Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 378.016: 811.161.1(043) На правах рукописи

МЫРЗАЛИЕВА САЛТАНАТ ЕРМЕКБАЕВНА

Плюрилингвальный подход к преподаванию русского языка в вузе

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
к. пед. наук, доцент Мизанбеков С. К.
Казахский национальный медицинский университет
им. С. Д. Асфендиярова

Зарубежный научный консультант:
к. филол. наук, доцент Лазарева О.В.
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы,
Москва, Россия

Республика Казахстан
Алматы, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ ……. 3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ ……... 4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ ……... 5
ВВЕДЕНИЕ …… 6
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ ……..... 15
1.1 Лингводидактические основы плюрилингвального подхода в профессионально-ориентированном образовании ……... 15
1.2 Структура и содержание понятия «плюрилингвальная коммуникативная компетенция» в контексте представлений о лингводидактических компетенциях …… 27
1.3 Компонентный состав плюрилингвальной коммуникативной компетенции…… 33
2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ……. 49
2.1 Дидактические принципы плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе ……... 49
2.2 Педагогические условия формирования готовности студентов к разноязычной коммуникации …… 61
2.3 Методы обучения в условиях плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе …… 69
3 МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 84
3.1 Уровни и показатели сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в составе профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов …… 84
3.2 Специфика формирования базовых индивидуальных учебных стратегий обучающихся при плюрилингвальном обучении ……... 98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……. 108
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ …… 111
Приложение А. Силлабус дисциплины …… 122
Приложение Б. Акт внедрения научно-исследовательской работы в учебный процесс …… 128
Приложение В. Перечень дескрипторов “A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures” …….. 130
Приложение Г. Комплекс упражнений, направленных на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции…... 136
Приложение Д. Инструментарий исследования (анкета) сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции ……. 155

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон РК «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01. 2022)

Закон РК «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2022).

О Государственной программе функционирования и развития языков на 2001–2010 годы («Триединство языков»). Указ Президента Республики Казахстан от 7 февраля 2001 года № 550.

Закон Республики Казахстан «О науке» от 18 февраля 2011 года № 407-IV.

Концепция полиязычного образования. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2022.

«Концепция развития языковой политики в Республике Казахстан на 2023–2029 годы». Постановление Правительства РК от 16 октября 2023 г. № 914.

Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. (*Common European Framework of Reference, CEFR*). – CEFR for languages: Learning, Teaching, Assessment. 2018. – Strasbourg.

Послание Главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество» – Астана: Акорда, 01.09.2022.

Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года No248. [URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248#z321] (дата обращения 08.05.2024)

Об утверждении ГОСО (государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования РК от 20.07.2022. № 2.

Типовой учебный план по специальностям высшего и послевузовского образования. Приказ Министра образования и науки РК от 31.10.2018, № 603.

Профессиональный стандарт «Актуарий». Постановление Агентства РК по регулированию и развитию финансового рынка (от 29.01.2024 года) № 3.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Алгоритм – последовательность действий, совокупность правил, логически определенных шагов для решения учебной задачи.

Билингвизм/двуязычие (англ. bilingualism) – владение/использование индивидом или обществом двух или нескольких языков.

Компетентность – категория, определяющая способность и готовность личности реализовать свою образованность в условиях практической деятельности.

Компетентностная модель выпускника – целевая функция направления подготовки студентов по конкретной специальности, представляет собой систему универсальных и профессиональных компетенций, подлежащих освоению для достижения профессиональной компетентности.

Мультилингвизм (многоязычие) – употребление / сосуществование нескольких языков в обществе (национальное / индивидуальное).

Метод обучения – система последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, которая обеспечивает творческое усвоение учебного материала.

Методические приёмы – составная часть или отдельная сторона метода обучения.

Плюрилингвизм – взаимодействие / взаимосвязанность языков в коммуникативном репертуаре многоязычного человека; готовность отдельной языковой личности применять (гибкость в применении) различные языковые коды (различные системы мировидения, средства речепроизводства, речевосприятия) при работе с информацией; использование речеязыковых средств (метаязыковая рефлексия) в коммуникации.

Ожидаемые результаты образования – целевая характеристика образования, отражающая совокупность ключевых и поддерживающих результатов образовательного и инновационного процессов.

Паспорт компетенций – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы.

Профессиональный стандарт «Актуарий» – оценка обязательств по договорам страхования (перестрахования).

– разработка методологии исчисления экономического обоснования страховых тарифов и анализ прибыльности страховых продуктов.

– анализ и составление актуарных заключений.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО РК 2.003-2022	Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования Республики Казахстан «Общие положения», принятый в 2022 году
CEFR	Общеевропейские компетенции владения языком: обучение, преподавание, оценивание
БО	Билингвальное образование
ПО	Полилингвальное образование
PPC	Plurilingual and pluricultural competence (многоязычная и поликультурная компетенция)
ПКК	Плюрилингвальная коммуникативная компетенция
КГ	Контрольная группа
КЭ	Констатирующий эксперимент
МНиВО РК	Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан
FREPA	A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures
ТиПО	Техническое и профессиональное образование
ФУЗ	Формулировка учебного задания
ЭГ	Экспериментальная группа
Я(1), Я(2), Я(3)	Родной язык (казахский), второй язык (русский), третий язык (иностранный язык)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обеспечение глобальной конкурентоспособности казахстанского образования и анализ требований образовательных стандартов высшего образования показал, что в современных условиях востребованы исследования, в которых определена возможность непрерывного саморазвития многоязычной личности.

Подготовка высококвалифицированных кадров (компетентностных носителей языковых знаний), способных строить стратегии разноязычного речевого общения (использовать разнообразное языковое оформление), становится одним из концептуальных положений современного лингвистического образования [1].

Необходимость разработки современных перспективных направлений в методике преподавания русского языка вызвана важнейшими факторами, определяющими развитие образовательной практики: 1) направленное развитие цифровой среды (развитие информационного общества); 2) глубокая интеграция университетского образования (создание цифровой экосистемы): обращение к международным образовательным ресурсам, которые позволяют совершенствовать научно-исследовательскую работу, повысить качество языкового образования и востребованность полученных в результате обучения знаний; 3) создание и развитие цифрового учебно-методического обеспечения языковых дисциплин в условиях современной системы педагогического образования [2].

Вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность целенаправленного и детального исследования специфики становления плюралистической идентичности студентов вуза, которые воспитываются в преобразованном многоязычном цифровом обществе, стремятся к плюрилингвальному общению (интерпретации широкого профессионального контекста; адаптации системы средств языковой категоризации и концептуализации к языку специальности). Не менее важным в этой связи становится углубленное изучение вопросов формирования способности и готовности обучающихся взаимодействовать с представителями иносоциумов (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов) и решения профессиональных задач посредством эффективной разноязычной коммуникации. Это дает возможность анализировать качественные и количественные показатели реализации учебных стратегий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности студента, обладающего способностью и готовностью к разноязычной коммуникации (система лингвистических средств, обеспечивающих поиск, интерпретацию и обработку информации, представленной в многоязычных информационных ресурсов, а также разработку речевых операций, способствующих организации диалогического и монологического общения в профессиональной коммуникации).

Современные социальные и профессиональные условия предъявляют к выпускнику вуза все более высокие требования, включающие не только профессиональные компетенции, но и универсальные компетенции, охватывающие системное и критическое мышление, способность к проектной деятельности, межкультурное взаимодействие, самоорганизацию и саморазвитие. Эти категории универсальных компетенций, наряду с другими, интегрированы в современные образовательные профессиональные стандарты как бакалавриата, так и магистратуры [3].

Способность и готовность к обучению в течение всей жизни, а также к постоянному обновлению компетентностного репертуара рассматриваются как ключевые факторы профессиональной состоятельности современного специалиста. В этих условиях система высшего образования должна быть ориентирована не только на стимулирование интереса студентов к приобретению новых компетенций, но и на формирование умений самостоятельного их освоения.

Актуальность плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе продиктована результативно-целевой направленностью образования, усилением практико-ориентированности образования: внедрением адаптивных и гибких образовательных программ, обеспечивающих подготовку специалистов, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды; умеющих формировать многоязычные решения в сфере профессиональной коммуникации.

Вопросами проблем полиязычного образования занимаются исследователи И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, Н.Ш. Алметов, Б.А. Жетписбаева, Л.С. Сырымбетова, Тлеужанова Г.К. [4-10]. В педагогической науке актуализируются следующие направления формирования основ многоязычия: *билингвальное обучение* – в работах Х.А. Бекмухамедовой, Г.Ф. Гуревич, У.А. Жанпейс, М.К. Исаева, З. Кашкимбаева, Ж. Наурызбай и др. [11-15]; *полилингвальное обучение* – исследования В.К. Кочисова, О.У. Гогицаевой, Г.А. Кажигалиевой, Г.Р. Тимирбаевой и др. [16-18]; *формирование поликультурной языковой личности* труды Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Ж.С. Смагуловой, А.Б. Тумановой, П.В. Сысоева, Л.П. Халяпиной, Е.Г. Таревой [19-24]; *межкультурная коммуникация и культура межнационального общения* – работы D.H. Hymes, С.С. Кунанбаевой, А.Т. Чакликовой, М.М. Биназаровой и др. [25-28]. Широкое отражение в методике преподавания нашли современные научные разработки по обучению нескольким иностранным языкам через их последовательное усвоение – исследования А.А. Прохоровой, Н.В. Евдокимовой, З.Б. Девицкой [29-31]; в частности, рассматриваются вопросы развития рецептивных видов речевой деятельности в работах Р.Т. Касымовой, Ш.К. Жаркынбековой [32, 33], Н.В. Евдокимовой [30]) и вопросы организации многоязычного обучения по конкретному профилю в исследованиях А.А. Прохоровой [29], А.К. Казкеновой и др. [34].

Можно утверждать, что востребованность в выпускниках, обладающих способностью и готовностью к разноязычной коммуникации, выдвигает в центр

внимания современные стратегии и методики, посвященные многомерному анализу психолого-педагогических, лингводидактических концепций, раскрывающих научную обоснованность целостного изучения дидактической языковой триады – родного языка обучающегося (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского). В этой связи считаем, что закономерно возникает необходимость системно ориентированного исследования, раскрывающего теоретико-концептуальные положения плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в неязыковом вузе. Во-первых, большая часть имеющихся исследований связана с аналогами (билингвальным, мультилингвальным и полилингвальным обучением), а не напрямую с теорией плюрилингвального обучения; во-вторых, в основном рассматриваются вопросы языкового обучения в лингвистическом вузе; в-третьих, в существующих концепциях организации многоязычного обучения, как правило, рассматриваются проблемы подготовки педагогических кадров, владеющих тремя языками.

При изучении научно-теоретических исследований, ГОСО, требований национального куррикулума к компетентности конкурентоспособного специалиста позволил выявить ряд противоречий между [35]:

– функциональными особенностями обучения, основанного на параллельном и/или последовательном использовании нескольких языков и недостаточной изученностью методологических подходов к процессу детерминации ценностно-смыслового отношения личности студента к плюрилингвальной деятельности;

– востребованностью в выпускниках, обладающих способностью и готовностью к разноязычной коммуникации и неразработанностью плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе;

– необходимостью научно-теоретического обоснования, разработки педагогической модели формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК) и отсутствием исходных теоретических и практических позиций формирования такой компетенции.

Анализ противоречий позволил определить тему диссертации и выделить проблему исследования: каковы главные линии работы по использованию потенциала плюрилингвального образования в практике преподавания русского языка, направленного на формирование плюрилингвальной личности студента (положительный межъязыковой перенос, трансформирование, генерирование разноязычной информации).

Объект исследования: процесс плюрилингвального обучения студентов вуза.

Предмет исследования: методическая система эффективного плюрилингвального обучения в практике преподавания русского языка.

Цель исследования – теоретическое обоснование и научно-методическая разработка системы плюрилингвального обучения студентов вуза, опытно-экспериментальная проверка её эффективности.

Гипотеза исследования: методическая система плюрилингвального обучения студентов будет эффективной, если:

– установлена сущность, специфика и закономерности плюрилингвального обучения;

– предложена методическая модель, которая реализуется на основе единства плюрилингвального и других методологических подходов, предполагающая выделение личностно-деятельностного и компетентностного подходов в иноязычном обучении;

– созданы и использованы в учебном процессе плюрилингвальные методические комплексы, включающие наиболее важные в целях профессиональной коммуникации многоязычные решения (разнообразные, запоминающиеся контексты, дефиниции ключевых понятий (словарные понятийные статьи), лексико-грамматические конструкции и логико-семантические структуры (темы), учебно-языковые задачи, способствующие расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося).

