слова?

Для составления устного сообщения была предложена тема «Почему нужно заниматься спортом?» Учащиеся получили задание подготовить устное сообщение по этой теме.

Кроме того, были предложены другие задания:

1. Постарайся раскрыть тему.

2. Постарайся, чтобы в твоем сообщении было рассуждение.

3. Докажи свою мысль фактами и примерами.

4. Используй нужные слова для выражения своих мыслей и чувств.

Устные сообщения учащихся были записаны на телефоны для последующего анализа.

В рамках констатирующего эксперимента учащимся было предложено написать сообщение на тему «Книга – это мой любимый учитель». Учащиеся получили следующие задания:

1. Постарайся полно раскрыть тему.

2. Постарайся, чтобы в твоем тексте было рассуждение.

3. Докажи свою мысль фактами и примерами.

4. Используй яркие слова для выражения своих мыслей и чувств.

Представим экспериментальные задания для учащихся шестых классов. Был предложен для анализа написанный нами следующий текст.

На экскурсию

В воскресенье ученики должны были поехать в Новгород. Дети с нетерпением ждали этой поездки. Школьники хотели узнать новое об этом древнем городе.

Поезд в Новгород отправлялся поздно ночью. Автобус с детьми подъехал к подъезду огромного вокзала. Диктор объявила посадку в поезд. Школьники быстро заняли свои места. Весёлая проводница рассказала детям о правилах поведения в вагоне. Поезд тронулся, он набрал скорость. Стучали колеса. Когда поезд подъезжал к Новгороду, дети стали собирать вещи. Поезд приехал в Новгород. Школьники быстро вышли на пустынный перрон. За вокзалом раскинулся древний русский город. В Новгороде много старинных зданий. Они свидетели далеких исторических событий.

Экскурсия по Новгороду очень понравилась детям. Школьники узнали много интересного про этот замечательный город.

Вопросы по анализу текста были сформулированы следующим образом:

1. Какова тема этого текста?

2. Какова главная мысль этого текста?

3. Из чего состоит данный текст?

4. Какие в этом тексте главные слова?

5. Какие древние города в Казахстане ты знаешь? Что ты можешь о них сказать?

Для составления устного сообщения была предложена тема «Почему сказки учат жизни?» Учащиеся получили следующие задания:

1. Постарайся раскрыть тему в своем устном сообщении.
2. Постарайся, чтобы в твоем устном сообщении было рассуждение.
3. Докажи свою мысль фактами и примерами.
4. Используй нужные слова для выражения своих мыслей и чувств.
5. Сравни русскую и казахскую сказки.

Устные сообщения учащихся были записаны для последующего анализа.

Учащимся было предложено написать сообщение на тему «Музыка – душа народа». Учащиеся получили следующие конкретные задания:

1. Постарайся полно раскрыть тему своего текста.
2. Постарайся, чтобы в твоем тексте было рассуждение.
3. Докажи свою мысль фактами и примерами.
4. Используй яркие слова для выражения своих мыслей и чувств.
5. Сравни казахский и русский музыкальные инструменты.

Таким образом, в ходе эксперимента проверялась сформированность ключевых компетенций, которые рассматриваются как компонент личностноориентированной парадигмы образования [114].

Приведем данные количественного и качественного анализа итогов констатирующего этапа эксперимента. Таблица 8 отражает уровень владения умениями анализа текста (5 классы).

Таблица 8 – Уровень владения умениями анализа текста в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
точно изложить тему текста	20	20
сформулировать идею текста	20	20
определить элементы композиции текста	10	20
выявить ключевые языковые средства	10	10

Как видно из таблицы, большинство учащихся пятых классов затруднилось точно сформулировать тему и идею текста, выявить структурные элементы и ключевые языковые средства. Как известно, это ключевые компетенции, свидетельствующие о том, что учащиеся умеют резюмировать содержание анализа текста.

Следовательно, в ходе формирующего эксперимента предстоит сосредоточить усилия для развития указанных компетенций учащихся. Для этого следует разработать соответствующие вопросы и задания, которые послужат развитию данных компетенций учащихся.

В таблице 9 представлены данные, показывающие уровень владения умениями анализа текста (6 классы).

Таблица 9 – Уровень владения умениями анализа текста в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
точно изложить тему текста	20	20
сформулировать идею текста	20	20
определить элементы композиции текста	10	20
выявить ключевые языковые средства	10	10
проводить билингвальные связи	0	0

Данные таблицы констатируют, что у большинства учащихся шестых классов не сформированы следующие компетенции: умение точно сформулировать тему и идею текста, способность выявить структурные элементы и ключевые языковые средства. Следовательно, в ходе формирующего эксперимента необходимо выработать указанные выше компетенции.

Таблица 10 содержит данные, которые характеризуют уровень владения умениями создавать устное высказывание (5 классы).

Таблица 10 – Уровень владения умениями создания устного высказывания в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовать свой авторский замысел	20	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	20	20
полно привести необходимые факты	10	10
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	10	10

Результаты анализа работ участников эксперимента показывают, что большая часть учащихся 5 классов не умеют создавать сообщение по определенной теме, не способны осуществить свой авторский замысел, создавать высказывание, соответствующее определенному функционально-

смысловому типу речи, аргументировать свою точку зрения, а также использовать соответствующие языковые средств.

В таблице 11 приведены данные, отражающие состояние умений создания устного высказывания (6 классы).

Таблица 11 – Уровень владения умениями создания устного высказывания в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовать свой авторский замысел	20	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	10	20
полно привести необходимые факты	10	10
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	10	10
сопоставить реалии различных культур	0	0

Результаты анализа работ учащихся шестых классов, приводят к выводу о том, что большая часть обучающихся не умеет продуцировать сообщения, реализовывать свой авторский замысел, создавать высказывание определенного функционально-смыслового типа речи, приводить необходимые аргументы, а также не способны применять необходимые языковые средства.

В наглядной форме покажем уровень сформированности умений создания учащимися пятых классов письменного высказывания (таблица 12)

Таблица 12 – Уровень владения умениями создания письменного высказывания в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3
полно реализовать свой авторский замысел	20	20
создать высказывание, соответствующее определенному	10	20

Продолжение таблицы 12

1	2	3
функционально-смысловому типу речи		
полно привести необходимые факты	10	10
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	10	10

Анализ результатов среза утверждает нас в мысли, что у большей части учащихся пятых классов, принявших участие в эксперименте, не сформированы следующие умения:

– создавать письменное высказывание на предложенную тему;

– реализовывать свой авторский замысел;

– выстраивать сообщение в формате определенного функционально-смыслового типа речи.

Приведем в таблице 13 данные, которые характеризуют владение умениями создания письменного высказывания (6 классы).

Таблица 13 – Уровень владения умениями создания письменного высказывания в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовывать свой авторский замысел	20	20
создавать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	10	20
полно приводить необходимые факты	10	10
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	10	10
сопоставлять реалии различных культур	0	0

Результаты анализа работ учащихся показывают, что большая часть учащихся шестых классов не владеет следующими умениями: писать сообщение в рамках основной темы, полно реализовывать свой авторский замысел,

создавать высказывание в рамках определенного функционально-смыслового типа речи, аргументировать свои тезисы, использовать соответствующие языковые средства.

Общий анализ всех результатов констатирующего эксперимента выявил, что большая часть учащихся 5 и 6 классов недопустимо широко понимает тему, вместо анализа текста они пересказывают его, факты не соответствуют теме, имеет место однообразие использованных языковых средств, не выстроена целостность и связность высказывания. Речь школьников скудна и невыразительна.

Итоги констатирующего эксперимента убедительно демонстрируют, что уровень развития продуктивных жанров речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся нельзя признать достаточным.

Исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента мы определили способы развития связной устной и письменной речи школьников как основы для формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ.

В ходе формирующего экспериментального обучения необходимо ориентироваться на передовые достижения компетентностного подхода, который на практике доказал свою эффективность и результативность. Важно учитывать механизм осуществления компетентностного подхода в процессе преподавания русского языка [115].

Кроме того, преподавателю русского языка необходимо иметь глубокие представления о дидактических основах формирования коммуникативной компетентности учащихся [116].

Следует также активно и последовательно применять инновационные формы реализации коммуникативного метода обучения для развития навыков устной речи учащихся [117].

3.2 Опытно-экспериментальное формирование билингвальной личности учащихся 5–6 классов казахстанских школ

Опытно-экспериментальное формирование билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ – это основной этап проверки предложенной нами методической системы.

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы – формирование билингвальной личности учащихся классов казахстанских школ.

При разработке содержания формирующего обучения учитывались различные подходы к формированию билингвальной личности. Это формирование билингвальной коммуникативной компетенции учащихся [118] и становление духовно-нравственных ценностей школьников в условиях диалога культур [119], лингвокультурологический и лингвокраеведческий потенциал системы формирования языковой личности школьника [120], культурологический подход к преподаванию русского языка [121], учет национально-регионального компонента [122].

Главная роль в разработанной нами технологии обучения русскому языку отводится антропоцентрическому принципу обучения. Этот принцип реализуется путем приобщения учащихся к культурам разных народов. Учащиеся познают себя и представителей других народов через язык и культуру.

Экспериментальное обучение базируется на разработанной нами методической модели формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов. Эта модель отражена в наглядной форме в виде таблицы (таблица 14).

Таблица 14 – Модель формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов

Теоретические и методические основы формирования билингвальной личности	
Основной принцип обучения	междисциплинарная связь языкознания, психологии, педагогики, дидактики, лингводидактики
Формат обучения	педагогический эксперимент, уроки русского языка в 5, 6 классах
Цель	разработка методической системы формирования билингвальной личности учащихся
Теоретическая основа	понятия «языковая личность», «билингвизм», «билингвальная личность», билингвизм как феномен транскультурной коммуникации, психолингвистические и лингводидактические основы формирования билингвальной личности
Методическая основа	методы формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций, принцип поэтапности, практико-ориентированная коммуникативная деятельность.
Методы и приемы обучения	

Продолжение таблицы 14

интерактивный, эвристический методы: активные и интерактивные техники (эвристические беседы, тренинги, игры, упражнения по развитию навыков коммуникации); тематические учебные речевые ситуации и диалоги, учебный комментарий текста с привлечением концептов; обучение школьников созданию внутреннего и внешнего монолога; умению включать слова и словосочетания в контекст; формулировать эвристические вопросы; ответам на проблемные вопросы; оценивать свои и чужие высказывания; правильно подбирать языковые и художественные средства; формулировать идею текста; использование иллюстраций, картин, игрушек, разучивание стихов, инсценирование текстов, организация игровых ситуаций и др.

Экспериментальный материал, разработанный нами, был интегрирован в содержание уроков русского языка, которые проводились по программе.

В ходе эксперимента мы формировали у учащихся 5 классов необходимые для создания устного и письменного сообщения умения:

1) подготавливать сообщение на предложенную тему,

2) обстоятельно реализовывать свой авторский замысел,

3) создавать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

4) приводить необходимые факты,

5) использовать языковые средства для раскрытия темы высказывания.

В ходе педагогического эксперимента мы сформировали у учащихся 6 классов следующие умения создания устного и письменного высказывания:

1) создавать сообщение на определенную тему,

2) реализовывать авторский замысел,

3) создавать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

4) приводить соответствующие факты,

5) использовать языковые средства для воплощения авторского замысла,

6) сопоставлять приметы и реалии различных культур.

В ходе проведения экспериментального формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-школьника последовательно соблюдался принцип поэтапности. На первом этапе происходило знакомство учащихся со словом. Учащиеся осваивали лексическое значение слова. Затем школьники изучали падежную парадигму изменения слова, изучалось изменение слова по родам. Привлекалось внимание учащихся к составу слова. Для учебных целей слова использовались слова, имеющие ключевое значение в концептосфере русского языка, такие как *музей, книга, библиотека, музыка, литература, оркестр* и др.

Учитель задавал вопросы для усвоения школьниками концепта «книга»:

1. Что такое книга?
2. Зачем нужны книги?
3. Можно ли назвать учебник, который лежит на столе, книгой?
4. Что такое электронная книга?
5. Почему нужно беречь книгу?

В экспериментальном обучении была проведена беседа для усвоения школьниками концепта «библиотека»:

1. Что такое библиотека?
2. Зачем нужны библиотеки?
3. Можно ли назвать библиотеку домом для книг?
4. Что такое электронная библиотека?
5. Ходил ли ты в библиотеку за книгами?
6. Кто такой библиотекарь?

По каждому новому концепту учащимся задавались вопросы, с помощью которых они учились строить соответствующие высказывания. Владение языком предполагает сформированное умение правильно сочетать слова.

На втором этапе формировалось умение учащихся строить смысловые контексты с включением в них нового слова. Для этого мы обучали школьников сочетать имена существительные с подходящими по смыслу глаголами. Имена существительные играют главную роль в языке, поэтому у учащихся были сформированы представления об этой части речи. Умение учащихся сочетать имена существительные с глаголами имеет важное значение для обучения младших школьников умению строить словосочетания.

Усвоение учащимися словосочетания как синтаксической единицы важно для развития их коммуникативных компетенций [123].

Одно из этих упражнений выглядит так: на доске пишется слово «книга», значение которого учащиеся уже знают. Учитель просит школьников подобрать глагол к этому слову. Школьники предлагают слово «учит». Подбираются и другие глаголы: «наставляет», «развлекает», «помогает» и др.

Учащиеся в ходе выполнения этих заданий усваивают, что глагол характеризуется семантикой действия, процесса. В ходе обучения школьников построению словосочетаний, состоящих из имени существительного и глагола, формируются навыки создания предложений, поскольку предложение является формой полноценной коммуникации.

В рамках третьего этапа формировалось умение учащихся сочетать имена существительные с прилагательными. В результате учащиеся усвоили, что это умение необходимо для использования имени прилагательного для описания человека, явления или ситуации. Формируется способность понимать, что номинация, действие, признак предмета, субъекта обеспечивают не только высказывание, но и представление о мире. Так, учитель записывает на доске предложение: «Книга – учитель», учащиеся подбирают прилагательное «мудрый» к слову «учитель». Для тех учащихся, кто не знает значения этого слова, учитель разъясняет его, использовав связь с родным языком школьников.

Следует отметить, что в процессе обучения русскому языку важно опираться на факты казахского языка, что обеспечивает комфортное усвоение второго языка.

Также учащиеся учились сочетать глаголы с наречиями (четвертый этап). В ходе этого задания на доске пишется предложение «Мальчик учится», затем подбирается к глаголу наречие «хорошо». Например, простое предложение «Мальчик хорошо учится». Это способствует пониманию учащимися роли и функции наречий. Таким образом, без погружения учащихся в грамматические сведения о наречии было сформировано представление о том, что наречия передают оттенки различных явлений или процессов.

На последующих этапах (пятом и шестом) осуществлялось обучение школьников конструированию простых и сложных предложений. Овладение навыками построения простых предложений создавало предпосылки для формирования умений в создании сложных синтаксических конструкций. Констатируется, что учащиеся 5 классов способны к продуцированию простых нарративных текстов, содержащих элементы описания и рассуждения.

Следует отметить, что обозначенный процесс характеризуется пролонгированным характером. В ходе обучения последовательно формировались речевые навыки. Компетенции, сформированные у учащихся 5 классов, получили дальнейшее развитие в ходе экспериментального обучения в 6 классе. Обнаруженная способность школьников объединять предложения в абзацы свидетельствует о сформированности предпосылок к продуцированию развернутых форм высказывания. Обучение школьников созданию текстов обеспечивало их подготовку к структурированной коммуникации.

Седьмой этап был направлен на формирование умения построения абзацев, а восьмой – на формирование умения создания текстов с соблюдением структурных требований к высказыванию.

В рамках формирующего экспериментального обучения создавались условия, обеспечивающие вовлечение учащихся в практико-ориентированную коммуникативную деятельность. В частности, ученики 5 и 6 классов осуществляли комментирование своей познавательной, художественной, социальной и иной деятельности, включая выполнение домашних заданий, создание рисунков, сочинение сказок и историй, а также оказание помощи лицам пожилого возраста.

В процессе эксперимента показали свою эффективность активные и интерактивные техники работы: эвристические беседы, тренинги, различные игры, упражнения по развитию навыков коммуникации.