– разработан целостный комплекс критериев и способов диагностики, позволяющий оценить уровни и показатели сформированности профессионально ориентированной речевой, общей речевой и интегративной субкомпетенций в составе плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК).

Задачи исследования:

1. Раскрыть категориальную сущность понятия «плюрилингвальное обучение»; определить содержание понятия «плюрилингвальная компетенция» и её место в структуре общей профессиональной компетентности обучающихся.
2. Определить психолого-педагогические условия формирования плюрилингвальной личности студента вуза.
3. Разработать концепцию плюрилингвального обучения, устанавливающую единые теоретико-концептуальные связи между лингвистическим, речевым, когнитивным, прагматическим и компенсаторным компонентами.
4. Сформулировать и описать принципы организации плюрилингвального обучения.
5. Проверить экспериментально эффективность плюрилингвальной модели многоязычного обучения.

Методологическую основу нашего исследования составляют новейшие исследования, в которых изложены концептуальные постулаты теории и практики многоязычного образования (дидактического двух-, трехъязычия, триглоссии / трилингвизма); профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Теоретическая основа исследования включает в себя: теоретические положения компетентностного подхода – исследования Н.И. Алмазовой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой [36-38], И.А. Зимней [4], О.Е. Лебедева, Р.П. Мильруд [39, 40], Л.П. Халяпиной [23], А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова [41, 42], D.H. Hymes [25] и др.; деятельностного подхода – работы В.А. Артемова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.С. Выготского [43- 46],

междисциплинарного подхода – работы Н.В. Поповой, Н.Ф. Талызиной, И.И. Халеевой [47- 49] и когнитивного подхода к обучению – исследования С. Ф. Шатилова, В.В. Сафоновой, А.Н. Шамова [50-52], а также разработки в области формирования плюрилингвальной компетенции – исследования К. Тремблей, А.В. Хэкетт-Джонса, Дж. Сеноза, Д. Гортера, Н.В. Барышникова [53-56], А.А. Прохоровой [29].

Теоретическую базу исследования составляют труды казахстанских и зарубежных ученых *по теории и методике профессионального образования* – работы Б.У. Джолдасбековой, С.Б. Бегалиевой, Г.К. Нургалиевой, А.И. Тажигуловой [57- 60]; *по вопросам многоязычного образования* – исследования Л.С. Сырымбетовой [9], Р.М. Жумашева, Б.А. Крузе, Л.И. Халяпиной, Е.В. Шостак [61- 63], Н.В. Евдокимовой [30]; *по мультилингвальному обучению – труды* Б.А. Жетписбаевой [8], С.С. Кунанбаевой [26], Н.И. Алмазовой [36], Н.Д. Гальсковой [5]; *по социолингвистике – исследования* Э.Д. Сулейменовой [19], Н.Ж. Шаймерденовой [20], З.К. Ахметжановой [64]; *по теории билингвизма – разработки* Р.Т. Касымовой, Ш.К. Жаркынбековой, А.К. Казкеновой [32-34]; *по методике развития речи* – труды У.А. Жанпейс [12], Б.А. Жетписбаевой [9] и др.

Методы и приемы сбора и анализа материала. На разных стадиях исследования мы использовали следующие методы:

– теоретические: междисциплинарный анализ литературы по организации содержательной основы языкового образования, определении ожидаемых результатов профессионально ориентированного иноязычного обучения, анализ традиционных и инновационных подходов к организации языкового образования;

– эмпирические: методическое моделирование плюрилингвального учебного процесса; педагогическое наблюдение; построение системы измерителей эмпирического материала обобщение и систематизация данных.

Научная новизна исследования состоит в разработке методической модели, в которой дополнена концепция плюрилингвизма новым пониманием совокупности взаимообусловленных, взаимосвязанных элементов (принципов, педагогических условий), направленных на формирование интегрированного коммуникативного репертуара плюрилингвальной личности. Определены психолого-педагогические условия формирования плюрилингвальной личности студентов вуза. В исследовании описаны концепции плюрилингвального обучения, отечественный и зарубежный опыт обучения студентов нескольким иностранным языкам, особенности восприятия и усвоения импликатур дискурса, осмысление их структурной и смысловой организации.

Представлено единство этапов работы и стадий развития плюрилингвальной личности, которое способствует адаптации содержания, методов и темпов учебной деятельности к особенностям обучающегося.

Теоретическая значимость:

– уточнено понятие термина «плюрилингвальная компетенция» и её место в структуре общей профессиональной компетентности обучающихся;

– описаны компоненты плюрилингвальной компетенции: лингвистический (освоение правил функционирования языка и речи), речевая (осуществление речевой деятельности), когнитивный (познавательная деятельность, решение учебных задач), прагматический (правила речевого поведения в соответствии с намерениями индивидуума и условиями общения), средство профессионального взаимодействия), информационная (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноязычной информации), компенсаторная (преодоление дефицита лингвистических средств);

– определены психолого-педагогические условия формирования плюрилингвальной личности студентов вуза;

– структурированы содержательные и процессуальные составляющие плюрилингвального учебного процесса, позволяющие формализировать педагогическую реальность в проектируемой модели обучения;

– выделены показатели оценки уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и достигнутого обучающимися результата плюрилингвального обучения.

Практическая значимость осуществленного исследования определяется возможностями применения его результатов в теоретических курсах по методике многоязычного обучения, психолингвистике и сопоставительному языкознанию. Результаты исследования также могут быть использованы для спецкурсов, посвященных особенностям плюрилингвального подхода. Полученные в диссертационном исследовании результаты могут быть применены в качестве исследовательского инструмента для анализа сформированности языковых и речевых компетенций студентов. Разработанные методические рекомендации представляют собой системное единство стадий многоязычного обучения, которые теснейшим образом связаны с повышением качества профессионально ориентированного обучения, дает основание для расширения профессиональных компетенций выпускников (в логике самоутверждения личности в международной профессионально-академической среде).

На защиту выносятся следующие положения:

1) Плюрилингвальное обучение в теоретико-концептуальных характеристиках отличается от целевых и содержательных аспектов билингвального, полилингвального и мультилингвального обучения.