Процесс усвоения словарного фонда неродного (русского) языка характеризуется поэтапным освоением лексических единиц, репрезентирующих различные реалии. Обогащение вокабуляра учащихся в рамках уроков русского языка представляет собой значимую методическую проблему, требующую ответственного подхода к ее разрешению. Констатируется, что учащиеся 5 классов демонстрируют способность к усвоению новых лексических единиц в контексте словосочетаний.

Лексика, отражающая реалии национальной культуры, представляет собой значимый источник социокультурной информации. Помимо этого, социокультурная информация находит отражение в устойчивых языковых конструкциях (пословицах, поговорках, крылатых выражениях и т.п.) и фразеологических единицах.

В качестве примера работы с данной группой языкового материала может быть рассмотрен следующий методический прием. Учитель предлагает учащимся определение пословицы как краткого предложения, содержащего моральное наставление, после чего предлагает проанализировать значение ряда пословиц и выполнить их списывание.

В качестве иллюстрации приводятся следующие примеры: “Человек без друзей, словно дерево без корней”, “Дружба не гриб, ее в лесу не найдешь”, “Добрый человек придет, словно свету принесет”, “Ласковое слово лучше мягкого пирога”.

Далее предлагается задание, направленное на анализ тематической направленности пословиц: “Под лежачий камень вода не течет”, “Без добрых дел не будет и доброго имени”, “У человека должно быть доброе сердце, а у дерева - хороший корень”, “Терпенье и труд все перетрут”.

В методическом плане целесообразно обучение школьников использованию актуального лексического запаса в конкретных коммуникативных ситуациях, определяющих ход и содержание коммуникации. Развитие устной речи учащихся осуществляется посредством применения иллюстративного материала, картин, игрушек, разучивания поэтических произведений, инсценировок текстов, организации игровых ситуаций и иных интерактивных методов.

В ходе формирующего эксперимента мы придерживались принципа поэтапного подхода. Определим основные этапы в развитии билингвальной личности школьника нерусской национальности в процессе обучения русскому языку.

На докоммуникативном этапе следует организовать определенную тематическую учебно-речевую ситуацию, которая является стимулом к высказыванию [91, с. 67]. Учебно-речевая ситуация побуждает учащихся высказаться, так как перед ними стоит конкретная задача – вступить в процесс коммуникации в рамках определенной темы.

Однако для решения этой задачи школьнику предстоит выбрать адресата своей речи, определить стиль и формат речи, результат речевого действия. Например, учитель предлагает представить себе разговор с другом о записи в спортивную секцию. Школьник составляет этот диалог на русском языке, имея в виду адресата речи. Учитель говорит: «Твоя задача – убедить друга записаться в спортивную секцию, на футбол. Постарайся убедить друга записаться в секцию футбола. Для этого тебе нужно привести доводы или аргументы, почему нужно учиться играть в футбол».

Следует помочь школьникам определиться с речевым форматом высказывания. Учитель предлагает подумать, какие же средства учащиеся

используют. Какая это будет интонация – убеждения или приказа? Как лучше убедить товарища? С помощью доводов, аргументов. Можно подсказать, что полезно в целях убеждения перечислить аргументы с помощью синтактических конструкций «во-первых», «во-вторых» и т. д.

Учащимся рекомендуется продумать внутренний план, а именно выбор содержания предстоящего высказывания, последовательность мыслей, в данном случае аргументов. Школьники завершают мысленную подготовку высказывания структурированием речи – в семантическом, морфологическом и синтаксическом форматах. Он выбирает форму монолога или диалога, определяет смысловое наполнение речевого акта и его семантико-грамматического воплощения.

На втором этапе (это коммуникативная ступень) осуществляется фонетическая материализация в устной или письменной форме, а также происходит восприятие высказывания слушающим и реализуется обратная связь [91, с. 20].

Следует отметить, что Р. Г. Давлетбаева рекомендует трехэтапную модель формирования умений монологической речи у учащихся-билингвов. Первый этап предусматривает составление фраз по образцу, предложенному педагогом. На втором этапе осуществляется объединение двух отдельных фраз. Третий этап предполагает расширение высказываний с использованием элементов рассуждения [91, с. 29].

Несмотря на продуктивность данного методического подхода, представляется целесообразным его дополнение этапом создания методической экспозиции. Перед непосредственным применением модели Давлетбаевой учащиеся погружаются в определенную тематическую область, например, тему чтения. Учитель, используя визуальные средства (слайды), знакомит школьников с библиотекой, ее организационной структурой и особенностями профессии библиотекаря.

Только после предварительной подготовки учитель предлагает учащимся составить фразу по образцу. В качестве примера приводится конструкция “Я иду в библиотеку”, на основе которой ученики конструируют собственные предложения. Коррекция возможных ошибок осуществляется одноклассниками с аргументацией критических замечаний.

На следующем этапе учащимся предлагается объединить две фразы в одно предложение. Педагог демонстрирует пример: “Я иду в библиотеку, чтобы взять книгу”. Ученики конструируют собственные комбинированные фразы, которые подвергаются экспертизе на предмет грамматической корректности. Критические замечания высказываются в конструктивной и доброжелательной форме.

В ходе формирующего обучения, направленного на развитие коммуникативных компетенций, создавались тематические учебные речевые ситуации.

Учитель формулировал темы для уроков русского языка, такие как “Семья”, “Школа”, “Библиотека”, “Магазин”, “Общественный транспорт”,

“Спорт”, “Дружба” и др. Данные темы получали дальнейшую конкретизацию. Так, в рамках темы “Семья” учащимся предлагалось составить ситуации: “День рождения родителей”, “Обычный день семьи”, “Гости в доме”, “Посещение музея или театра”. Учитель рекомендовал учащимся составлять сообщения по теме “Семья”, основываясь на рассказах о других эпизодах.

Учащиеся 5 классов составляли лаконичные тексты, в то время как учащиеся 6 классов создавали более развернутые высказывания.

Обучение школьников ведению разговора на тему учебно-познавательной деятельности осуществлялось посредством предложения составить сообщения монологического или диалогического характера.

1) «Почему на уроке нужно внимательно слушать учителя?».

2) «Школа – мой второй дом».

3) «Учеба – это труд».

4) «Чтение – вот лучшее учение».

5) «Книга – лучший подарок» и др.

Рекомендуется организация поиска учащимися видеосюжетов, посвященных тематикам, представленным в учебном плане. Формирование поликультурной языковой личности посредством использования ресурсов сети Интернет является эффективным методическим подходом [124].

Педагогом осуществляется определение системы учебных речевых ситуаций, отражающих художественную или спортивную деятельность учащихся. Данные ситуации включают в себя, в частности, диалог с экскурсоводом, гидом в музее, а также диалог с руководителем творческого кружка. В рамках спортивной тематики в качестве примера можно привести разговор с тренером или членом спортивной команды, а также диалог между участниками соревнований или с одноклассниками по поводу спортивных мероприятий.

В рамках образовательного процесса осуществлялось формирование навыков коммуникации учащихся с представителями иных национальностей и культур. Предусматривалось обучение конструированию монологических и диалогических высказываний о национальных праздниках, обычаях, традициях и иных элементах культуры. Данная работа направлена на развитие толерантности учащихся.

В ходе эксперимента формировались коммуникативные навыки и в ходе развития темы моральных и нравственных взаимоотношений. Учитель предлагает составить сообщения на темы: «Что мне нравится и не нравится в характере моего друга (одноклассника)», «Почему человеку нужно быть трудолюбивым?», «Почему нельзя опаздывать на уроки?», «Почему нужно помогать родителям?», «Зачем хорошо учиться?», «Почему лень – это плохая черта характера?», «Как избавиться от лени?», «Терпенье и труд все перетрут» и др.

Важно научить школьников составлять фабульные сообщения, основанные на развитии действия. В этой связи учитель формирует коммуникативные компетенции учащихся в ходе работы над следующими

темами: «Как я познакомился с моим другом», «Идем на стадион», «Я еду в автобусе в школу», «Я иду в магазин», «Я на занятиях в кружке», «Как я провел свои летние каникулы», «Я учусь в музыкальной школе», «Я учусь в художественной школе» и др.

На уроках русского языка целесообразно применение приема эмоционального воспроизведения текста. Реализация данного подхода возможна посредством организации диалога в контексте ролевой игры. В частности, представляются перспективными следующие типы диалогов: «Я в роли врача», «Я в роли учителя», «Я в роли тренера», «Я в роли писателя», «Я в роли художника».

Организация на уроках русского языка речевых ситуаций, ориентированных на развитие понимания темы текста, способствует формированию у учащихся интеллектуальных навыков. В соответствии с этой целью, учащимся предлагаются тексты на определенную тематику с последующим определением темы. В зависимости от уровня подготовленности класса возможно осуществлять дифференциацию задач, предусматривающую определение как главной, так и второстепенных тем.

Эффективным методическим приемом является обучение школьников восприятию новой информации. Учащимся предлагается ознакомиться с текстом, предложенным преподавателем, и осуществить выделение новой информации. Данный методический прием способствует развитию аналитических навыков учащихся.

Для обеспечения эмоционального восприятия информации и формирования понимания смысловых отношений в тексте рекомендуется проведение инсценировок диалогов на заданную тему. В качестве примеров могут быть приведены диалоги, разворачивающиеся в музее, театре или библиотеке.

Следует напомнить о традиционных методах развития речевых навыков учащихся в рамках естественных учебных речевых ситуаций, реализуемых на уроках русского языка. К ним относятся ответы на вопросы, направленные на проверку знаний грамматики и орфографии, выполнение упражнений, нацеленных на усвоение теоретического материала, приведение лингвистических доказательств, а также формулирование орфографических правил. Данные методы были освоены учащимися в ходе формирующего обучения.

В ходе экспериментального обучения также получили положительную оценку искусственные речевые ситуации, такие как озвучивание иллюстраций, рассказ о воображаемом событии и т.д. Учащимся 6 классов предлагались более сложные задания, например создание рисунка героя русской сказки с последующей устной характеристикой. Также предлагалось задание по изображению двух героев из русской и казахской сказок с последующей устной характеристикой. Тематические учебно-речевые ситуации выступают в качестве основного метода развития речевого поведения учащихся в процессе изучения русского языка как неродного.

Использование когнитивного подхода обеспечивает осознанное освоение лингвистического материала, способствуя развитию познавательных способностей учащихся (Е.А. Хамраева).

В соответствии с этой целью, в рамках формирующего эксперимента, осуществлялось обучение школьников проведению аналитической работы с текстом. Для развития умений учащихся, направленных на свертывание и развертывание информации, им предлагались следующие творческие задания. Учащимся предоставлялся учебный текст, который требовалось прочитать и сократить путем удаления лишних предложений. Альтернативным заданием являлось составление развернутого высказывания на основе представленного лаконичного текста.

Обучение понимать текст осуществляется разными методическими способами. Учитель объясняет школьникам, что такое текст и почему необходимо понимать его смысл. Школьники учатся видеть основное и второстепенное в тексте.

Научить школьников сформулировать главное и второстепенное – это важно для формирования речевых навыков. Умение видеть основное и второстепенное свидетельствует об осознанном усвоении языкового и культурологического материала, говорит о развитии познавательных способностей учащихся. Предлагаем следующую работу по формированию умения выделять главную и второстепенную информацию. Учитель читает текст и просит учащихся выделить главную мысль (факт), а затем указать на второстепенные факты.

Кроме того, обращается внимание учащихся на связь текстовой реальности и внетекстовой ситуации, а именно на возможные результаты высказывания. Например, мальчик пишет сочинение о своей будущей профессии. Сочинение может повлиять на его будущее. Не исключено, что он станет тем, кем мечтал в детстве. Текст связан с реальностью, часто определяет ее, а именно жизнь автора текста.

Обучение диалогу осуществлялось нами поэтапно. На этом этапе обучения субъектами диалога выступают учитель и ученик. Причем учитель играет ведущую роль в этой учебной ситуации. Учитель показывает на иллюстрацию с изображением домбры и спрашивает: «Это домбра?». Ответ предполагает ответ «Да». Учитель просит выбрать подходящее значение. «Чем является домбра?». Он говорит: «Домбра – это…». Учащиеся выбирают из следующего ряда: «продукт питания, музыкальный инструмент, одежда и т.д.».

Для закрепления учитель показывает изображение скрипки и спрашивает: «Что это?» Ученики отвечают, что это скрипка. Учитель задает следующий вопрос: «Что такое скрипка?». Школьники отвечают, выбирая подходящее значение: «Скрипка – это…»: литература, книга, продукт, музыкальный инструмент.

Для развития навыков речевой деятельности учащихся четвертых классов эффективен диалог-дискуссия как установка на восприятие учащимися содержания текста. В процессе педагогического формирующего эксперимента

показали свою эффективность диалоги учителя и учащегося, а также диалог школьников, которые строились на основе спора, несогласия участников коммуникации. На диалогическое обсуждение выносились следующие проблемы: «Нужна ли школьная форма?», «Нужна ли музыка?», «Я получил двойку: кто виноват?», «Можно ли прекратить дружбу или она навсегда?», «Почему интересны праздники других народов?» и др.

Результаты проведенного исследования показали, что учащиеся третьих классов демонстрируют способность к участию в диалогических формах коммуникации.

В процессе обучения отмечалось повышение степени самостоятельности учащихся. На начальном этапе формирования навыков диалогического общения роль педагога являлась доминирующей. Однако в процессе педагогического эксперимента учащимся предоставлялась возможность самостоятельной формулировки тем для обсуждения. После определения тематической направленности диалога ученик инициировал обмен мнениями с одноклассником или учителем.

Предполагается, что учебные диалоги реализуют две взаимосвязанные педагогические задачи, а именно способствуют развитию коммуникативных навыков, включая навыки межкультурного общения, и формируют модели адекватного социального поведения.

В рамках педагогического эксперимента активно применялся метод игрового моделирования. Так, эффективным оказался вопросный марафон, в котором учащиеся, не предоставившие ответа на заданный вопрос, выбывали из игры. Победителем становился ученик, остающийся в игре до конца. Наряду с этим использовались и другие игровые формы: викторины, конкурсы, эстафеты и т.д.

В процессе педагогического эксперимента эффективным оказалось задание по сочинению небольшого рассказа или зарисовки на заданную тему. Практиковалось обсуждение работ школьников, направленное на выяснение степени раскрытия темы, уровня заинтересованности, а также наличия в рассказе или истории элементов морального или познавательного значения. При работе с текстами и высказываниями комментарий помогал учащимся усваивать новые слова и понятия.

Привлечение концептов, несущих в себе информацию о культуре и менталитете этноса, способствовало приобщению учащихся к постижению богатого духовного опыта.

Мы ориентировались на опыт Т.И. Кобяковой, предложившей при анализе концептов ориентироваться на семь тематических групп:

1) тематическая группа «бытие»;

2) тематическая группа «внутренний мир и состояние человека»;

3) тематическая группа «интеллект» (память; разум, ум);

4) тематическая группа «мировосприятие» (бог; вера; воля, свобода — неволя; добро, благо — зло; красота; надежда; правда, истина — ложь);

5) тематическая группа «отношения» (гость; дом; друг – враг; дружба – вражда; мир – война; очаг; родина; семья);

6) тематическая группа «способности и деятельность человека»;

7) тематическая группа «чувства» [107, с. 15].

В процессе формирующего эксперимента мы использовали различные методические приемы, которые на основе их функционала объединяются в три группы. Работа над словом и его значением – это первая группа методических приемов. Обучение анализу смысловых отношений (сравнение, обобщение, выявление ошибок в рассуждении и др.) – это вторая группа методических приемов.

Третий блок методических приемов посвящен обучению основам редактирования текста и созданию различных типов письменных высказываний.

В рамках экспериментального обучения, направленного на формирование навыков редактирования, использовались следующие задания:

1. Учащимся предлагалось упорядочить предложенные предложения в логической последовательности.

2. На основе упорядоченного материала учащиеся должны были составить текст в письменной форме.

3. Необходимо было озаглавить полученный текст.

Данное задание было ориентировано на развитие навыков работы с композиционной структурой текста.

Для формирования навыков лексического выбора учащимся предлагалось выполнить следующее задание:

1. На доске написан текст.

2. У него два заголовка.

3. Правильно ли это?

4. Выбери подходящий заголовок.

5. Почему ты выбрал именно этот заголовок?

6. В этом тексте есть лишнее слово.

7. Найди его и удали

8. Изменился ли смысл текста после этого?

В целях экономии объема примеры текстовых материалов не приводятся, поскольку для реализации представленной методики применимы любые компактные тексты, обладающие культурологической ценностью.