Плюрилингвальное обучение представляет собой организованный процесс обучения, включающий целевой, методологический, содержательный, организационный и контрольно-оценочный компоненты, а также систему принципов. Реализация плюрилингвального обучения делает возможным и успешным включение обучающегося в языковое многообразие, мотивацию его на конструктивное взаимодействие, включение в разнообразные (полноправные, многоаспектные) виды профессиональной деятельности.

2) Плюрилингвальная коммуникативная компетенция (ПКК) трактуется как способность и готовность обучающихся к разноязычной коммуникации, содействующей продуктивному профессиональному взаимодействию с носителями других языков и культур.

3) Усиление методологического аппарата в содержании обучения создает условия для реализации компонентов в структуре ПКК: лингвистического (понимание правил функционирования языка и алгоритмов речевых действий); речевого (умение создания, свертывания, возобновления диалога в ситуациях профессиональных контекстов, учебно-языковых задач); когнитивного (владение основами сознательной, активной и целенаправленной познавательной деятельности); прагматического (владение навыками и умениями проектирования и организации плюрилингвального общения и установления межкультурных контактов); информационного (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноязычной информации); компенсаторного (способность и готовность расширять интегрированный коммуникативный репертуар).

4) Предлагаемая методика плюрилингвального обучения:

4.1 Основана на выдвинутых принципах обучения. А) Принцип интегративности (под интегративностью понимается адаптация положительного межъязыкового переноса навыков и умений. Б) Принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации (освещение смыслового сходства языкового материала, предполагающего выявление и сопоставление абстрактных языковых значений, выраженных формальными грамматическими средствами). В) Принцип эффекта простоты учебного процесса (комплексное изучение морфологических признаков, на основе которых сравниваются средства выражения грамматических значений). Г) Принцип базовых учебных стратегий (определение наиболее эффективных методов и приемов формирования и дальнейшего развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции).

4.2 Способами достижения цели в научной работе является совокупность методов (объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; частично-поисковый метод; проблемного обучения; исследовательский; ролевая игра);

4.3 Плюрилингвальная модель обучения позволяет: А) углубить понимание словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования; Б) углубить понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий; В) использовать особый плюрилингвистический механизм переноса, который способствует дальнейшему обогащению и развитию познавательной способности; Г) формировать готовность и способность обучающихся вступать в многоязычный образовательный дискурс (работать с многоязычными источниками профессиональной информации); Д) формировать способность будущих специалистов к многоязычным решениям в сфере профессиональной коммуникации.

5) Созданная интегративно-уровневая система упражнений реализует плюрилингвальный подход к преподаванию русского языка в вузе, создает предпосылки для эффективного коммуникативного действия, раскрывает процесс формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход исследования и его результаты обсуждались:

– на научно-методических семинарах докторантов PhD, заседаниях кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета имени аль-Фараби (09.2020 – 05.2023);

– в ходе исследовательской практики под руководством доцента Лазаревой О. В. в Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия, 117198 (10. 06.2022 – 07.09.2022);

– в рамках Международных научно-практических конференций: «Дәстүр мен жаңашылдық тоғысындағы тіл және әдебиет мәселелері»; International Conference on Engineering & MIS 2021 (ICEMIS 2021) IITU, Almaty, Kazakhstan. 11-13 October, 2021; 7th International Conference Digital Technologies in Education, Science and Industry DTESI 2022, 20-21 October, IITU, Almaty, Kazakhstan.

– в ходе испытания методических предложений на механико-математическом факультете КазНУ им. аль-Фараби, специальность «6В05401 – Актуарная математика» (осенний семестр 2022-2023 учебного года).

Основное содержание и результаты исследования получили отражение в 12 публикациях, в том числе рекомендованных ККСОН и входящих в базу Scopus, в докладах и сообщениях на международных научно-практических конференциях.

Научные статьи в рецензируемых журналах и изданиях, входящих в базу данных Scopus:

1 Axiological approach as a factor of university curriculum language. – Journal of Language, Literature and Culture: Xlinguae, Volume 17 Issue 2, 2024. – P.268-279. DOI:10.18355/XL.2024.17.02.18

2 Linguistic Landscapes as Cultural Texts: Intersections of Language, Place and Identity in Language Learning. – Journal of Language, Literature and Culture: XLinguae, Volume 18 Issue 2, 2025. – P. 228-236.

DOI: 10.18355/XL.2025.18.02.16

Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования (КОКСНВО):

1 Locatives as the main means of expression in the functional and semantic field of the place in Russian and Chinese languages. – Караганда: Вестник Карагандинского университета. Серия Филология, №1 (109), 2023. – С. 30-38.

2 Специфика формирования базовых индивидуальных учебных стратегий обучающихся при плюрилингвальном обучении (на материале профессионального языка актуарной математики). – Алматы: Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая, № 2 (190), 2023. – с. 208-220.

3 Development of plurilingual consciousness among university students. – Алматы: Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – № 3 (70), 2023. – с. 143-163.

4 Subject - language integration as a tool for the formation of plurilingual competence of students. – Алматы: Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан». – № 3 (415), 2025. – С. 162-178.

Материалы Международных научно-практических конференций:

1 Плюрилингвальный подход в обучении русскому языку как неродному. – Материалы Межд. научн.-практ. конф.: «Филологические науки в контексте инновационных исследований». – Баку: Бакинский Славянский Университет, 24.02.2020. – С. 419 – 421.

2 The use of literary images and motifs in digital-communication advertising strategy. – For active and invaluable participation in the 7th International Conference on Engineering & MIS 2021 (ICEMIS 2021) IITU, Almaty, Kazakhstan. 11-13 October, 2021.

3 Плюрилингвизм как современный подход в языковой политике. – Халықаралық ғылыми конференция материалдары: «Дәстүр мен жаңашылдық тоғысындағы тіл және әдебиет мәселелері». – Нұр-Сұлтан: Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 2021. – Б. 203-205.

4 SMART-technologies in Higher Education: Perspectives and Reality. – 7th International Conference Digital Technologies in Education, Science and Industry DTESI 2022, 20-21 October, IITU, Almaty, Kazakhstan. – P. 96-103. https://dtesi.iitu.edu.kz/dtesi-2022.html

5 Формирование многоязычной среды в Казахстане. – Материалы III Межд. конгресса «Дети и книги в поликультурном мире». – Алматы: Казахская национальная академия искусств им. Т. К. Жургенова, 2023. – С. 86-90.