При этом следует отметить, что сложность текстового материала должна соответствовать уровню подготовки учащихся (в частности, учащимся 6 классов предлагаются тексты, превосходящие по сложности тексты, используемые в 5 классе).

Для развития стилистической зоркости учащихся применялись следующие методические приемы: учащимся 5 классов предлагалось заполнить пропуски в тексте лексическими единицами, семантически соответствующими контексту, с последующим обоснованием выбора. Учащиеся 6 классов выполняли задания, направленные на выделение смысловых основ текста, в частности, определяли основные темы и предложение, выражающее смысловую доминанту.

В процессе проведения формирующего обучения была подтверждена эффективность таких приемов, как подробный, выборочный и компрессированный пересказы текста или отдельных его фрагментов.

В рамках формирующего эксперимента учащиеся осваивали следующие виды учебной деятельности:

1. Создание внутреннего и внешнего монолога.
2. Интеграция лексических единиц в контекст.
3. Формулирование эвристических вопросов.
4. Предоставление ответов на проблемные вопросы.
5. Оценка собственных и чужих высказываний.
6. Оптимальный выбор языковых и художественных средств.
7. Формулирование основной идеи текста.

В качестве дидактического материала использовались специально разработанные учебные тексты, обладающие значительным развивающим потенциалом. Функциональные характеристики учебных текстов:

1. Формирование у учащихся ориентированности на усвоение моделей и примеров создания письменных и устных высказываний на изучаемом языке.
2. Обеспечение понимания культуры определенного этноса посредством анализа текстового материала.
3. Развитие когнитивно-коммуникативных компетенций билингва.
4. Расширение представлений учащихся об иноязычной культурной среде.

В соответствии с уровнем подготовки учащихся, для работы с текстом учащимся 5 классов предлагались лаконичные тексты объемом 8 – 10 предложений, в то время как учащиеся 6 классов анализировали тексты большего объема, содержащие 10 – 15 предложений.

Включение в программу экспериментального обучения текстов культуроведческой направленности было обусловлено необходимостью формирования у учащихся речеведческих понятий. Обучение школьников анализу и составлению текстов культуроведческого содержания способствовало формированию языковой личности, обладающей творческим потенциалом и умением эффективно использовать языковые ресурсы.

Также была проведена работа по формированию умений разбора текстов культуроведческой направленности. Кроме того, обучили школьников создавать продуктивные устные и письменные высказывания с помощью соответствующих упражнений. Приведем примеры нашей работы над текстами культуроведческого характера.

Музыка, как известно, является выразителем духовной сущности народа. Музыкальные инструменты, в свою очередь, представляют собой неотъемлемый элемент культуры каждого этноса. В казахской культуре домбра занимает особое место, являясь наиболее популярным музыкальным инструментом. Интересно отметить, что в русской народной культуре существует домра – инструмент, демонстрирующий определенное сходство с казахской домброй. Учет данного факта представляется целесообразным в процессе обучения.

Для актуализации знаний учащихся о домбре рекомендуется использовать диалогический подход. Учитель может инициировать обсуждение, постепенно подводя учащихся к теме, посредством постановки следующих вопросов:

1. Что такое музыка?
2. Зачем нужна музыка?
3. Что такое музыкальный инструмент?
4. Зачем нужны музыкальные инструменты?
5. Какой самый знаменитый казахский музыкальный инструмент?
6. Как выглядит домбра?
7. В вашей семье кто умеет играть на домбре?
8. Какие чувства ты испытываешь, когда слушаешь игру на домбре?

В ходе занятия педагог осуществляет чтение текста с последующим проведением лексикографического анализа, направленного на выявление терминологии, незнакомой учащимся. Затем проводится экспликация значений идентифицированных лексических единиц. В заключение учащимся предлагается воспроизвести содержание представленного текста.

Домбра

Домбра (домбыра) – это казахский народный двухструнный музыкальный инструмент. Домбра – самый популярный казахский музыкальный инструмент.

Играют на домбре двумя способами: бьют по струнам или пощипывают их. С помощью игры на домбре можно выразить радость, грусть, печаль и другие чувства. Одним из величайших домбристов является казахский народный музыкант и композитор Курмангазы.

У русского народа есть схожий по форме инструмент – домра, в таджикской культуре – думрак, в узбекской культуре – думбыра, в туркменской культуре – дутар, баш, думбыра, в башкирской культуре – думбыра, в ногайской культуре – домбыра, в азербайджанской и турецкой культуре – саз.

Далее учитель переходит к знакомству учащихся с народным русским инструментом – домрой. Он читает следующий текст, показывает слайд с изображением домры.

Домра

Домра – русский народный инструмент. Домра была треугольной или овальной. Она имеет три или четыре струны. Домра – прообраз балалайки. Относится к щипковым струнным инструментам. Первые упоминания о широком распространении домры относятся к XVI веку. В старину странствующие артисты (скоморохи) играли на домре, тем самым дарили людям радость и веселье.

Рекомендуется визуальное сопоставление исполнительских техник на домбре и домре посредством демонстрации соответствующих видеоматериалов. Данный прием позволит продемонстрировать сходство между этими народными

музыкальными инструментами. Далее рассмотрим методику работы с текстовым материалом, разработанным авторами исследования.

Абылхан Кастеев

Художник пишет картины красками. Картина – это изображение человека или природы. Изображение человека на картине – это портрет. На картине виден характер человека. Первый казахский художник – Абылхан Кастеев. Художник создал много картин, на которых изображал быт казахов. Самые известные картины Абылхана Кастеева – «Сбор хлопка», «Кража невесты», «Турксиб», «Высокогорный каток Медео», «Войско Амангельды».

Абылхан Кастеев рисовал не только людей, но и природу. Изображение природы – это пейзаж. Картины художника о казахстанской природе – это «Дорога на Чарын», «Просторы Щучинска», «Окрестности Алма-Аты». Абылхан Кастеев показал красоту души человека и величие природы.

Музей искусств Казахстана имени Абылхана Кастеева находится в Алматы. В этом музее собраны замечательные произведения казахстанского и мирового искусства.

После прочтения текста была осуществлена демонстрация слайдов, содержащих портреты А. Кастеева и репродукции его живописных произведений. Далее была проведена беседа, направленная на обсуждение содержания представленного текста.

1. Кто такой Абылхан Кастеев?
2. Что сделал Абылхан Кастеев для народа?
3. Кто такой художник?
4. Что такое картина?
5. Зачем нужны картины?
6. Что такое портрет?
7. Что можно узнать из портрета человека?
8. Что такое пейзаж?
9. Какие картины написал Абылхан Кастеев?
10. В каких картинах Абылхан Кастеев нарисовал людей?
11. В каких картинах Абылхан Кастеев нарисовал казахстанскую природу?
12. Какая картина Абылхана Кастеева и почему тебе понравилась?
13. В каком городе находится музей имени Абылхана Кастеева?
14. Для чего нужен этот музей?
15. Кто был в этом музее?
16. Кто из вас любит рисовать?
17. Кто любит рисовать портреты или пейзажи?
18. Почему вам нравится рисовать?
19. Каких зарубежных художников вы знаете?

Представляется методически обоснованным проведение культуроведческой работы, включающей краткое ознакомление учащихся с творчеством русских художников В.М. Васнецова и И.Я. Билибина. Ниже

представлен примерный план сообщения о В.М. Васнецове (следует отметить, что все текстовые материалы, представленные далее, разработаны автором).

Виктор Михайлович Васнецов (1848–1926) – выдающийся российский художник, получивший широкую известность благодаря обращению к сказочной тематике. В творческом наследии художника представлено значительное количество полотен, созданных на основе фольклорных сюжетов. В числе наиболее известных работ В.М. Васнецова следует отметить картины “Ковер-самолет”, “Богатыри”, “Иван-царевич на сером волке”, “Царевна-лягушка”, “Кощей Бессмертный”. Произведения художника характеризуются яркостью колорита и легкостью визуального восприятия.

Ниже представлен примерный план сообщения об И.Я. Билибине.

Иван Яковлевич Билибин (1876–1942) – художник, получивший признание благодаря созданию иллюстраций к русским сказкам, в особенности к произведениям А.С. Пушкина. Художником были созданы такие работы, как «Баба Яга», «Сказка о царе Салтане», «Царевна-лягушка», «Кощей Бессмертный».

Изложение материала педагогом сопровождается демонстрацией видеоряда, включающего вышеупомянутые живописные работы. После этого организуется диалогическое взаимодействие учителя с учащимися. Ниже представлены вопросы, предназначенные для структурирования диалога:

1. Что такое ковер-самолет?
2. О чем мечтали люди, придумав сказку о ковре-самолете?
3. Сбылась ли эта сказочная мечта?
4. Зачем нужны самолеты?
5. Ты летал на самолете?
6. Расскажите, что вы видите на картине Васнецова «Иван царевич на сером волке»?
7. Кто знает сказку об Иване царевиче? Какие качества характера прославляет народ в образе Ивана Царевича?
8. Кто читал сказку о царевне-лягушке? Почему ее советы помогают главному герою сказки?
9. Какие качества народ ценил в женщине?
10. Кто такой Кощей Бессмертный?
11. Почему Кощей Бессмертный – это отрицательный персонаж?
12. Кто читал казахские сказки, в которых рассказывается о волшебных предметах? Зачем нужны волшебные предметы?
13. Кто читал казахские сказки, в которых рассказывается о сильных, мудрых, добрых героях? Какие это сказки?

Таким образом, посредством организации данных диалогов осуществлялось постепенное формирование культуроведческих компетенций,

необходимых для становления билингвальной личности школьника. Учащиеся 5 классов продуцировали лаконичные диалогические высказывания, в то время как учащиеся 6 классов демонстрировали способность к созданию более развернутых диалогов. Например, учащиеся 6 классов успешно выявляли общие черты в казахских и русских народных сказках, а также формулировали ответы на вопрос о воспитательном потенциале сказок.

В ходе педагогического эксперимента учащиеся овладевали основами анализа предложенного текста. После прочтения текста учащимися педагог организовывал беседу.

1. Какова тема этого текста?
2. Какая главная мысль этого текста?
3. Из чего состоит данный текст?
4. Какие в этом тексте главные слова?

Эта работа проводилась с целью формирования умений самостоятельного продуцирования связных устных и письменных высказываний. Предварительно учитель сформировал умения определения темы и главной мысли текста. Отработал умения вычленения структуры текста и выделения ключевых слов, несущих основную смысловую нагрузку. Учащиеся получают навыки анализа текста. Они подготовлены к составлению устных и письменных высказываний на заданную тему.

Покажем на практике процесс реализации сказанного выше. Для составления устного сообщения предлагаются на выбор различные темы: «Почему чтение – это лучшее учение?», «Зачем нужны музеи?», «Зачем нужны выставки картин художников?», «Зачем нужна дружба?», «Кого я могу назвать своим лучшим другом?».

Затем учащиеся решают, какую тему выбрать, обдумывают ее. Далее следует установочное слово учителя:

1. Подготовьте устное сообщение по выбранной теме.
2. Постарайтесь раскрыть эту тему.
3. Придумайте главную мысль своего сообщения.
4. Постарайтесь доказать свою мысль фактами и примерами.
5. Старайтесь рассуждать. А для этого надо приводить нужные аргументы (факты и примеры).
6. Используй нужные слова для выражения своих мыслей и чувств.

Для формирования умений составления письменных высказываний была проведена следующая методическая работа. Учащимся 5 классов было предложено написать сообщение на одну из предложенных тем: «Моя любимая страна», «Мой город», «Мой любимый мультфильм», «Моя любимая книга».

Учащиеся получили следующие задания и рекомендации учителя:

1. Подготовь письменное сообщение по теме.
2. Выбери ту тему, которая тебе нравится.
3. Сначала хорошо обдумай, о чем вы будешь писать.
4. Постарайся полно раскрыть тему.
5. Для этого в тексте должно быть рассуждение.

Учащимся 6 классов было предложено написать сообщение на одну из следующих тем: «Песня в жизни человека», «Что говорят русские и казахские пословицы о роли труда?», «Почему необходимо уважать культуру других народов?». Темы могут быть разными. Здесь приводятся некоторые темы для иллюстрации наших рассуждений.

Учащиеся 6 классов получают указанные выше задания и рекомендации учителя. Кроме того, учитель предлагает школьникам выполнить следующие задания:

1. В начале работы надо изложить свою главную мысль.

2. Эту главную мысль докажи фактами и примерами.

3. Для выразительности и убедительности используй яркие слова (сравнения, метафоры) для выражения своих мыслей и чувств.

Таким образом, последовательное моделирование учебных средств обучения русскому языку обеспечивает эффективное формирование коммуникативных умений у школьников [125].

3.3 Результаты педагогического эксперимента

Учет особенностей полиэтнического региона [126], осуществление межкультурного диалога [127], использование продуктивных видов учебной деятельности [128] важны для развития билингвальной личности школьника. Все это и другое подтвердили положительные итоги проведенного нами педагогического эксперимента.

По завершении формирующего эксперимента был проведен контрольный срез. Количественный состав экспериментальных и контрольных классов был идентичным. В контрольном срезе приняли участие 100 учащихся 5 классов и 100 учащихся 6 классов из следующих образовательных учреждений города Алматы: ОШ №88, лицей №92, гимназия №140, лицей №131. Кроме того, в эксперименте участвовали школьники средней школы № 36 г. Талгара (Талгарский район, Алматинская область). Учащиеся 5 и 6 классов были разделены в равном количестве на контрольную и экспериментальную группы (по 50 человек в каждой). Эксперимент проводился в период с апреля по май 2023 года.

Содержание итогового эксперимента не претерпело изменений по сравнению с констатирующим срезом. Напомним, что в ходе констатирующего среза учащимся были предложены следующие задания:

1) осуществить анализ предложенного текста,

2) составить устное сообщение на заданную тему,

3) написать сообщение на заданную тему.

Для достоверного и точного выявления уровня способности учащихся проанализировать текст были определены следующие критерии:

1) понимание содержания темы текста,

2) понимание авторского замысла (базовой мысли текста),

3) видение композиции произведения,

4) выявление ключевых языковых средств.

Учитывая вышеизложенные критерии, мы сформулировали следующие умения учащихся 5 классов, необходимые для анализа текста:

1) умение точно изложить тему текста,

2) умение сформулировать идею текста,

3) умение определить элементы композиции текста,

4) умение выявить ключевые языковые средства.

Эти же умения были дополнены для учащихся 6 классов способностью проводить билингвальные связи.

Для достоверного и точного выявления уровня способности учащихся 5 классов создавать устные и письменные сообщения были определены следующие критерии:

1) соответствие высказывания основной теме,

2) наличие авторского замысла и полнота его реализации,

3) соответствие высказывания определенному функционально-смысловому типу речи,

4) точность и полнота использования фактов,

5) соответствие выбранных языковых средств для воплощения замысла автора.

Эти критерии мы распространили на 6 классы, но дополнили шестым критерием: сопоставление реалий различных культур.

Учитывая вышеизложенные критерии, мы сформулировали следующие умения учащихся 5 классов, необходимые для создания устного и письменного сообщения:

1) умение создать сообщение в рамках основной темы,

2) умение полно реализовать свой авторский замысел,

3) умением создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

4) умение полно привести необходимые факты,

5) умение использовать языковые средств для воплощения авторского замысла.

Изложим следующие умения учащихся 6 классов, необходимые для создания устного и письменного сообщения:

1) умение создать сообщение в рамках основной темы,

2) умение полно реализовать свой авторский замысел,

3) умение создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи,

4) умение полно привести необходимые факты,

5) умение использовать языковые средства для воплощения авторского замысла.

6) умение сопоставить реалии различных культур.

С целью эмпирической оценки уровня сформированности базовых текстовых понятий и навыков создания связных устных и письменных высказываний, учащимся 5 и 6 классов был предложен комплекс следующих заданий:

1) осуществить анализ предложенного текста,

2) составить устное сообщение на заданную тему,

3) написать сообщение на заданную тему.

Качественный и количественный анализ работ убедил в том, что развитие связной устной и письменной речи учащихся по экспериментальной программе выше, чем у школьников, обучающихся по традиционным программам.

Приведем данные количественного и качественного анализа итогов контролирующего этапа эксперимента.

Задачи итогового эксперимента состояли в следующем:

1) определить эффективность системы формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ,

2) провести в 5 и 6 классах срезы, состоящие из заданий аналитического и продуктивного характера, для выявления уровня текстовой деятельности и состояния билингвальных компетенций учащихся.