6 Плюрилингвальное обучение в вузе. – Астана: Межд. научн. журнал «Глобальная наука и инновация 2023: Центральная Азия». Серия «Педагогические науки». – № 1 (19). – С. 25-30.

Учебно-методические работы

1 Практикум по русскому языку (на основе плюрилингвального подхода). Учебное пособие для студентов специальности «Актуарная математика». – Алматы: Қазақ университеті, 2023. – 134 с.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх разделов, заключения, списка использованной литературы (170 работ, в том числе 30 на иностранных языках) и приложений. Кроме текстового материала работа иллюстрирована 1 рисунком, 18 таблицами, 5 диаграммами.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ

1.1 Лингводидактические основы плюрилингвального подхода в профессионально-ориентированном образовании

В контексте приоритетных направлений модернизации казахстанской системы образования рассмотрение педагогических объектов и процессов с позиции методологии подходов (как сложных самоорганизующихся систем) нашло свое отражение в научных разработках таких исследователей как Л.К. Жаналина, Э.Д. Сулейменова, К.Л. Кабдолова, Л.В. Екшембеева, М. Демеуова, А.А. Чингисова, Р.Б. Нуртазина и др.

Р.М. Жумабекова и Ж.Ж. Молдабеков, подчеркивая значение современных концептуализаций в образовании, пишут: «Мировоззренческая парадигма постулирует изменение методологических оснований, внедрение новых элементов в структуру языкового образования, характеризующих состояние и результативность процесса образования».

Известный специалист в области теории и методики педагогических измерений Т.О. Балыкбаев отмечает, что достоверность и обоснованность направлений научно-педагогических знаний связано с целеобразующими идеалами подготовки молодого поколения к существованию в динамично изменяющемся мире, которые сформулированы в позициях: умения быть, умения жить, умения развиваться. Интегральная характеристика современного выпускника – это личность, познающая и творящая культуру, осознающая себя объектом учения и собственной жизнедеятельности. Именно в этом состоит суть заказа общества системе образования, а следовательно, и науке» [65].

Термин «подход к обучению» является базовым понятием в области языкового образования, рассматривается как направление методологии научного познания, в основе которого лежит целостный комплекс взаимосвязанных методов, приёмов и технологий обучения данному предмету [3]. Совокупность взаимодействующих методов обучения, в свою очередь, определяют тактическую модель учебного процесса. В словаре В.И. Даля подход понимается как «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе сущностей и отношений [66]. Подход определяет направление целерезультативной деятельности с выделенными универсальными составляющими.

Обратимся к различным интерпретациям данной категории и обзору наиболее актуальных подходов в содержании языкового образования.

По мнению М. В. Ляховицкого, в направлении, определяющим качество обучения языкам, продуктивными являются четыре общих подхода:

1) бихевиористский подход;
2) индуктивно-сознательный подход;
3) познавательный (когнитивный) подход;
4) интегрированный подход [67].

И. А. Зимняя, исследуя качество образовательного процесса, вытекающее из единства целей, форм и иерархических зависимостей, выделяет: языковой подход, речевой подход, речедеятельностный, или коммуникативно-деятельностный подход [4].

Для новой архитектуры образовательного пространства доминирующей чертой мышления становится рациональность, способность определять границу значимого и незначимого, обучение человека продуктивной жизнедеятельности, что обусловливает опору на мировоззренческие подходы: личностно ориентированный, коммуникативный, компетентностный, межкультурный аксиологический.

В научных исследованиях, посвященных теоретическим проблемам **личностно-ориентированного подхода** к организации профессионально ориентированного иноязычного обучения, рассматривается оптимально организованная деятельность на базе лично привлекательных ценностей, способствующая развитию вторичной языковой личности обучающегося.

Интериоризация ценностей, по мнению исследователей, приобретает свойство осознанности и направляющую функцию (насыщенность гуманистическим потенциалом, удовлетворение личностных и профессиональных интересов). Возвращение к ценностным ориентациям в различных учебно-языковых, профессиональных ситуациях стимулирует способности личности обучающегося актуализироваться в познавательной деятельности, межкультурном диалоге и межличностных контактах [49].

Представляется важной позиция ученых по отношению организационно-содержательной основы **коммуникативного** подхода. Данный подход обуславливает новое понимание качества языкового образования в целом.

Содержательные и процессуальные стороны образования должны обеспечить практическое применение изучаемого языка в конкретных ситуациях межличностной и межкультурной коммуникации (профессиональные претензии, карьерные установки, личностные смыслы, мотивы, интересы, опыт предметной деятельности). Особенность данного подхода – конкретизация уровней учебных достижений в виде ожидаемых результатов (способность выпускника к адаптации и профессиональной деятельности в различных профессиональных сообществах).

Структура коммуникативного подхода отражает не только личностные, но и общественно-государственные потребности. В.А. Сластенин заявляет о том, что готовность и способность личности достигать поставленной цели в межличностном взаимодействии, знание правил регуляции коммуникативного поведения – это новые точки, стягивающие образовательный процесс [68].

Л.А. Петровская, рассматривая педагогическую концепцию коммуникативного подхода, предлагает специальные формы тренингов для формирования «свойств личности» [69].

Межкультурный подход в языковедческих прикладных исследованиях определяется как методологическая основа для выражения национально-

культурной специфики языка, взаимосвязи языка и истории народа, владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения.

По мнению М.Ж. Джадриной, задача современного образования – создание ситуации мысли, или шире – ситуации культуры, в которой оказывается и преподаватель, и его ученики, ситуации, которая приводит к приращению знаний-информации в сознании всех участников. М.Ж. Джадрина указывает, что знания культурологического характера способствуют проникновению в глубину изучаемого языка, позволяют сформировать инокультурное мировидение [70].

По мнению Л.А. Азнабаевой, А.К. Шаяхметовой, реализация **межкультурного** подхода, его развертывание ориентировано на формирование не сколько «человека знающего», сколько «подготовленного к жизни», компетентного, со сформированным мировоззрением, способного понимать и принимать иные культурные ценности, способного к компромиссу.