Для выявления уровня владения базовыми текстовыми понятиями и умениями при продуцировании связных устных и письменных высказываний учащимся 5 классов были предложены следующие задания:

1) осуществить анализ предложенного текста,

2) составить устное сообщение на заданную тему,

3) написать сообщение на заданную тему.

Был предложен следующий текст для его анализа. Тема текста «Лето».

Лето

Летом светит жаркое солнце. Небо синее. На небе ни облачка. Деревья зеленые. Весело поют птицы. Высоко в небе летают ласточки.

Дети любят лето. Они ходят купаться на речку. Вода в речке прозрачная и теплая. На дне видны белые камни. Дети с удовольствием плавают в теплой воде.

После купания дети дружно бегут домой. Хорошо летом!

Вопросы для анализа учащимися текста сформулированы следующим образом:

1. Какова тема этого текста?

2. Какая главная мысль этого текста?

3. Из чего состоит этот текст?

4. Какие в этом тексте главные слова?

Для составления устного сообщения была предложена следующая тема «Почему нужно ходить в музеи?». Учащимся были предложены следующие задания:

1. Подготовь устное сообщение по этой теме.

2. Постарайся раскрыть эту тему.

3. Постарайся, чтобы в твоем сообщении было рассуждение.

4. Докажи свою мысль фактами и примерами.

5. Используй нужные слова для выражения своих мыслей и чувств.

Устные сообщения учащихся были записаны на телефоны для выставления оценки и анализа.

Учащимся было предложено написать сообщение на тему «Мой родной город».

Учащиеся получили следующие задания:

1. Подготовь письменное сообщение по этой теме.
2. Постарайся полно раскрыть эту тему.
3. Постарайся, чтобы в твоем тексте было рассуждение.
4. Докажи свою мысль фактами и примерами.
5. Используй яркие слова для выражения своих мыслей и чувств.

С целью выявления уровня сформированности базовых текстовых понятий, а также умений в области порождения связных устных и письменных высказываний, учащимся 6-х классов было предложено выполнить следующие задания:

1. провести анализ предложенного текста;
2. составить устное высказывание по заданной теме;
3. написать письменное сообщение на аналогичную тему.

Учащимся был предложен небольшой текст «Лебедь» для анализа. Текст содержит определенные представления культуроведческого характера об этой птице. Указанные сведения убедительно раскрывают доброе отношение народа к птицам и природе.

Лебедь

Много птиц есть на нашей планете. Среди них выделяется лебедь. Лебедь – это красивая и гордая птица. У лебедей длинная и гибкая шея. Когда лебедь плывет по реке, это красивое зрелище!

Про лебедей написано много книг. Про лебедей сложено много песен. В русских песнях лебедя ласково называют «лебедушка».

Лебедь – смелая птица. Лебедь всегда храбро защищает своих птенцов. Лебедь может прогнать врагов от гнезда. У него сильные крылья, которыми он бьет своих врагов.

Лебедей легко приручить. Ручных лебедей кормят рыбой и зерном.

Люди любят лебедей. Люди любуются красотой этих гордых белых птиц.

Вопросы для анализа учащимися текста сформулированы следующим образом:

1. Какова тема этого текста?
2. Какая главная мысль этого текста?
3. Из чего состоит данный текст?
4. Какие в этом тексте главные слова?
5. Как относится народ к птицам в казахских сказках? Приведи примеры.

Для составления устного сообщения была предложена тема «Мой друг»/ «Моя подруга». Учащиеся получили следующие задания:

1. Подготовь устное сообщение по теме.
2. Постарайся раскрыть эту тему.
3. Постарайся, чтобы в твоем сообщении было рассуждение.
4. Докажи свою мысль фактами и примерами.
5. Используй нужные слова для выражения своих мыслей и чувств.
6. Что думает народ о дружбе в казахских и русских сказках и пословицах?

Устные сообщения учащихся были записаны для выставления оценки и анализа.

Учащимся было предложено написать сообщение на тему «Природа в моей жизни». Учащиеся получили следующие задания:

1. Подготовь письменное сообщение по теме.
2. Постарайся полно раскрыть тему.
3. Постарайся, чтобы в твоем тексте было рассуждение.
4. Докажи свою мысль фактами и примерами.
5. Используй яркие слова для выражения своих мыслей и чувств.
6. Что думают казахские и русские поэты о природе?

Приведем статистические данные количественного и качественного анализа итогов контрольного эксперимента в виде таблицы.

Приведенная ниже таблица № 15 наглядно отражает уровень владения умениями анализа текста (3 классы).

Таблица 15 – Уровень владения умениями анализа текста в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
точно изложить тему текста	90	20
сформулировать идею текста	90	20
определить элементы композиции текста	90	10
выявить ключевые языковые средства	80	10

Общий показатель выполнения заданий итогового среза составил 87,5% в экспериментальной группе и 15% в контрольной группе.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся 5 классов из экспериментальной группы демонстрирует умение четко формулировать тему и идею текста, корректно выявлять элементы композиции и использовать языковые средства. Таким образом, у большинства учащихся 5 классов из экспериментальной группы сформированы компетенции анализа текста. Это важно, так как умение работать с текстом выгодно характеризует уровень аналитических навыков учащихся.

В контрольной группе, напротив, большая часть учащихся 5 классов не продемонстрировала владения вышеперечисленными компетенциями.

В таблице 16 представлены результаты оценки уровня сформированности навыков анализа текста у учащихся 6 классов.

Таблица 16 – Уровень владения умениями анализа текста в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная Группа	Контрольная группа
точно изложить тему текста	90	20
сформулировать идею текста	90	20
определить элементы композиции текста	90	20
выявить ключевые языковые средства	90	10
проводить билингвальные связи	80	0

Результаты итогового среза показали, что общий показатель выполнения заданий в экспериментальной группе составил 88%, в то время как в контрольной группе данный показатель равен 14%.

Большинство учащихся 6 классов, входящих в экспериментальную группу, продемонстрировало следующие компетенции: умение точно формулировать тему и идею текста, определять структурные элементы и необходимые языковые средства, а также способность устанавливать билингвальные связи.

Вместе с тем большая часть учащихся 6 классов из контрольной группы продемонстрировала значительно более низкие результаты. Данные, характеризующие уровень сформированности навыков создания устного высказывания у учащихся 5-х классов, представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Уровень владения умениями создания устного высказывания в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1	2	3
полно реализовать свой авторский замысел	90	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	90	20
полно привести необходимые факты	90	10

Продолжение таблицы 17

1	2	3
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	80	10

Общий показатель выполнения заданий итогового среза 87,5% в экспериментальной группе и 15 % в контрольной группе.

Результаты анализа работ учащихся убеждают в том, что большая часть учащихся 5 классов из экспериментальной группы умеют создать сообщение по определенной теме, способны осуществить свой авторский замысел, создать высказывание в рамках определенного функционально-смыслового типа речи. Они также умеют аргументировать свою точку зрения, использовать подходящие языковые средств.

Отметим, что, к сожалению, большая часть учащихся 5 классов из контрольной группы не владеет указанными компетенциями.

В таблице 18 приведены данные, отражающие состояние умений создания устного высказывания (6 классы).

Таблица 18 – Уровень владения умениями создания устного высказывания в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовать свой авторский замысел	90	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	90	20
полно привести необходимые факты	90	10
использовать языковые средств для воплощения авторского замысла	90	10
сопоставить реалии различных культур	80	10

Общий показатель выполнения заданий итогового среза 88% в экспериментальной группе и 14 % в контрольной группе.

Результаты анализа работ учащихся 6 классов из экспериментальной группы показывают, что их большая часть умеет продуцировать сообщения, реализовать свой авторский замысел, создать высказывание определенного функционально-смыслового типа речи, приводить аргументы, применять соответствующие речевые средств, сопоставить реалии различных культур

Констатируем, что у большей части учащихся 6 классов из контрольной группы, к сожалению, не сформированы эти компетенции.

В наглядной форме покажем уровень сформированности умений создания учащимися 5 классов письменного высказывания (таблица 19)

Таблица 19 – Уровень владения умениями создания письменного высказывания в % (5 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовать свой авторский замысел	90	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	90	20
полно привести необходимые факты	90	10
использовать языковые средств для воплощения авторского замысла	80	10

Общий показатель выполнения заданий итогового среза 87,5% в экспериментальной группе и 15 % в контрольной группе.

Анализ результатов среза показывает, что у большей части учащихся 5 классов из экспериментальной группы сформированы умения создать письменное высказывание, реализовать свой авторский замысел, выстроить сообщение в формате заданного функционально-смыслового типа речи.

Итоги анализа срезовых работ учащихся из контрольной группы говорят о том, что у большей части не сформированы компетенции, которые перечислены выше.

Приведем в таблице 20 данные, которые характеризуют владение умениями создания письменного высказывания (6 классы).

Таблица 20 – Уровень владения умениями создания письменного высказывания в % (6 классы)

Умения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
полно реализовать свой авторский замысел	90	20
создать высказывание, соответствующее определенному функционально-смысловому типу речи	90	20
полно привести необходимые факты	90	10
использовать языковые средства для воплощения авторского замысла	90	10
сопоставить реалии различных культур	80	10

Общий показатель выполнения заданий итогового среза составил 88% в экспериментальной группе и 14% в контрольной группе.

Анализ результатов выполнения заданий показал, что большинство учащихся 6 классов, входящих в экспериментальную группу, продемонстрировало способность к созданию связного текста по предложенной теме, реализации авторского замысла, построению текста в соответствии с определенным функционально-смысловым типом речи, аргументации тезисов, а также использованию соответствующих языковых средств.

Кроме того, учащиеся продемонстрировали умение сопоставлять реалии различных культур.

В контрольной группе учащиеся 6 классов продемонстрировали более низкие результаты.

Представляем обобщенные показатели выполнения заданий среза по классам:

Пятые классы: 87,5% в экспериментальной группе и 15% в контрольной группе.

Шестые классы: 88% в экспериментальной группе и 14% в контрольной группе.

Таким образом, эта статистика показывает, что уровень развития продуктивной речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся экспериментальной группы является достаточно высоким.

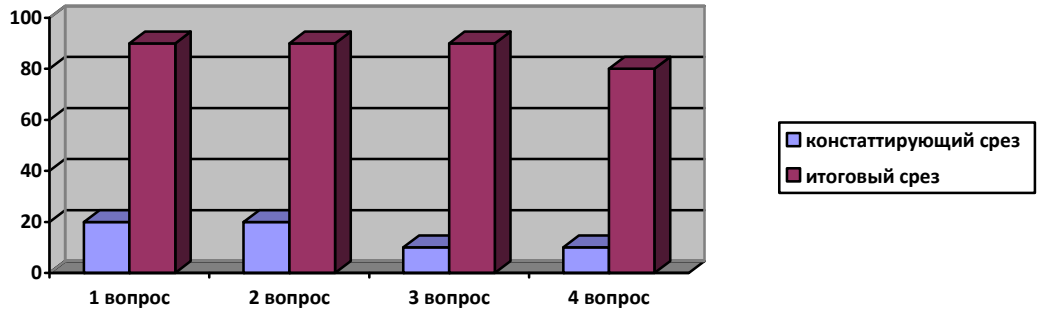
Представим динамику развития билингвальных компетенций учащихся. Для этого мы сравнили показатели констатирующего и итогового срезов. Такой

подход необходим для наглядного понимания прогресса учащихся, который обусловлен проведенным педагогическим экспериментом.

Динамика формирования умений анализа текста у учащихся 5 классов (экспериментальная группа) показана на рисунке 1.

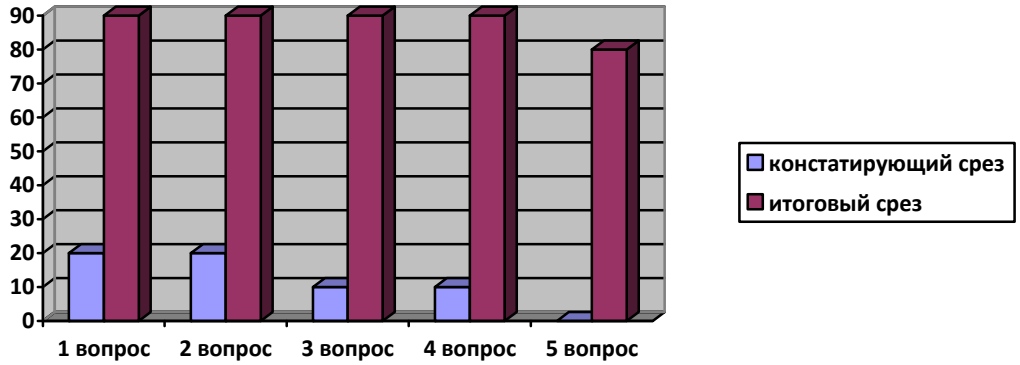
Этот рисунок отражает значительный рост аналитических компетенций учащихся.

Рисунок 1 – Динамика формирования умений анализа текста учащимися 5 классов ЭГ (%)



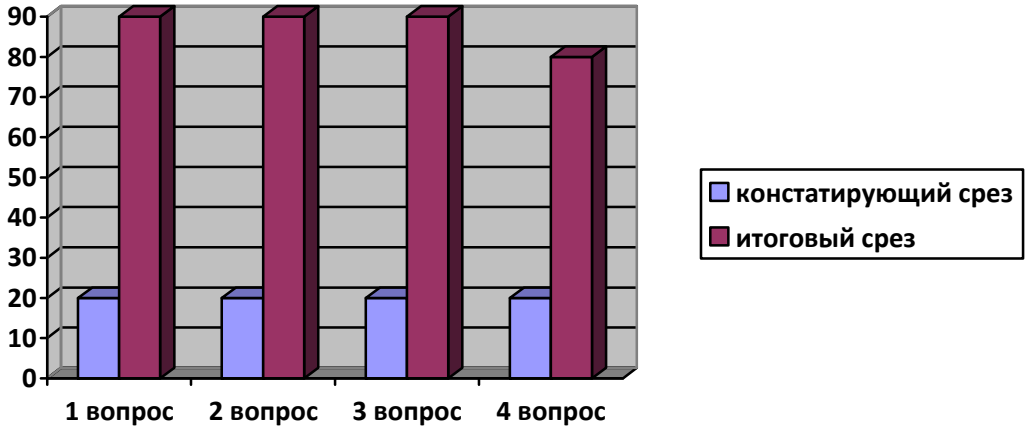
Представим в наглядной форме динамику формирования умений анализа текста (6 классы ЭГ) на рисунке 2.

Рисунок 2 – Динамика формирования умений анализа текста учащимися 6 классов ЭГ (%)



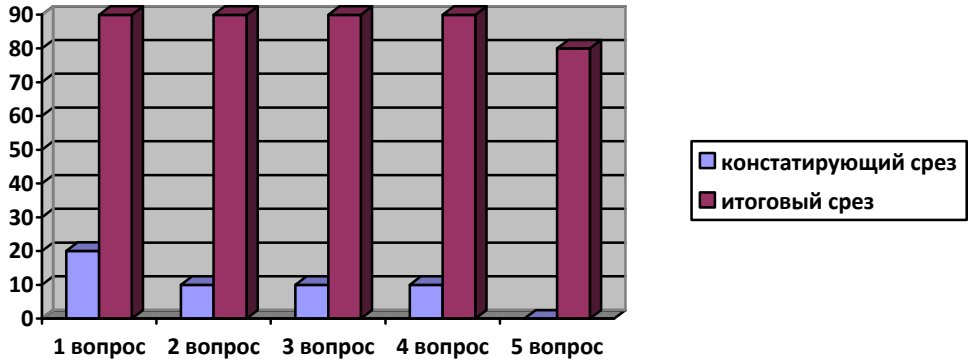
Представим в виде рисунка 3 динамику формирования умений создания устного высказывания в % (5 классы ЭГ).

Рисунок 3 – Динамика формирования умений создания устного высказывания в % (5 классы ЭГ).



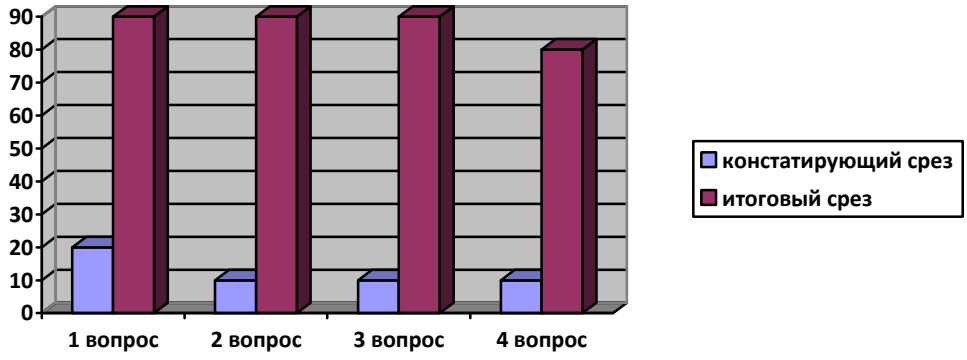
Представим в виде рисунка 4 динамику формирования умений создания устного высказывания в % (6 классы ЭГ).

Рисунок 4 – Динамика формирования умений создания устного высказывания в % (6 классы ЭГ)



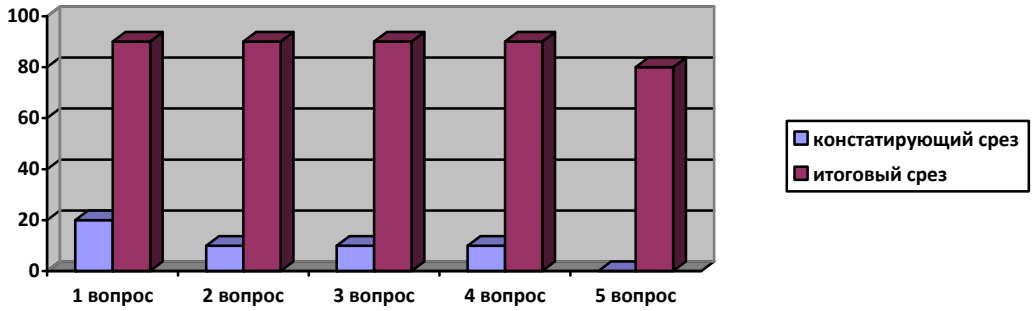
Представим в виде рисунка динамику формирования умений создания письменного высказывания в % (5 классы ЭГ).

Рисунок 5 – Динамика формирования умений создания письменного высказывания в % (5 классы ЭГ)



Представим в виде рисунка динамику формирования умений создания письменного высказывания в % (6 классы ЭГ).

Рисунок 6 – Динамика формирования умений создания письменного высказывания в % (6 классы ЭГ).



Итоги педагогического эксперимента убедительно показали, что уровень развития творческой речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся 5 – 6 классов экспериментальной группы является достаточно высоким.

Более высокий уровень развития речевых компетенций у учащихся экспериментальных классов по сравнению с контрольными классами обусловлен усвоением экспериментальной программы на уроках русского языка.

Развитие билингвальных компетенций осуществлялось при изучении грамматических тем, в ходе усвоения начальных теоретических представлений о структуре, типах, стилях устных и письменных высказываний, о правилах создания устных и письменных высказываний разных функциональных типов.

Кроме того, развитие билингвальных компетенций происходило в ходе последовательного обучения учащихся редактированию связных устных и письменных высказываний, при анализе текстов культуроведческой направленности.

Итоги проведенного эксперимента подтвердили правильность сформулированной в нашем исследовании рабочей гипотезы. Научно обоснована и подтверждена эффективность разработанной нами экспериментальной методики формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ.

Результаты педагогического эксперимента послужат для формирования лингводидактических компетенций студентов, будущих учителей русского языка [129]. Будущие учителя должны ориентироваться в проблемах дидактики многоязычия [130], инновационной [131] и профессиональной лингводидактики 132].

Использование материалов, которые содержат информацию о менталитете народа, позволило приобщить учащихся к постижению его богатого духовного опыта, что соответствует поискам современной науки, рекомендующей способствовать формированию полилингвальной картины мира [133], рассматривать факты языка и культуры в процессе обучения русскому языку [134].

Основные результаты настоящего исследования нашли конкретное отражение и развитие в наших работах. Так в нашей статье обоснована методика использования зооморфизмов (образов животных) в процессе развития билингвальной личности [135]. В другой нашей работе предложена эффективная технология «перевернутый класс» при изучении русского языка [136].

Кроме того, мы предложили некоторые пути когнитивного развития учащихся в контексте билингвальной среды [137]. Мы также охарактеризовали проблемы оценки методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте [138], [139].

Различные методы и приемы обучения русском языку предложены в нашей статье [140]. Мы исследовали различные аспекты и модели обучения при билингвальном образовании [141].

Охарактеризован речевой портрет современной личности в условиях билингвальной среды Казахстана [142]. Проблемы формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ в единстве языка и культуры [143], в условиях единства и многообразии языков и культур [144] стали предметом изучения в наших работах. В наших статьях рассмотрены теоретические [145] и методические аспекты [146] становления билингвальной личности.

Проведенное в диссертации исследование создает основу для дальнейшего изучения билингвизма. Разработанная нами методическая система формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ способствовала бы поиску новых соответствующих эффективных приемов и средств.

Анализ итогов проведенного нами исследования позволяет выдвинуть рекомендации по совершенствованию учебно-нормативной и учебно-методической литературы. Представлялось бы полезным предусмотреть в учебных программах по русскому языку принцип последовательного формирования билингвальных компетенций учащихся на основе коммуникативного, культуроведческого, антропологического подходов. Этот принцип мог бы стать плодотворным лингводидактическим условием эффективного формирования билингвальной личности школьника.

В этом разделе мы проанализировали проведенный нами педагогический эксперимент. Подведем основные итоги раздела, в котором разработаны дидактический и методический аспекты исследования.

Выводы по 3 разделу:

1. Результаты констатирующего эксперимента выявили недостаточный уровень сформированности продуктивных жанров речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся.

2. В процессе экспериментального формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва, обучающихся в начальной школе, был реализован принцип поэтапности.

3. В ходе формирующего экспериментального обучения осуществлялось создание условий, способствующих вовлечению учащихся в практико-ориентированную коммуникативную деятельность.

4. В ходе эксперимента продемонстрировали свою эффективность активные и интерактивные методы обучения, такие как эвристические беседы, тренинги, игровые формы работы и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков.

5. Методически обоснованным представляется обучение учащихся применению лексического запаса в контексте конкретных коммуникативных ситуаций, определяющих ход и содержание общения. Развитие устной речи учащихся достигается посредством использования наглядных материалов (иллюстраций, картин, игрушек), разучивания стихотворений, инсценирования текстов, а также организации игровых ситуаций.

6. Формирование коммуникативных компетенций учащихся обеспечивается созданием тематических учебных речевых ситуаций, моделирующих различные аспекты реальной жизни.

7. Организация различных типов диалога на уроках русского языка, направленных на углубление понимания учащимися темы текста, способствует формированию аналитических навыков работы с текстом.

8. Учебный комментарий текста продемонстрировал свою эффективность в качестве методического приема, способствующего формированию билингвальной личности школьника. Апелляция к концептам, содержащим информацию о культуре и менталитете народа, способствует духовному обогащению учащихся.

9. Необходимо обеспечить обучение школьников следующим видам деятельности: созданию внутреннего и внешнего монолога; интеграции лексических единиц в контекст; формулированию эвристических вопросов; предоставлению ответов на проблемные вопросы; оценке собственных и чужих высказываний; оптимальному выбору языковых и художественных средств; формулированию основной идеи текста.

10. Анализ текстов культуроведческой направленности способствует формированию речеведческих понятий. Обучение основам редактирования развивает стилистическую зоркость учащихся.

11. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о высоком уровне развития продуктивных жанров речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся экспериментальной группы. Превосходство в развитии речевых компетенций, наблюдаемое у учащихся экспериментальных классов по сравнению с контрольными, является следствием реализации экспериментальной программы в рамках уроков русского языка.

12. Обобщение результатов проведенного эксперимента подтверждает состоятельность выдвинутой в данном исследовании рабочей гипотезы. Научно обоснована и подтверждена эффективность разработанной экспериментальной методики формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования, сформулированы следующие заключения, базирующиеся на теоретических положениях лингвистики:

Языковая личность, являясь субъектом речевой деятельности, характеризуется способностью к генерации оригинальных дискурсивных конструкций (текстов). Данная способность, согласно концепции Ю.Н. Караулова, позволяет осуществлять реконструкцию языковой личности на основе анализа используемых ею лингвистических средств.

Языковая личность, по определению Г. И. Богина, представляет собой систему языковых способностей и умений, формирующих готовность индивида к полноценному участию в различных типах речевых актов. Эти акты дифференцируются как по видам речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо), так и по уровням языковой системы – фонетическому, грамматическому и лексическому.

Разработанная Г. И. Богином концепция языковой личности, акцентирующая внимание на этапности и системности языкового развития, имеет важное значение для лингводидактики. Она открывает возможности для построения образовательных моделей, ориентированных на поэтапное формирование речевых умений, соотнесённых с когнитивными и коммуникативными потребностями обучающегося.

Термин «билингвизм» фиксирует способность владения двумя языками. В лингвистике представлены разные подходы к пониманию природы билингвизма. Билингвизм характеризуется совершенным владением двумя языками (О.С. Ахманова). Билингвизмом считают поочередное пользование двумя языками (У. Вайнрайх). Двуязычие – это психический механизм, который позволяет человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, принадлежащие двум языковым системам (Е.М. Верещагин). Под билингвизмом понимается способность человека или народа общаться на двух языках (В.Н. Ярцева).

Е.М. Верещагин разработал влиятельную классификацию билингвизма, выделяя субординативный, медиальный и координативный типы на основе характера взаимодействия языковых систем.

- Субординативный билингвизм, как начальный этап, характеризуется доминированием родного языка (L1) и опорой на его структуры при использовании второго языка (L2), что обусловливает высокий уровень интерференции.
- Медиальный билингвизм является переходной стадией с заметно редуцированным уровнем интерференции L1.
- Координативный билингвизм представляет собой развитую форму двуязычия, при которой родной и второй языки функционируют как две параллельные, автономные и функционально равноценные системы, позволяя осуществлять прямой доступ ко второму без обращения к родному.

Билингвальная личность – это личность, усвоившая вместе с языковыми ресурсами две национальные языковые картины мира, две национальные культуры (К.З. Закирьянов).

В настоящее время сложились две точки зрения на процесс формирования билингвальной (двуязыковой) личности. Согласно первой точке зрения, ребенок сначала усваивает оба языка как одно целое, но только потом начинает их разграничивать. Сторонники второго подхода полагают, что два языка сразу усваиваются ребенком как отдельные системы. Вторая точка зрения все больше привлекает сторонников.

Феномен двуязычия тесно связан с распространением транскультурной коммуникации. Транскультурная коммуникация – это общение, при котором взаимодействующие лица движутся через культурные и языковые границы, но не между ними. Таким образом, конкретные языки и культуры больше не могут восприниматься как нечто само замкнутое, а границы в ходе транскультурной коммуникации размываются.

Современная методология преподавания языков требует принципиального пересмотра и переориентации – от традиционной академической модели, сосредоточенной на теоретическом усвоении материала, к практике, направленной на решение реальных коммуникативных задач. Основной акцент должен быть смещён в сторону формирования функциональной языковой компетенции, обеспечивающей успешное участие обучающихся в межкультурном взаимодействии.

В условиях глобализирующегося общества система языкового образования Казахстана нуждается в трансформации, ориентированной на развитие многоязычия как стратегического ресурса. Образовательная политика должна учитывать актуальные потребности социума в поликультурной и полиязычной коммуникации, обеспечивая тем самым подготовку личности, способной свободно и эффективно функционировать в многоязычной среде.

Психология исследует механизм становления речи и мышления детей. Л.С. Выготский рассматривал речемыслительную деятельность как сложное целое, в котором отношение между мыслью и словом – это процесс движения через ряд внутренних планов. Эти планы переходят один в другой, образуя динамический процесс. На основе доказанной психологами существования тесной взаимосвязи речи (внутренней и внешней) и мышления установлено, что развитие у детей внутренней речи обеспечивает приобретение опыта внешней коммуникации, а также формирует аналитические умения, готовность отстаивать собственную точку зрения. Все это определяет не только развитие внешней монологической речевой деятельности, но и общее становление личности младшего школьника.

Психолингвистический подход к формированию билингвальной личности учитывает соотношение структур речемыслительной деятельности, которая осуществляется на двух языках. Культурный дискурс на родном языке порождает содержание речемыслительной деятельности. Культурный дискурс на русском языке является внешним условием, способствующим

самоорганизации речемыслительной деятельности как процесса на основе ее внутреннего механизма.

Признавая актуальность изучения второго языка и вместе с ним освоения иной культуры, следует помнить, что в ходе формирования билингвальной личности все же необходимо поддерживать у учащихся приоритет родной культуры. Для билингва жизненно важна культурная идентификация.

В современной лингвометодике концепции обучения билингвов языкам базируются на разных методологических подходах (лингвокультурологический, культуроведческий, когнитивный, формирование метаязыковых умений у детей-билингвов и другие подходы).

При реализации лингвокультурологического метода внимание уделяется не только освоению иностранного языка, но и иноязычной культуры. В рамках культуроведческого метода осуществляется соединение языка и культуры в ходе формирования коммуникативной и культуроведческой компетенции школьников, происходит обогащение их словарного запаса лексикой с культурным компонентом, искусствоведческими терминами. Когнитивный подход характеризуется тем, что самые важные результаты обучения русскому языку определяются не столько в предметной сфере, сколько в когнитивных сферах. Метаподход к формированию метаязыковых умений у детей-билингвов реализуется на основе изучения родного, русского и иностранного языков.

В настоящее время билингвальные модели обучения успешно внедряются на различных уровнях образовательной системы. На начальном этапе наиболее часто применяется дублирующая модель, также известная как *модель-компаньон*. Её суть заключается в параллельном освоении учебного материала на родном и неродном языках, что способствует накоплению содержательных языковых ресурсов. Такая организация обучения позволяет учащимся выстраивать устойчивые ассоциативные связи между понятийным содержанием и соответствующими языковыми средствами обоих языков.

Однако данная модель имеет ряд ограничений. Не все языковые и культурные явления поддаются прямому дублированию, что сужает дидактические возможности и в ряде случаев приводит к упрощению содержания, недостаточному раскрытию специфики второго языка и, как следствие, ограничению языковых потребностей обучающихся. Таким образом, дублирующая модель не может рассматриваться как универсальная.

Более гибкой и содержательно насыщенной является аддитивная (комплементарная) модель, предполагающая базовое изложение материала на родном языке с привлечением дополнительных источников на неродном. Это могут быть тексты, аудио- и видеоматериалы, позволяющие учащимся воспринимать язык в естественном, аутентичном контексте. Такая модель способствует формированию ассоциативных связей между разнородными источниками информации, развитию языкового чутья и становлению языкового сознания, что особенно важно для билингвальных учащихся в условиях поликультурной образовательной среды.

Паритетная модель предполагает равное преподавание родного и неродного языков. При условии формирования у учащихся лексической компетенции данная модель позволяет раскрыть содержание учебного предмета, его понятийный аппарат, а также обеспечить знание необходимого объема лингвистической терминологии. Использование этой модели в конечном итоге приводит к формированию билингвального ученика.

Модель замещения позволяет неродному (второму) языку занять доминирующее положение по отношению к родному языку. Модель предполагает, что если использовать активные формы обучения, имея в виду, прежде всего, образовательные проекты, то этот процесс уже в ближайшее время сможет способствовать оптимизации всего образовательного процесса. Эта модель может достичь эффективности только в случае высокого уровня языкового образования и реализуема в билингвальном или полиязычном обществе. Примером рассматриваемых тенденций может являться социолингвистическая динамика в советский период. Усиление роли и повсеместное внедрение русского языка в ключевые сферы общественной жизни (образование, управление, наука, СМИ) приводило к изменению языкового баланса и сокращению функциональной нагрузки на другие языки населения страны.

Задача интенсификации многоязычия в Европе обуславливает рассмотрение различных подходов к освоению неродных языков. Среди них выделяется модель рецептивного билингвизма/многоязычия, наблюдаемая в ряде европейских регионов (Скандинавские страны, Польша, Украина, Беларусь и др.). Модель основана на взаимной понятности речи при использовании коммуникантами своих родных языков, что снижает временные затраты на обучение, особенно для родственных языков. Изучение опыта этих регионов может дать информацию об условиях успешного овладения вторым и третьим языками. Отдельно следует отметить существующие психолого-педагогические рекомендации относительно возрастных этапов введения языков (родной язык – 1 класс, второй язык – 5 класс, третий язык – 10 класс). Подобные рекомендации заставляют переосмыслить некоторые устоявшиеся взгляды на оптимальный возраст для начала изучения второго языка, в частности, идею об исключительных преимуществах его введения в начальной школе.