Современная культура – это культура диалога, а не монолога. Социальное и культурное развитие нашего времени идет под знаком углубляющейся интеграции и разрушения всяких перегородок. Реализация межкультурного подхода складывается из постижения языковой картины иного языка, понимания культуры другого народа, её освоения и присвоения, гармоничного и комфортного существования в многонациональном обществе.

Ученые считают, что интегральная характеристика современной культуры – это «инициативные действия участников коммуникации по созданию, свертыванию, возобновлению, переадресовке общения в различных ситуациях, т.е. полноценное участие в коммуникативном акте с минимумом коммуникативных неудач» [71,72].

Следует согласиться с мнением К. Леви-Стросса, что доминирующей чертой мышления, становится ассоциативность: «Умение ухватить, понять новое, появившееся здесь и сейчас, умение вписать (перенести) это новое в свою деятельность, сразу же отказавшись от существующего стереотипа, составляет особенность типа мышления современной культуры» [73].

Не менее важным является **аксиологический** подход, а точнее, философско-педагогическое направление, опирающееся на ресурсы совершенствования системы образования, а именно на традиционные для национального менталитета аксиологические принципы и положения, позволяющие поддерживать мировоззренческие и системные ценности. Большинство исследователей считают применение аксиологического подхода одной из возможностей решения задачи гуманизации образования.

Так, М.Е. Демеуова отмечает: «В зависимости от того, какие ценности предлагают воспитание и обучение, определяется цель и смысл образования, где образование – это духовный облик человека, специальная сфера социальной жизни. В этой связи, учитывая аксиологический, т.е. ценностный подход к парадигмам воспитания и обучения, в организациях образования необходимо обеспечить реализацию следующих идей образовательно-воспитательного процесса:

– воспитание безопасной личности, т.е. личности, неспособной причинять вред ни людям, ни природе. ни самой себе;

– воспитание полиязыковой личности, владеющей родным языком, государственным языком и языком мира, способный к диалогу, обмену смыслами, бережному и трепетному отношению к слову, любящий и берегущий родной язык;

– воспитание гражданина и «государственного» человека, т.е. человека, способного быть участником и организатором сложных социальных, профессиональных процессов и структур…» [74].

Э.Д. Сулейменова, связывая вопросы полилингвального образования с идеей лингвистического плюрализма, отмечает: «Внутренняя семантическая схема не зависит от конкретного языка, она оперирует не словами конкретного языка, а смысловыми элементами (системой скрытых над ними отношений)». В работах Э.Д. Сулейменовой дистинкция «значение – смысл» – «это проблема смыслообразования и смыслопреобразования при восприятии, передаче и понимании сообщений в коммуникативных актах» [19].

Казахстанские лингводидакты находятся в процессе поиска центрального ядра образования, на основе которого формируется ценностный подход к парадигмам воспитания и обучения. Так, Л.Н. Карабаева рассматривает систему идеалов и ценностей (стандарты, стереотипы поведения, социально-психологические эталоны) как регулятор личностных достижений, побудитель самопознания, профессионального роста, рефлексивных способностей и собственного дидактического стиля [75].

В рамках нашего исследования рассмотрим подробнее возможности **компетентностного** подхода в условиях многоуровневой системы высшего профессионального образования. Данной проблеме посвящены работы Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, О.Е. Лебедева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.П. Щедровицкого и др.

Компетентностная парадигма в сфере высшего профессионального иноязычного образования актуализирована в Законе РК «Об образовании» и детализирует формирование культуры образования от парадигмы преподавания к парадигме научения. Основная цель обучения – не накопление научных фактов и информации, а приобщение к передаче информации на иностранном языке [1].

Компетентностная парадигма как наиболее продуктивная психолого-педагогическая концепция рассматривает образовательный процесс как главное условие и основное средство целенаправленной подготовки человека к самообразованию.

Анализ исследовательских позиций О.Е. Лебедева показывает, что построение образовательного процесса, основанного на управлении самообразованием, обеспечивает создание внутренних условий, когда личность готова эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для достижения успешной деятельности [39].

Отечественный исследователь С.С. Кунанбаева связывает компетентностный подход с содержанием образования, отражающего отношения «потенциального целого» и «актуализируемого частного» [26].

Многие педагоги-практики Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, К.Э. Безукладников и др.) пишут, что способность учиться всю жизнь – это основа непрерывной подготовки в профессиональном плане [40, 79, 98]. Анализ предлагаемых авторами трактовок компетентностного подхода позволяет определить номенклатуру:

а) готовность к проявлению компетентности (порождение и восприятие текста, кросс-культурное общение, иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента);

б) владение знанием содержания компетентности (постановка и решение познавательных задач, продуктивное/репродуктивное познание, проектирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности);

в) опыт проявления компетентности (правила решения профессиональных задач, проблемных ситуаций) посредством эффективной разноязычной коммуникации;

г) соотношение структурных элементов компетентности (их взаимоотношение / взаимовлияние) для формирования способности оперативно и эффективно ориентироваться в профессиональном коммуникативном пространстве, системно использовать потенциал плюрилингвального образования для самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений (самосовершенствование/саморегулирование, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие).

В трудах В.И. Байденко отмечается, что при компетентностном подходе усиливается практическая направленность образования, т.е. способность к выстраивать дискурс в учебных, социальных, профессиональных целях; практические навыки отбора речевого материала (вариативных форм); умение выстраивать стратегию профессиональной коммуникации (построение убеждающей речи во взаимодействии с языковым материалом). Компетентностный подход В.И. Байденко определил как метод моделирования и описания результатов образования, норм его качества в виде признаков практической готовности человека к деятельности [76].

Различные аспекты компетентностного подхода в образовании активно разрабатываются И.А. Зимней: вопросы интеграции и повышения конкурентоспособности высшего образования, разработки общих положений по стандартизации образовательного пространства в рамках Болонского процесса, концепции непрерывного образования, содержание учебных планов и программ и т.д. [4].

Л.К. Жаналина считает, что компетентностный подход представляет собой синтез речевого, тезаурусного и прагматического компонента и возвращает к реальному носителю языка. По мнению ученого, тезаурусный компонент занимает особое положение, соотносясь с языком как со сложившейся

структурой, и с речью, потому что речевая деятельность постоянно сопровождает познание говорящего и познание слушающего. Наличие тезаурусного компонента позволяет адекватно осмысливать картины мира, понимать другую культуру, гармонично и комфортно существовать в многонациональном обществе [77].