Для Казахстана наибольший интерес представляет **иммерсионная модель** овладения иностранным языком, получившая широкое распространение в образовательных системах Европы и легшую в основу концепции двуязычных школ. Адаптация отдельных элементов данной модели в национальный контекст открывает перспективы для формирования продуктивной системы полиязычного образования.

Согласно принципам иммерсивного обучения, часть учебных дисциплин – преимущественно из гуманитарного цикла – осваивается на неродном языке, который одновременно выступает и языком повседневного общения. Образовательный процесс при этом строится поэтапно: начальное обучение ведётся на родном языке учащегося, с последующим введением иностранного

языка на втором году обучения. Начиная с пятого класса, иностранный язык становится языком преподавания всех гуманитарных предметов. Например, такие дисциплины, как история и литература Англии, преподаются по оригинальным учебным материалам, адаптированным из образовательных программ соответствующих стран.

Организация и содержание учебного процесса формируются на основе типовых планов и программ средних школ Великобритании, Германии, Франции. В школах создаются профильные классы, ориентированные на изучение конкретного иностранного языка: «английские», «немецкие», «французские». Конечная цель такого подхода – формирование полиязычной личности, способной свободно владеть двумя европейскими языками, интегрированной в европейское культурное пространство и обладающей необходимым уровнем функциональной языковой компетентности, соответствующей вызовам XXI века.

В этой диссертации представлена разработанная нами технология формирования билингвальной личности школьника. Главная роль в этой технологии отводится антропоцентрическому принципу обучения. Этот принцип реализуется путем приобщения учащихся к культурам разных народов. Учащиеся познают себя и представителей других народов через язык и культуру.

В рамках настоящего исследования реализован коммуникативно-лингвокультурологический подход к формированию билингвальной личности школьника. Данный подход опирается на принципы и закономерности, характерные для процесса освоения неродного языка, и направлен на развитие у учащихся способности к межкультурному взаимодействию.

Ключевым условием успешного овладения русским языком в билингвальной среде выступает всестороннее вовлечение обучающихся в речевую деятельность, охватывающую как продуктивные, так и рецептивные виды речевой активности. Такая деятельность способствует не только формированию языковых и коммуникативных компетенций, но и расширению представлений учащихся о культуре, традициях и образе жизни как русского народа, так и других этносов, формируя тем самым уважительное отношение к культурному многообразию.

Методически целесообразно организовывать на уроках русского языка тематические учебно-речевые ситуации, необходимые для комплексного развития языковых, речевых и коммуникативных компетенций учащихся младших классов. Организация учебных речевых ситуаций на уроках русского языка осуществляется с помощью стимулов и мотивации и путем формирования речевого поведения учащихся.

Различные формы организации диалога при изучении русского языка обеспечивают эффективность формирования билингвальной личности учащихся младших классов казахстанских школ. В лингводидактике разработаны различные типологии диалоговых технологий.

Выделены три функции учебного диалога (учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая, социально ориентационная), которые

постепенно становятся равнозначными (Е.А. Зайцева, Е.В. Коротаева). Литературный текст рассматривается как источник образов ведения диалога в различных сферах жизни и культуры (Т.Э. Эмирбекова).

Учебный комментарий текста – эффективный методический прием формирования билингвальной личности школьника. Комментарий – это универсальный текст, объединяющий в себе различные типы словарей, необходимых для понимания литературного произведения. В лингводидактике рекомендуется составлять словники, в которых способ семантизации единиц непонимания зависит от их типа (семантема, когнема, прагмема). В словники следует включать систему интерактивных вопросов и заданий (Е.В. Потёмкина).

В методической науке концептосфера рассматривается как основа для формирования языковой личности и лингвокультурологической компетенции в ходе обучения русскому языку. Концепты несут в себе информацию о культуре, менталитете народа, отражают его богатый духовный опыт. Концептосфера русского языка может быть сконцентрирована в учебном лингвокулыурологическом словаре.

Эффективно использование на уроках русского языка текстов, несущих ценное для формирования билингвальной личности содержание. Это тексты с культуроведческой направленностью. Они необходимы для расширения культуроведческого кругозора учащихся.

Формирование билингвальной личности учащихся 5–6 классов с учетом антропологического аспекта осуществляется посредством различных видов методических средств. 1) Это работа над словом и его значением, 2) логическая (работа с понятиями, сравнение предметов, явлений природы по их признакам, построение обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств, исправление логических ошибок), 3) знания о теории текста (редактирование своего текста, составление текстов различных функционально-смысловых типов).

Итоги констатирующего эксперимента выявили недостаточный уровень создания продуктивных жанров речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся. Исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента были намечены и охарактеризованы пути развития связной устной и письменной речи школьников как основы для формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ. В ходе формирующего обучения соблюдался принцип опоры на казахский язык. Так обеспечивалась комфортная для учащихся атмосфера изучения русского языка.

В ходе проведения экспериментального формирования коммуникативных умений и лингвокультурологических компетенций билингва-школьника последовательно соблюдался принцип поэтапности. На первом этапе происходило знакомство учащихся со словом. Затем школьники изучали падежную парадигму изменения слова. Изучалось изменение слова по родам. Привлекалось внимание учащихся к составу слова. Для учебных целей слова использовались слова, имеющие ключевое значение в концептосфере русского языка. На втором этапе формировалось умение учащихся строить смысловые

контексты с включением в них нового слова. Обучив школьников строить словосочетания, состоящие из имени существительного и глагола, мы сформировали у них готовность к созданию предложений. В рамках третьего этапа формировалось умение сочетать имена существительные с прилагательными. Затем учащиеся учились сочетать глаголы с наречиями (четвертый этап). Далее школьники учились создавать простые и сложные предложения (пятый и шестой этапы). Седьмой этап – формирование умения учащихся строить абзацы. На восьмом этапе формировалось умение учащихся строить тексты, при этом выдерживалась структура высказывания.

Научившись строить простые предложения, школьники смогли составлять сложные конструкции. Обучив школьников создавать тексты, мы подготовили их к структурированной коммуникации.

В ходе формирующего экспериментального обучения мы создавали все условия для вовлечения учеников в практико-ориентированную коммуникативную деятельность. Например, учащиеся комментировали свои конкретные познавательные, художественные, социальные и иные действия: выполнение домашнего задания, создание рисунка, сочинение сказки или сказочной истории, оказание помощи другим людям.

В процессе эксперимента показали свою эффективность активные и интерактивные техники работы: эвристические беседы, тренинги, различные игры, упражнения по развитию навыков коммуникации.

Процесс усвоения учащимися словарного фонда второго, неродного (русского) языка базируется на постепенном усвоении слов, указывающих на различные реалии жизни. Обогащение словарного запаса учащихся начальных классов на уроках русского языка – это серьезная методическая проблема.

Важная социокультурная информация содержится в лексике, отражающей реалии культуры народа. Кроме того, социокультурная информация отражается в устойчивых выражениях (поговорки, пословицы, крылатые слова и др.) и фразеологизмах.

Методически целесообразно учить школьников использовать свой словарный запас в конкретных условиях, определяющих ход и содержание коммуникации. Развитие устной речи учащихся осуществляется посредством использования иллюстраций, картин, игрушек, разучивания стихов, инсценирования текстов, организации игровых ситуаций и др.

Для формирования коммуникативных компетенций учащихся создаются различные тематические учебные речевые ситуации, имеющие отношение к учебно-познавательной деятельности, художественной, спортивной деятельности учащихся. Важно формировать коммуникативные компетенции учащихся в общении с представителем иной национальности или культуры: монологи и диалоги о национальных праздниках, обычаях, традициях и др. Это – форма развития толерантности учащихся. Формируются коммуникативные навыки и в ходе развития темы моральных и нравственных взаимоотношений. Кроме того, школьники были обучены составлять фабульные сообщения, основанные на развитии действия.

В ходе педагогического эксперимента показали свою эффективность приемы эмоционального воспроизведения текста с помощью организации диалога в определенной ролевой игре («Я в роли врача», «Я в роли учителя», «Я в роли тренера», «Я в роли писателя», «Я в роли художника»).

Организация на уроках русского языка речевых ситуаций, в рамках которых развивается понимание учащимися темы текста, способствует формированию аналитических навыков. С этой целью предлагаются тексты на определенную тему. С учетом уровня подготовки класса возможно выделять главную и второстепенную темы. Эффективным представляется обучение школьников воспринимать новую информацию. Учащиеся читают текст, предложенный учителем, и выделяют в нем новую информацию.

Для обеспечения эмоционального восприятия информации и смысловых отношений в тексте предлагаем осуществлять инсценирование диалогов на определенную тему.

Были задействованы проверенные временем способы развития речи учащихся в рамках учебных речевых ситуаций на уроках русского языка. Это ответы учащихся на вопросы грамматического и орфографического характера, выполнение упражнений на усвоение теоретического материала, приведение лингвистических доказательств, формулировки орфографических правил и т.д. Зарекомендовали себя также другие виды речевых ситуаций – озвучивание иллюстраций, рассказ школьников о воображаемом событии и др.

Обучение диалогу осуществлялось поэтапно. Постепенно роль учителя в организации диалога снижалась и увеличивалась самостоятельность учащихся. Эффективен для развития навыков речевой деятельности диалог-дискуссия как установка на восприятие учащимися содержания текста. В процессе педагогического формирующего эксперимента показали свою эффективность диалоги учителя и учащегося, а также диалог школьников. Диалоги строились на основе спора, несогласия участников коммуникации.

В ходе формирующего эксперимента учебный комментарий текста показал себя как эффективный методический прием формирования билингвальной личности школьника. Привлечение концептов, которые несут в себе информацию о культуре и менталитете народа, позволило приобщить учащихся к постижению богатого духовного опыта народа.

В ходе проведения формирующего эксперимента мы обучали школьников следующим видам учебной деятельности: созданию внутреннего и внешнего монолога; умению включать слова и словосочетания в контекст; формулировать эвристические вопросы; ответам на проблемные вопросы; оценивать свои и чужие высказывания; правильно подбирать языковые и художественные средства; формулировать идею текста.

В программу экспериментального обучения мы включили тексты культуроведческой направленности для формирования речеведческих понятий. Успешно обучали школьников анализу и составлению текстов культуроведческого характера. Тем самым воспитывали языковую личность, творчески владеющую ресурсами языка. Кроме того, научили школьников

создавать продуктивные устные и письменные высказывания с помощью соответствующих упражнений.

В ходе педагогического эксперимента обучали школьников основам редактирования, развивали стилистическую зоркость учащихся.

Итоги контрольного эксперимента показали, что уровень развития продуктивных жанров речевой деятельности и культуроведческой компетенции учащихся экспериментальной группы следует признать достаточно высоким. Более высокий уровень развития речевых компетенций у учащихся экспериментальных классов по сравнению с контрольными классами обусловлен выполнением экспериментальной программы на уроках русского языка.

Развитие билингвальных компетенций осуществлялось при изучении грамматических тем, в ходе усвоения начальных теоретических представлений о структуре, типах, стилях устных и письменных высказываний, о правилах создания устных и письменных высказываний разных функциональных типов. Кроме того, развитие билингвальных компетенций происходило в ходе последовательного обучения учащихся редактированию связных устных и письменных высказываний, при анализе текстов культуроведческой направленности.

Итоги проведенного эксперимента подтвердили правильность сформулированной в нашем исследовании рабочей гипотезы. Научно обоснована и подтверждена эффективность разработанной нами экспериментальной методики формирования билингвальной личности учащихся 5–6 классов казахстанских школ.

Проведенное в настоящей диссертации исследование создает прочную основу для дальнейшего изучения билингвизма в нашей стране.

Разработанная нами методическая система формирования билингвальной личности учащихся 5 – 6 классов казахстанских школ способствовала бы поиску новых соответствующих эффективных приемов и средств.

Результаты проведенного нами диссертационного исследования дают нам основание выдвинуть рекомендации по совершенствованию учебно-нормативной и учебно-методической литературы. Представлялось бы полезным предусмотреть в учебных программах по русскому языку принцип последовательного формирования билингвальных компетенций учащихся на основе коммуникативного и культуроведческого подходов.

Этот принцип мог бы послужить основой для разработки плодотворных лингводидактических условий эффективного формирования билингвальной личности школьника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа/пер. О.А. Радченко. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.

2 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.

3 Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. - М., 2009. – 336 с.

4 Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.

5 Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. ... док. филол. наук. 10.02.19. - Ленинград, 1984. – 31 с.

6 Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. – Краснодар: Изд-во Юж. ин-та менеджмента, 2004. – 155 с.

7 Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: - Гнозис, 2004. – 389 с.

8 Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.

9 Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

10 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 606 с.

11 Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. яз. и комм. проф., д. филол. н. Ю. А. Жлутенко. – Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.

12 Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 322 с.

13 Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. –Л.: Наука, 1972. – 80 с.

14 Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка. – М.: Наука, 1969. – 116 с.

15 Супрун Л. Е. Лекции по языкознанию. – Минск: Высшая школа, 1971. – 188 с.

16 Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: КомКнига, 2005. – 230 с.

17 Baetens-Beardsmore H. Bilingualism: Basic Principles. – Clevedon: Tieto LTD, 1982. – 170 p.

18 Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность: Национальный русскоязычный писатель и особенности его русского художественного текста. – М.: Триада, 2005. – 190 с.

19 Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. №1(I). – С. 498-502.

20 Crystal D. English as a global language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – (reprinted 1998; 2000). – 150 p.

21 Чиршева Г. Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец: ЧГУ, 2000. – 196 с.

22 Paradis J. Beyond ‘one system or two’? Degree of separation between the languages of French- English bilingual children // S. Dopke (Ed.). Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. – Amsterdam, Netherlands: John Benjamins, 2000. – P. 175-200.

23 Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. – Алматы: Демеу, 1996. – 207 с.

24 Шаяхмет А.К. Формирование билингвальной личности в Казахстане // Многоязычие в образовательном пространстве. Серия «Языковое и межкультурное образование». – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2014. – Т. 6. – С. 93-99.

25 Тлеужанова Г.К., Станчу Н., Тулеубаева Ш.К. Многоязычие в Казахстане: типы, формы, перспективы // Материалы международной (заочной) научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и образования/ Под общей редакцией А.И. Вострецова. – Нефтекамск, 2019. – С. 211-217.

26 Лесбекова Л.Ж., Ибраимова С.С. Билингвизм в Казахстане в рамках программы «Рухани жангыру» // Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции/Под общей редакцией А.И. Вострецова. – Нефтекамск, 2020. – С. 244-251.

27 Шаяхметова А. К. О соотношении языков в детском двуязычии// Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. – СПб., 2004. – С. 290-294.

28 Шаяхмет А. Дефиниции в речи двуязычных детей // Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции. – СПб, 2011. – С. 584-588.

29 Шаяхмет А. Фонологические особенности русской речи двуязычных казахских школьников// Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции. – СПб., 2013. – С. 455-457.

30 Ныязбекова К.С. Формирование двуязычия и многоязычия в Казахстане// Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1 – 7. – С. 1243-1245.

31 Кашкимбаев З. Билингвизм как средство формирования культуры межнационального общения и нравственного воспитания школьников//Поиск. Гуманитарная наука. – 2000. – № 4-5. – С. 171-175.

32 Исаев М.К. Билингвальное образование: вызов времени//Русский язык и литература в казахской школе. – 2004. - №3 – С. 3-6.

33 Сулейменова Э.Д. О казахстанской лингвистике: к десятилетию независимости Казахстана // Вестник Казахского национального университета им. аль-Фараби (серия: филологическая). – 2001. – № 16. – С. 19-30.

34 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К. // Двуязычие как феномен транскультурной коммуникации // Керуен. – 2022. – № 3 (76). – С. 304-319.

35 Сулейменова Э.Д. Языковая политика и русский язык в школах Казахстана // Вестник ЦМО МГУ. Проблемы современного образования. – 2010. – № 1. – С. 102-107.

36 Сулейменова Э.Д. Очерк языковой политики и языковой ситуации в Казахстане // Russian Language Journal. – 2009. – Vol. 59. Issue 1. – Pp. 21-36.

37 Туксаитова Р. Русский язык в мультикультурном пространстве Казахстана: государственная политика и общественные настроения // Quaestio Rossica. – 2016. – Т. 4. – № 4. – С. 94-106.

38 Имамбек Н.К. Учебный статус русского языка в условиях новой демографической и языковой ситуации Казахстана // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2023. – Т. 20. – № 1. – С. 77-87.

39 Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилева И.Б. Особенности преподавания русского языка как иностранного в билингвальной аудитории // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2019. – Т. 16. – № 1. – С. 95-101. DOI: https://doi. org/10.22363/2618-897X-2019-16-1-95-101

40 Швейцер А.Д. Современная социолигвистика: теория, проблемы, методы. – М.: Наука, 1976. – 174 с.

41 Тлостанова М.В. Транскультурация как модель социокультурной динамики и проблема множественной идентификации // Вопросы социальной теории. – 2011. - Т. V. – С. 126-149.

42 Милруд Р.П., Максимова И.Р. Двуязычие учащихся: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 185-204.

43 Ростова Е., Шамин С. Диалог культур и сравнение культур как в современном мультикультурном обществе, так и в образовательном процессе // Этнические диалоги. – 2013. – № 1 (42). – С. 82-89.

44 Кирабаев Н., Тлостанова М. Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 24-32.

45 Соболева А.В., Обдалова О.А. Когнитивная готовность к межкультурной коммуникации как важнейший компонент межкультурной компетенции/ / Язык и культура. – 2015. – № 1 (5). – С. 55-62.

46 Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В.Е. Казахско-русская билингвальная практика: смешение кода как ресурс в коммуникативном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 468-482. https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-2-468-482

47 Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Аканова Д.Х. Языки народов Казахстана: Социолингвистический справочник. – Астана, 2007. – 304 с.

48 Михайлов М.М. Двуязычие: (принципы и проблемы). – Чебоксары, 1969. – 136 с.

49 Ахунзянов Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1978. – 189 с.

50 Сагдеева Ф.К. Двуязычие, норма, интерференция. Языковая политика многонациональных государств в эпоху глобализации. Проблема малых и исчезающих языков. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 226-239

51 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2004. – 330 с.

52 Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

53 Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 114 с.

54 Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение. 1991. – 222 с.

55 Рахимов А. 3. Психодидактика. –Уфа: Творчество. 1996. – 208 с.

56 Давдян А.С. Билингвизм в раннем возрасте: Психолингвистические аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 3/2. – С. 79-82.

57 Манина С.И. Билингвизм в межкультурном пространстве // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6. – С. 82-85.

58 Nicoladis E., Genesse F. Word awareness in second language learners and bilingual children // Language Awareness. – 1996. – No. 5(2). – P. 80-90.

59 Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика. – Москва: Русский язык, 1985. – 239 с.

60 Гальскова Н. Д. Лингводидактика. – Москва: ИИУ МГОУ. – 2014. – 242 с.

61 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

62 Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1986. – 452 с.

63 Замалетдинов Р.Р., Юсупова З.Ф., Закирьянов К.З. Учебный предмет «русский язык» в современной системе лингвистического образования// Филологические науки в МГИМО. – 2019. – №17(1). – С. 63-69.

64 Синячкин В.П. Современные тенденции развития билингвального образования в России и мире // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2015. – № 5. – С. 11-16.

65 Красных В.В. Преподавание русского языка в условиях языковой и культурной полифонии: необходимость учета культуры и лингвокультуры в процессе обучения // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 55-66.

66 Киреева И.А. Культуроведческий подход в обучении продуктивным видам речевой деятельности на уроках русского языка в начальной школе (региональный компонент республики Башкортостан): автореф. … канд. пед. наук: 13. 00.02. – М.: Московский государственный областной университет, 2007. – 25 с.

67 Хамраева Е.А. Когнитивистика как основа языкового обучения ребенка-билингва // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2016. – № 2. – С. 38-41.

68 Унарова В.Я. Взаимосвязанное формирование метаязыковых умений у детей-билингвов на основе изучения родного (якутского), русского и

иностранного языков: автореф. … канд. пед. наук: 5.8.2. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – 23 с.

69 Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей/Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – С.25-31.

70 Медведева Н.В. Понятие «культурная идентичность» студента коми-пермяка в фокусе лингвометодики // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2020. – Т. 17. – № 1. – С. 88-100.

71 Сансызбаева С.К., Әден Ж.Ш. Лингводидактика и актуальные проблемы преподавания русского языка // X межвузовская конференция молодых исследователей «История – Язык – Литература – Культура коренных народов: история и современность». – Москва, 2022. – С. 238-242.

72 Бургумбаева Ж.А. Қосымша білім беру жүйесінде ересектер арасындағы педагогикалық қарым-қатынасты жетілдіру. – Алматы, 2009. – 30 б.

73 Булатбаева К.Н. Функционально-коммуникативный подход к обучению русскому языку в казахской школе (5-9 кл.): дисс. ... док. пед. наук. – Павлодар, 2015. – 525 с.

74 Екшембиева Л.В. Языковые модули и овладение языком. – Алматы, 2010. – 41 с.

75 Мурзалинова А.Ж. Методические основы формирования функциональной грамотности учащихся-казахов при обучении русскому языку в X-XI кл. школы нового типа. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 306 с.

76 Оралбаева Н.О. Орыс тіліндегі мектептерде қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы: Ана тілі, 1998. – 208 б.

77 Оразбаева Б.К. Отбор и моделирование речевых ситуаций в процессе обучения русскому языку в начальных классах национальной школы. – М., 1991. – 143 с.

78 Салханова Ж.Х. Компетентность и компетенции. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 306 с.

79 Шаханова Р.Ә. Техникалық жоғары оқу орындарының орыс бөлімдерінде қазақ тілін мамандыққа қатысты оқутыдың ғылыми әдістемелік негіздері. – Алматы, 2012. – 327 б.

80 Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. – Алматы: Наука, 1989. – 160 с.

81 Дэвидсон Д. Функционирование русского языка: методический аспект. – М.: Русский язык, 2009. – 27 с.

82 Mid J. Conversational Style. – New Jersey, 2008. – 34 p.

83 Grice H.P. Logic in conversation // Syntax and semantics, 3: Speech acts. – NY, 2005. – 160 p.

84 Хасанов Г.Н. Казахско-русское двуязычие: социолингвистический аспект. – Алматы: Наука, 2007. – 196 с.

85 Берденова С.Ж. Формирование коммуникативной компетенции полиязычной личности. – Алматы, 2006. – 27 с.

86 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К. Aspects and models of learning in bilingual education» // Материалы международной научной конференции «Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование». – Москва, 2022 года. – С. 271-278.

87 Антонова Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы). – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 464 с.

88 Львов М.Р., Горецкий Г.В., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

89 Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

90 Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

91 Давлетбаева Р.Г. Методическая система формирования билингвальной личности младшего школьника: автореф. … докт. пед. наук: 13.00.02. – Казань, 2010. – 54 с.

92 Камалетдинова А.В. Учебно-речевые ситуации как основа первоначального обучения учащихся башкирской школы общению на русском языке: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Уфа, 2003. – 22 с.

93 Коротаева Е.В., Зайцева Е.А. Возможности учебного диалога в обучении и развитии младшего школьника // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 166-170.

94 Кусова М.Л. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе филологического образования // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2008. – № 6. – С. 45-53.

95 Поздеева С.Н. Как организовать учебный диалог в начальной школе // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 14-15.

96 Кравченко О.А. Диалог при обучении РКИ. Классификации учебных диалогов// Молодой ученый. – 2021. – № 28 (370). – С. 44-45. – URL: https://moluch.ru/archive/370/83154/ (дата обращения: 18.12.2023).

97 Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. – М.: Баласс, 2015. – 272 с.

98 Эмирбекова Т.Э. Развитие культуры диалога младших школьников: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2007. – 23 с.

99 Зайцева Е.А., Коротаева Е.В. Методика организации учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе: вопросы теории и практики // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 96-101.

100 Трофимова Ю.И. Педагогические условия формирования русско-якутского двуязычия дошкольников: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2008. – 25 с.

101 Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

102 Микушова Т.П. Теория и практика развития письменной связной речи младших школьников. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 84 с.

103 Вакуленко В.А. Развитие речевых умений школьников // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 34-39.

104 Бакулина Г.А. О работе над изложением на уроках русского языка // Начальная школа. – 2001. – № 6. – С. 22-26.

105 Азиз Л.В. Знакомство с переносным значением слов// Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 17-20.

106 Потёмкина Е. В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 02. – Москва, 2015. – 296 с.

107 Кобякова Т.И. Учебный лингвокулыурологический словарь «Концепты духовности русской языковой картины мира» как основа формирования концептосферы учащихся на уроках русского языка: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Уфа, 2006. – 25 с.

108 Котибова Ш.П. Аналитико-синтетические упражнения в развитии связной речи учащихся начальных классов: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Душанбе, 2011. – 25 с.

109 Меос Л.В. Формирование речевой культуры младшего школьника в процессе обучения родному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Южно-Сахалинск, 2005. – 168 с.

110 Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5 – 9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновлённому содержанию//https://multiurok.ru/files/tipovaia-uchebnaia-programma-po-uchebnomu-predmetu.html?ysclid=ma5gy431cx637268259

111 Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразоват. школ с казахским языком обучения. В 2 частях/У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева. – Алматы: «Атамұра», 2017.

112 Русский язык и литература: Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях/ У.А. Жанпейс, А.Т. Есетова, Н.А. Озекбаева, А.А. Ерболатова. – Алматы: «Атамұра», 2018.

113 Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.

114 Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

115 Крузе Б.А. Реализация компетентностного подхода в практике инновационных образовательных технологий // Пермский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С 35-40.

116 Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. … док. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2000. – 397 с.

117 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

118 Семенова Ю.Л. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции учащихся гимназии в условиях диалога культур: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2012. – 26 с.

119 Очирова Н.П. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников на основе диалога культур: дис ... канд. пед наук: 13.00.01. – Элиста, 2009. – 158 с.

120 Пархомова Е.С. Лингвокультурологический и лингвокраеведческий потенциал системы формирования языковой личности школьника: 5-6 классы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 275 с.

121 Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента: дис. … док. пед. наук: 13.00.02. – М., 2007. – 440 с.

122 Семенова Е. Е. Национально-региональный компонент в обучении русскому языку в якутской школе: на материале глагола: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2004. – 200 с.

123 Каримова О. Г. Усвоение младшими школьниками словосочетания как синтаксической единицы: Функционально-семантический аспект: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена., 2000. – 260 с.

124 Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет- коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2006. – 48 с.

125 Хамраева Е.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка: В аспекте моделирования учебных средств: дис. … док. пед. наук: 13.00.02. – М., 2004. – 416 с.

126 Малых Л.М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения). – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2016. – 207 с.

127 Оберемко О. Г. Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании: коллективная монография. – Н. Новгород: НГЛУ, 2020. – С. 129-143.

128 Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности: дис. … док. пед. наук: 13.00.02. – М., 2003. – 426 с.

129 Безукладников К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования. – Пермь: Пермский гос. пед. университет, 2011. – 207 с.

130 Барышников Н.В., Бодоньи М. А. Дидактика многоязычия: теория и факты// Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22-24.

131 Фоминых М.В., Ускова Б.А. Инновационная лингводидактика. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – 69 с.

132 Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. – М.: АПКиППРО, 2015. – 232 с.

133 Гафарова Ю.Ю. Формирование полилингвальной картины мира у студентов университета: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д, 2010. – 22 с.

134 Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 232 с.

135 Aden Zh., Akhmet A., Shaimerdenova N., Sansyzbayeva S. The Role and Importance of Zoomorphisms in the Education and Development of Bilingual Children Ethnocultutral Self-Awareness //Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2025. – № 18(2). – P. 356-366.

136 Aden Zh., Chekina E., Pavlova T., Tattimbetova K. Организация учебного процесса с применением технологии «перевернутый класс» при изучении русского языка в вузе // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2024. – № 1(193). – С. 162-172.

137 Әден Ж., Сансызбаева С., Байманова Л. Когнитивное развитие учащихся в контексте билингвальной среды обучения и современных педагогических трендов в Казахстане // Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2024. – №2. – С. 222-234.

138 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К., Китибаева А.К. Современная образовательная система Казахстана: оценка методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте» // Вестник Карагандинского университета, серия «Педагогика». – 2024. – № 2 (114). – С. 84-93

139 Әден Ж.Ш. Linguodidactics and actual problems of teaching the russian language//материалы международной научной конференции студентов и молодых ученых «Фараби әлемі». – Алматы, 2022. – С. 123-124.

140 Әден Ж.Ш. Білім алушылармен тиімді қарым-қатынас құру арқылы оқыту сапасын арттыру // Международный конкурс «Молодые молодым». Гран-При, UNESCO, Международный методический центр «Навыки XXI века», Abai University, УО города Алматы. – Омск–Алматы, 2022. – С. 166-170.

141 Әден Ж.Ш. Аспекты и модели обучения при билингвальном образовании // Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Современные проблемы физики, энергетики и теплотехники». –Ташкент, 2022. – С. 246-253.

142 Әден Ж.Ш. Речевой портрет современной личности в условиях билингвальной среды Казахстана // Материалы IX международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ «Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование». – Москва: ИРЯ РУДН, 2023. – С. 238-243.

143 Әден Ж.Ш. Unity in the diversity of languages and cultures// Interuniversity scientific and practical conference for students «Russian Culture: Literature, Language, Art». – Москва, 2023. – С. 220-224.

144 Әден Ж.Ш. Формирование билингвальной личности младших классов казахстанских школ в условиях единства и многообразии языков и культур» // Сборник материалов II Международного научного конгресса «Этноязыковое многообразие мира и тюркское наследие». – Алматы, 2024. – С. 178-182.

145 Әден Ж.Ш. Преемственность и сотрудничество: вклад А. С. Аманжолова в изучение тюрко-славянского взаимодействия языков и культур // Сборник материалов I международной научно-методической конференции «Аманжоловские чтения – 2024». – Алматы, 2024. – С. 187-191.