На основе представленных выше подходов в лингвистике и лингводидактике разрабатываются практические модели обучения, учитывающие специфику профессии и язык специальности, т.е. способность говорящего отбирать языковой материал, использовать вариативные формы с учетом профессиональных, функционально-стилевых разновидностей высказывания.

Создание условий для эффективного разноязычного взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает наличие у обучающегося специальной готовности (универсальных стратегий) использования языковых знаний, языкового материала (вариативных форм), которые соответствуют профессиональной сфере общения и отражают своеобразие будущей специальности коммуникантов.

Содержательные и процессуальные аспекты языкового образования необходимо рассматривать сквозь призму изменившейся природы коммуникации в информационной действительности.

В настоящее время внедряется принципиально новых подход к определению целей, принципов, задач образования.

Так, концептуальные позиции научных исследований обусловливают разработку методологических подходов для формирования речевого общения на нескольких языках, т.е. построение стратегий формирования прагматических умений личности обмениваться смыслами посредством параллельного и/или последовательного использования нескольких языков для достижения целей профессиональной коммуникации.

В справочной литературе понятия билингвизма, мультилингвизма, полилинвизма определяются как явления сходные и однопорядковые и означают использование коммуникантами нескольких языков в пределах определенной социальной общности. Теоретические и практические вопросы билингвизма, мультилингвизма стоят на стыке многих наук и рассматриваются в лингвистике (Ю.К. Караулов, Б.У. Джолдасбекова, С.Б. Бегалиева и др.), методике преподавания русского языка (Г.Ф. Гуревич, Х.А. Бекмухамедова и др.), лингвистической типологии (К.Л. Кабдолова, М.Р. Кондубаева и др.), этносоциологии (Р.К. Байрамова, М.И. Губогло и др.), социолингвистике (Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.) [78, 79].

Современные условия глобального мира ставят задачу конструирования наиболее перспективных моделей мультикультурного образования и воспитания. Поиск новых лингводидактических систем речевой подготовки включенного в деятельность человека, исследование языка как средства профессиональной коммуникации породило новое перспективное коммуникативно-прагматическое направление – теорию плюрилингвизма,

которая проявляет себя: (1) на уровне общественного сознания – подготовка высококвалифицированных кадров (компетентностных носителей языковых знаний), способных строить стратегии разноязычного речевого общения (использовать разнообразное языковое оформление) в эпоху цифровых разноязычных коммуникаций; (2) на уровне отдельного говорящего – как индивидуальное коммуникативное достояние человека, обладающего способностью и готовностью к разноязычной коммуникации (система лингвистических ресурсов, необходимых для поиска и переработки информации из многоязычных ресурсов) и построение интегрированного репертуара речевых операций (многоязычных решений) в сфере профессиональной коммуникации.

Теоретические и практические вопросы плюрилингвизма стоят на стыке многих наук и являются актуальной темой междисциплинарных исследований. Развитие и совершенствование теории плюрилингвизма осуществляется в рамках антропоцентрической парадигмы гуманитарного знания [80, 81]. Исследования на данную тему строятся с опорой на содержательно-процессуальные положения лингвистики, социологии, психологии, педагогики и культурологии.

Идея плюрилингвизма (или полиглотии по Я.А. Коменскому) имеет многовековую историю. Я.А. Коменский большое внимание уделял лингводидактическим вопросам. Автор «Великой дидактики» писал: «Грамотный человек должен знать несколько языков: родной язык – для частной жизни, язык (языки) соседних народов – «для сношений» с ними, латинский – для чтения книг научного содержания, «для философов и врачей – греческий и арабский языки, для богословов – греческий и еврейский». Родной и латинский, по мнению Я.А. Коменского, «следует изучать с одинаковой тщательностью». Прикладной характер изучения языков отражен в методическом утверждении Я.А. Коменского: Изучение языков должно быть «не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпать знания и сообщать их другим». По его лингводидактической концепции следует разделять понятия «знание языка» и «владение речью»: «В вопросах знания нужны лишь знания, между тем как в работе нужные знания и подражания, пером и ртом. Речь нужно сначала понимать, что является самым легким, затем повторять её написанием, что немного труднее, но не особенно. Заговорить – это означает, однако, нечто неожиданное, и это и есть то последнее, что мы можем здесь желать, искать и дать» [82].

Первые исследования, посвященные научной концептуализации плюрилингвизма, появились в 60-70 годах XX века, а после принятия Советом Европы документа «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеевропейская компетенция» вопросы, изучающие связь языковых признаков с социальными явлениями (межкультурной коммуникацией, употреблением индивидуумом (группой лиц) нескольких языков, анализом соотношения структур двух или более языков, их взаимоотношением, взаимодействием) заняли приоритетное положение в теории и практике преподавания языков [83].

Социолингвистические исследования, посвященные специфике коммуникации в глобальном мире, межкультурному взаимодействию, позволили описать новую социальную реальность, построенную на гибко структурированных взаимодействиях акторов, принадлежащих к разным лингвокультурам.

Современные условия глобального мира требуют отказа от монолингвальной перспективы и установления плюрилингвального подхода в подготовке компетентной языковой личности, формировании трёхъязычной личности, способной в равной степени осуществлять речевую деятельность и реализовывать профессиональные, социокультурные потребности посредством разнообразных контекстов, лексико-грамматических конструкций и логико-семантических структур [84, 85, 86].

Лингводидактический ракурс исследований плюрилингвизма позволил более точно описать механизм функционирования родного и неродного языков, характерные особенности полиглотии, выявление дифференциальных признаков языкового посредника (медиатора), взаимодействие и взаимовлияние контактирующих языков на всех уровнях языковой системы [87].

Ученые обращают внимание на тот факт, что теоретические и практические вопросы плюрилингвизма стоят на стыке многих наук и формирование плюрилингвального репертуара индивида – совокупности межъязыковых и концептуальных переносов должно рассматриваться с лингвистической, психологической, социологической, педагогической сторон [88, 89].

Лингвистический аспект плюрилингвального подхода ориентирован на определение дифференциальных признаков контактирующих языков, анализ соотношения структурных элементов двух (или более) языков, исследование (объяснение) транспозиции и интерференции родного языка в процессе соизучения контактируемых языков; исследование специфики становления плюралистической идентичности личности, обладающего способностью и готовностью к разноязычной коммуникации; динамические переключения и обобщения (установление ассоциативных связей); вовлечение обучающихся в активную речевую деятельность (с учетом парадигматических и синтагматических отношений языковых единиц), т.е. демонстрация реального функционирования языковых единиц в речи (тексте) [90, 91].