146 Әден Ж.Ш. Bilingual model of speech abilitiesdevelopment in the study of the russian language by students of the kazakh department // Сборник материалов международной научной конференции «Оптимизация модели языковой подготовки будущих профессионалов в мультикультурной и мультилингвальной среде казахстана», посвященной 90-летию КазНУ имени аль-Фараби и 10-летию Программы «Флагман». – Алматы, 2024. – С. 150-155.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Силлабус дисциплины «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ»

СИЛЛАБУС
дисциплины «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ»
Осенний семестр 2023 – 2024 учебного года
Образовательная программа
«6В011800 Русский язык и литература»

ID и наименование дисциплины «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ»	Самостоятельная работа обучающегося (СРО)	Кол-во кредитов		Общее кол-во кредитов	Самостоятельная работа обучающегося под руководством преподавателя (СРОП)
		Лекции (ЛЗ)	Практ. занятия (ПЗ)		
	8	15	45	6	6

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИСЦИПЛИНЕ

Формат обучения	Цикл, компонент	Типы лекций	Типы практических занятий	Форма итогового контроля
Офлайн	Б, Вузовский компонент М-11	Лекция с элементами диалога	Интерактивные занятия	Устный/Офлайн
Лектор - (ы)	Ж.Ш. Әден			
e-mail:	Aden.Zhansaya@kaznu.kz			
Телефон:				
Ассистент-(ы)				
e-mail:				
Телефон:				

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Цель дисциплины	Ожидаемые результаты обучения (РО)*	Индикаторы достижения РО (ИД)

	В результате изучения дисциплины обучающийся будет способен:	(на каждый РО не менее 2-х индикаторов)
Сформировать у студентов способность описывать, оценивать, применять понятийный аппарат лингводидактики; основные технологии формирования билингвальной личности учащихся	РО 1. (Когнитивный) Понимать современное состояние методики преподавания русского языка как научной дисциплины.	ИД 1.1. Понимает основные термины курса: дидактика, методика, методология обучения, билингвизм, билингвальная личность
		ИД 1.2. Определяет вклад ученых в разработку методов формирования билингвальной личности
		ИД 1.3. Определяет цели и принципы формирования билингвальной личности
	РО 2. (Функциональный) Чётко представлять содержание процесса формирования билингвальной личности	ИД 2.1. Владеет навыками применения методов формирования билингвальной личности учащихся
		ИД 2.2. Осуществляет взаимосвязь методов и этапов обучения формирования билингвальной личности
		ИД 2.3. Осуществляет взаимосвязь форм организации процесса развития билингвальной личности учащихся
	РО 3. (Системный) Формировать самостоятельное творческое осмысление фактов языка с учетом тенденций современной лингводидактики	3.1. Использует коммуникативно-значимые нормы современного русского литературного языка
		3.2. Обогащает словарный запас и развивает грамматический строй речи учащихся
		3.3. Свободно применяет речеведческие и культуроведческие понятия в процессе развития

		билингвальной личности учащихся
	РО 4. (Педагогический) Формировать систему развития билингвальной личности учащихся казахстанских школ	ИД 4.1. Владеет основами разработки уроков по формированию билингвальной личности учащихся
		ИД 4.2. Оценивает и корректирует методы и приемы обучения
	РО 5. (Гуманистический) Формировать у учащихся навыки сотрудничества в ходе учебного процесса	ИД 5.1. Формирует диалоговую среду на уроках русского языка.
		ИД 5.2. Осуществляет формирование толерантной личности в поликультурном социуме.
Пререквизиты	Введение в языкознание. Современный русский литературный язык. Анализ художественного текста. Методика преподавания русского языка	
Постреквизиты	Педагогическая практика	
Литература и ресурсы	Литература Основная 1. Гальскова Н. Д. Лингводидактика. – Москва: ИИУ МГОУ. – 2014. – 242 с. 2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). - Москва: Директ-Медиа, 2014. - 162 с. 3. Давлетбаева Р.Г. Формирование современной билингвальной личности учащихся начальных классов. - Уфа, БГПУ им. Макмуллы, 2008. – 128 с. 4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 264 с. 5. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. - Алматы: Демеу, 1996. - 207 с. Дополнительная 1. Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность//Вестник Башкирского университета. - 2012. - Т. 17. №1(I). – С. 498 – 502. 2. Медведева Н.В. Понятие «культурная идентичность» студента коми-пермяка в фокусе лингвометодики// Полилингвиальность и транскультурные практики. - 2020. - Т. 17. - № 1. С. 88-100. 3. Шурпаева М. И., Малиева З. З., Эльдарова Н. М. Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях	

	национально-русского двуязычия: монография. - Махачкала: ФОРМАТ, 2019. - 359 с. 4. Хамраева Е.А. Когнитивистика как основа языкового обучения ребенка-билингва//Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2016. – № 2. – С. 38-41. Интернет-ресурсы 1. http://elibrary.kaznu.kz/ru 2. https://www.dissercat.com/content/kulturovedcheskii-podkhod-v-obuchenii-produktivnym-vidam-rechevoi-deyatelnosti-na-urokakh-ru 3. https://www.dissercat.com/content/uchebno-rechevye-situatsii-kak-osnova-pervonachalnogo-obucheniya-uchashchikhsya-bashkirskoi- 4. https://www.dissercat.com/content/sistema-formirovaniya-bilingvalnoi-lichnosti-mladshego-shkolnika?ysclid=lpz2kn04cl32733433

Академическая политика дисциплины	Академическая политика дисциплины определяется Академической политикой и Политикой академической честности КазНУ имени аль-Фараби. Документы доступны на главной странице ИС Univer. Интеграция науки и образования. Научно-исследовательская работа студентов, магистрантов и докторантов – это углубление учебного процесса. Она организуется непосредственно на кафедрах, в лабораториях, научных и проектных подразделениях университета, в студенческих научно-технических объединениях. Самостоятельная работа обучающихся на всех уровнях образования направлена на развитие исследовательских навыков и компетенций на основе получения нового знания с применением современных научно-исследовательских и информационных технологий. Преподаватель исследовательского университета интегрирует результаты научной деятельности в тематику лекций и семинарских (практических) занятий, лабораторных занятий и в задания СРОП, СРО, которые отражаются в силлабусе и отвечают за актуальность тематик учебных занятий и заданий. Посещаемость. Дедлайн каждого задания указан в календаре (графике) реализации содержания дисциплины. Несоблюдение дедлайнов приводит к потере баллов. Академическая честность. Практические/лабораторные занятия, СРО развивают у обучающегося самостоятельность, критическое мышление, креативность. Недопустимы плагиат, подлог, использование шпаргалок, списывание на всех этапах выполнения заданий. Соблюдение академической честности в период теоретического обучения и на экзаменах помимо основных политик регламентируют «Правила проведения итогового контроля», «Инструкции для проведения итогового контроля осеннего/весеннего семестра текущего

	учебного года», «Положение о проверке текстовых документов обучающихся на наличие заимствований». Документы доступны на главной странице ИС Univer. Основные принципы инклюзивного образования. Образовательная среда университета задумана как безопасное место, где всегда присутствуют поддержка и равное отношение со стороны преподавателя ко всем обучающимся и обучающихся друг к другу независимо от гендерной, расовой/ этнической принадлежности, религиозных убеждений, социально-экономического статуса, физического здоровья студента и др. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и сокурсников. Для всех студентов достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. Разнообразие усиливает все стороны жизни. Все обучающиеся, особенно с ограниченными возможностями, могут получать консультативную помощь по телефону 87774670511 либо посредством видеосвязи в MS Teams https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_MTJjMGNjOTQtNjVjOC00YzllLWJmOTAtOWE0ODEyM2ZhMTgw%40thread.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%22b0ab71a5-75b1-4d65-81f7-f479b4978d7b%22%2c%22Oid%22%3a%229e91cb8c-46ab-45f2-a1a8-02050a2fb8be%22%7d Интеграция MOOC (massive open online course). В случае интеграции MOOC в дисциплину, всем обучающимся необходимо зарегистрироваться на MOOC. Сроки прохождения модулей MOOC должны неукоснительно соблюдаться в соответствии с графиком изучения дисциплины. ВНИМАНИЕ! Дедлайн каждого задания указан в календаре (графике) реализации содержания дисциплины, а также в MOOC. Несоблюдение дедлайнов приводит к потере баллов.

ИНФОРМАЦИЯ О ПРЕПОДАВАНИИ, ОБУЧЕНИИ И ОЦЕНИВАНИИ				
Балльно-рейтинговая буквенная система оценки учета учебных достижений				Методы оценивания
Оценка	Цифровой эквивалент баллов	Баллы, % содержание	Оценка по традиционной системе	Критериальное оценивание – процесс соотнесения реально достигнутых результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения на основе четко выработанных критериев. Основано на формативном и суммативном оценивании. Формативное оценивание – вид оценивания, который проводится в ходе повседневной учебной деятельности. Является текущим показателем успеваемости. Обеспечивает
A	4,0	95-100	Отлично	
A-	3,67	90-94		

<table>
<tr><td>B+</td><td>3,33</td><td>85-89</td><td>Хорошо</td><td colspan="4">оперативную взаимосвязь между обучающимся и преподавателем. Позволяет определить возможности обучающегося, выявить трудности, помочь в достижении наилучших результатов, своевременно корректировать преподавателю образовательный процесс. Оценивается выполнение заданий, активность работы в аудитории во время лекций, семинаров, практических занятий (дискуссии, викторины, дебаты, круглые столы, лабораторные работы и т. д.). Оцениваются приобретенные знания и компетенции.
Суммативное оценивание – вид оценивания, который проводится по завершению изучения раздела в соответствии с программой дисциплины. Проводится 3-4 раза за семестр при выполнении СРС. Это оценивание освоения ожидаемых результатов обучения в соотнесенности с дескрипторами. Позволяет определять и фиксировать уровень освоения дисциплины за определенный период. Оцениваются результаты обучения.</td></tr>
<tr><td>B</td><td>3,0</td><td>80-84</td><td rowspan="6"></td><td>Формативное оценивание (еженедельно/текущий контроль) кроме рубежной недели</td><td>балл за неделю</td><td>Суммативное оценивание (рубежный контроль и СРС)</td><td>балл</td></tr>
<tr><td>B-</td><td>2,67</td><td>75-79</td><td>Активность на занятии</td><td>2</td><td>СРС 1, 2, 3, 4 (проектная форма)</td><td>15</td></tr>
<tr><td>C+</td><td>2,33</td><td>70-74</td><td>Домашнее задание</td><td>3-4</td><td>Рубежная контрольная работа 1, 2</td><td>20</td></tr>
<tr><td>C</td><td>2,0</td><td>65-69</td><td>Удовлетв.</td><td>Тестирование</td><td>2</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>C-</td><td>1,67</td><td>60-64</td><td colspan="4">В сумме должно составлять 200 б. С применением коэффициента 60 б.</td></tr>
<tr><td>D+</td><td>1,33</td><td>55-59</td><td></td><td colspan="4"></td></tr>
</table>

D	1,0	50-54	Неудовлет	Экзамен 100 б. С применением коэффициента (методику расчета см.в конце)
FX	0,5	25-49	Неудовлетворительно	
F	0	0-24		

Календарь (график) реализации содержания дисциплины. Методы преподавания и обучения.

Неделя	Название темы	Кол-во часов	Макс. балл
Модуль 1. Теория билинвгизма			
1	ЛЗ 1. Проблема билингвизма в языкознании	1	
	ПЗ 1. Проблема билингвизма в языкознании	2	8
2	Л 2. Понятия «языковая личность», «билингвальная личность»	1	
	ПЗ 2. Понятия «языковая личность», «билингвальная личность»	2	8
	СРСП 1. Консультация по графику.		
3	ЛЗ 3. Психолингвистические основы формирования билингвальной личности	1	
	ПЗ 3. Психолингвистические основы формирования билингвальной личности	2	8
	СРС 1. Билингвизм как феномен транскультурной коммуникации		15
4	ЛЗ 4. Лингводидактические основы формирования билингвальной личности	1	
	ПЗ 4. Лингводидактические основы формирования билингвальной личности	2	8
5	ЛЗ 5. Модели формирования билингвальной личности	1	
	ПЗ 5. Модели формирования билингвальной личности	2	8
	СРСП 2. Консультация по графику		
Модуль 2. Теория формирования билингвальной личности школьника			
6	ЛЗ 6. Основные теоретические подходы к формированию билингвальной личности школьника	1	
	ПЗ 6. Основные теоретические подходы к формированию билингвальной личности школьника	2	8
	СРС 2. Метаподход к формированию билингвальной личности школьника		15

7	ЛЗ 7. Учебно-речевая ситуация как способ формирования коммуникативной компетенции учащихся	1	
	ПЗ 7. Учебно-речевая ситуация как способ формирования коммуникативной компетенции учащихся	2	2
	СРСП 3. Консультация по графику		
	Рубежная контрольная работа 1		20
	Рубежный контроль 1		100
8	ЛЗ 8. Классификация учебно-речевых ситуаций	1	
	ПЗ 8. Учебно-речевые ситуации как способ формирования коммуникативной компетенции билингва	2	7
9	ЛЗ 9. Диалог как способ формирования коммуникативной компетенции билингва	1	
	ПЗ 9. Диалог как способ формирования коммуникативной компетенции билингва.	2	7
	СРСП 4. Консультация по графику		
10	ЛЗ 10. Продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности школьника	1	
	ПЗ 10. Продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности школьника	2	7
	СРС 3. Презентация урока развития билингвальных компетенций учащихся 5 классов		15
Модуль 3. Методика формирования билингвальной личности школьника с учетом антропологического аспекта			
11	ЛЗ 11. Методика развития билингвальных компетенций школьника в рамках учебно-речевых ситуаций	1	
	ПЗ 11. Методика развития билингвальных компетенций школьника в рамках учебно-речевых ситуаций	2	7
12	Л312. Методика развития коммуникации в рамках диалога	1	
	ПЗ 12. Методика обучению коммуникации в рамках диалога	2	7
13	ЛЗ 13. Учебный комментарий текста	1	
	ПЗ 13. Учебный комментарий текста	2	7
	СРСП 5. Консультация по выполнению СРС 4.		
14	ЛЗ 14. Концептосфера как основа для формирования языковой личности	1	
	ПЗ 14. Концептосфера как основа для формирования языковой личности	2	7
	СРС 4. Презентация урока развития билингвальных компетенций учащихся 6 классов		15
15	ЛЗ 15. Анализ текстов с культуроведческой направленностью на уроках русского языка	1	

	ПЗ 15. Анализ текстов с культуроведческой направленностью на уроках русского языка	2	1
	СРСП 6. Консультации по графику		
	Рубежная контрольная работа 2		20
	Рубежный контроль 2		100
Общий балл за семестр – РК 1+ РК 2 = 200, с учетом коэффициента – 60 б. (РК1+РК2):2×0,6= 60 б (max) $\frac{РК1+РК2}{2} \times \mathbf{0,6} = \mathbf{60}$б (max)			60
Итоговый контроль (экзамен) – 100 баллов, с учетом коэффициента – 40 б. ИК× $\mathbf{0,4} = \mathbf{40}$ б. (max)			40
Общий максимальный балл за семестр – РК 1 + РК 2 + экзамен – 100 б.			100

Декан Б.У. Джолдасбекова

Заведующий кафедрой К.О. Таттимбетова

Лектор Ж.Ш. Әден

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени АЛЬ-ФАРАБИ

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
русской филологии и мировой
литературы, доктор PhD
Таттимбетова К.О. _____
«9» 01 2024 г.

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
д.ф.н. профессор
_____ Джолдасбекова Б.У.
«12» 01 2024 г.

АКТ
о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

Настоящий акт о том, что в 2023-2024 учебном году на кафедре русской филологии и мировой литературы внедрены результаты диссертационного исследования Әден Жансаи Шүкірқызы на тему «Формирование билингвальной личности учащихся казахстанских школ: антропологический аспект»

№ п/ п	Форма внедрения (наименование нового курса, спецкурса, раздела лекций, лаб. работы, установки, учебного пособия и т. п.); курс, специальность	Объем внедрения (количество работ, часов)	Краткое содержание внедренной работы
Элективный курс «Теория и методика формирования билингвальной личности учащихся казахстанских школ». 3 курс, «6В01703 Русский язык и литература» Лекции - 15 часов; Семинар - 30 часов; СРС, СРСП - 14 часов.			
Модуль 1. Теория билинвгизма			
1	1. Лекция: Проблема билингвизма в языкознании	1	Теоретические вопросы билингвизма в языкознании
2	2. Лекция: Понятия «языковая личность», «билингвальная личность»	1	Понятия «языковая личность», «билингвальная личность» в лингвистике
3	3.Лекция: Психолингвистические	1	Теоретические проблемы формирования

	основы формирования билингвальной личности		психолингвистических основ становления билингвальной личности
4	4. Лекция: Лингводидактические основы формирования билингвальной личности	1	Лингводидактические принципы и методы формирования билингвальной личности учащихся
5	5. Лекция: Модели формирования билингвальной личности	1	Классификация моделей формирования билингвальной личности учащихся
Модуль 2. Теория формирования билингвальной личности школьника			
6	6. Лекция: Основные теоретические подходы к формированию билингвальной личности школьника	1	Анализ теоретических подходов к формированию билингвальной личности школьника
7	7. Лекция: Учебно-речевая ситуация как способ формирования коммуникативной компетенции учащихся	1	Учебно-речевые ситуации на уроках русского языка
8	8. Лекция: Классификация учебно-речевых ситуаций	1	Виды учебно-речевых ситуаций
9	9. Лекция: Диалог как способ формирования коммуникативной компетенции билингва	1	Классификация диалогов для формирования коммуникативной компетенции билингва
Модуль 3. Методика формирования билингвальной личности школьника с учетом антропологического аспекта			
10	10. Лекция: Продуктивные методы и приемы обучения русскому языку при формировании билингвальной личности	1	Формирование творческих способностей учащихся на уроках русского языка
11	11. Лекция: Методика развития билингвальных компетенций школьника в рамках учебно-речевых ситуаций	1	Организация на уроках русского языка учебно-речевых ситуаций для развития билингвальных компетенций учащихся

12	12. Лекция: Методика развития коммуникации в рамках диалога	1	Методика развития навыков коммуникации учащихся в ходе проведения различных видов диалога
13	13. Лекция: Учебный комментарий текста	1	Учебный комментарий текстов на уроках русского языка для развития билингвальных компетенций учащихся
14	14. Лекция: Концептосфера как основа для формирования языковой личности	1	Использование концептосферы на уроках русского языка для формирования билингвальной личности
15	15. Лекция: Анализ текстов с культуроведческой направленностью на уроках русского языка	1	Проведения анализа культуроведческих текстов на уроках русского языка для формирования билингвальной личности