Психологический аспект плюрилингвального подхода позволяет раскрыть проявление единства языка и мышления, влияние многоязычия на развитие родной речи, формирование иноязычного мышления в эпоху цифровых разноязычных коммуникаций и т.д.

В рамках социологического аспекта плюрилингвального подхода осуществляется дифференциация общественно значимых функций языков, востребованных в современном социуме. К ним относятся использование языка в научно-образовательной деятельности, в сфере профессиональной коммуникации и межэтнического взаимодействия в контексте

глобализационных процессов, при этом особая роль отводится государственному языку как базовому элементу языковой политики [92, 93].

Педагогический аспект плюрилингвального подхода связан с конструированием рациональных моделей обучения: анализ качественных и количественных показателей реализации учебных стратегий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности; углубленное изучение вопросов формирования способности и готовности обучающихся взаимодействовать с представителями иносоциумов (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов) и решения профессиональных задач посредством эффективной разноязычной коммуникации.

Плюрилингвальный подход к обучению имеет свои особенности (1) формирование металингвистического сознания личности и выделяется (2) в особое направление методики и дидактики иноязычного образования – формирование лингвопсихологического механизма как перенос. Особый плюрилингвистический механизм переноса возникает и существует не зависимо от воли и желания человека [94]. Специфика плюрилингвистического механизма переноса заключается в том, что при изучении второго и последующих иностранных языков формируются и проявляются качественно новые связи между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением [95, 96, 97].

Металингвистическое сознание – это особая форма сознания плюриязычного человека (трёхъязычной личности), которая проявляется в способности к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.).

Т. Мейки и Т. Джейкобсон отмечают своеобразную природу формирования металингвистического сознания:

а) расширение интегрированного коммуникативного репертуара основывается на вычленении основных единиц общения (импликатур дискурса) и осмыслении их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения в условиях речевого общения);

б) обучение языку на основе отобранных наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений (лексико-грамматических конструкций, тем) [95].

Как известно, языковое образование представляет собой открытую дидактическую систему внутри которой в зависимости от контекста сферы коммуникации, роли субъекта речи и её адресата, понимания механизма языка как триединства лексико-грамматических единиц, речевых действий и текстов-дискурсов можно выделить разные подсистемы.

Смыслообразующим фактором языкового образования является его цель – условия формирования вторичной языковой личности, обладающей способностью и готовностью к разноязычной коммуникации.

В нашей работе мы будем опираться на идею полиподходности, разработанную И.А. Зимней. В своей макромодели И.А. Зимняя подчеркивает, что разные подходы к обучению не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения. По мнению автора, «нижний уровень иерархии характеризуется тем, чем определяются уровни, находящиеся над ним».

Так, системный подход, по утверждению автора, рассматривается как элемент самого высшего (философского) уровня, а междисциплинарный подход, находится на ступень ниже в иерархии (на общенаучном уровне) и призван на межпредметной и межнаучной основе реализовать (опора на уже) развитые учебные и когнитивные стратегии и умения: сопоставление, обобщение, систематизацию, способы запоминания и т. д.

На наш взгляд, необходимо особо подчеркнуть диалектическую связь системного и междисциплинарного подходов, которые являются основой ряда подходов, относящихся к психолого-педагогическим наукам.

Широко известны работы И.А. Зимней, в которых рассматриваются открытые системы интеграции образования, производства и науки. В своих исследованиях И.А. Зимняя личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический, контекстный и компетентностный подходы соотносит с конкретно-научным уровнем (или кустом) психолого-педагогических наук [4, с.30].

В новейших исследованиях К.Э. Безукладникова, посвященных современному пониманию образования, особую значимость приобретают базовые принципы компетентностного подхода, которые, по мнению автора, должны опосредовать переход от информации к её применению, т.е. сделать учебно-языковую информацию осмысленным знанием; преодолеть обращенность в традиционном обучении в прошлое (опредмеченная «ЗУНовская» учебная информация) ориентацией студента на будущее содержание профессионально-практической деятельности; непродуктивные процессы запоминания («школа памяти») должны найти отражение в творческом, диалогическом мышлении, в социальной активности (продуктивное сотрудничество с другими) … междисциплинарность, интегрированность – главные требования к результату образовательного процесса [98, с.14].

Мы, обобщив организационно-содержательные основы актуальных подходов в языковом образовании, руководствуемся следующей дефиницией: лингводидактические основы плюрилингвального подхода в профессионально ориентированном образовании представляют собой системно-иерархическую структуру, актуализирующую взаимосвязанные категории общего, особенного и единичного [23, 99, 22].

Системный подход предполагает, что у плюриязычного человека (трёхъязычной личности) формируется особая плюрилингвистическая компетенция, которая отражается в совпадении основных требований к процессу обучения, иначе говоря, принципов обучения. Особенность заключается в осознанном переносе суммы теоретических знаний о языке и его закономерностях, т.е. опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии

и умения – осознание лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка. Исходя из этого становится понятным, что расширение интегрированного коммуникативного репертуара плюриязычного человека характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Реализация междисциплинарного подхода предполагает формирование совокупности компонентов плюрилингвальной компетенции студента не только в процессе освоения дисциплины «Русский язык», но и на основе интеграции содержания данного курса с другими учебными дисциплинами.

Организация параллельного взаимосвязанного обучения предполагает: А) опору на первый (родной) язык и перенос лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений на последующие языки; Б) обязательное соответствие понятий и терминов Я1, Я2, Я3, которые рассматриваются как меры измерения различных языков.

По мнению И.Л. Бим, положительный перенос грамматических категорий, сопоставительная деривация на семантической основе значительно облегчают процесс введения и закрепления нового учебно-языкового материала за счет понимания на основе узнавания [6].

Плюрилингвальный подход характеризуется как проявление единичного, составляющего специфику формирования трёхъязычной личности. Плюрилингвальный подход не обнаруживает противоречий с системным и личностно-деятельностным подходами, принятыми в науке, а является их продолжением на новом уровне интеграции в образовательное пространство.

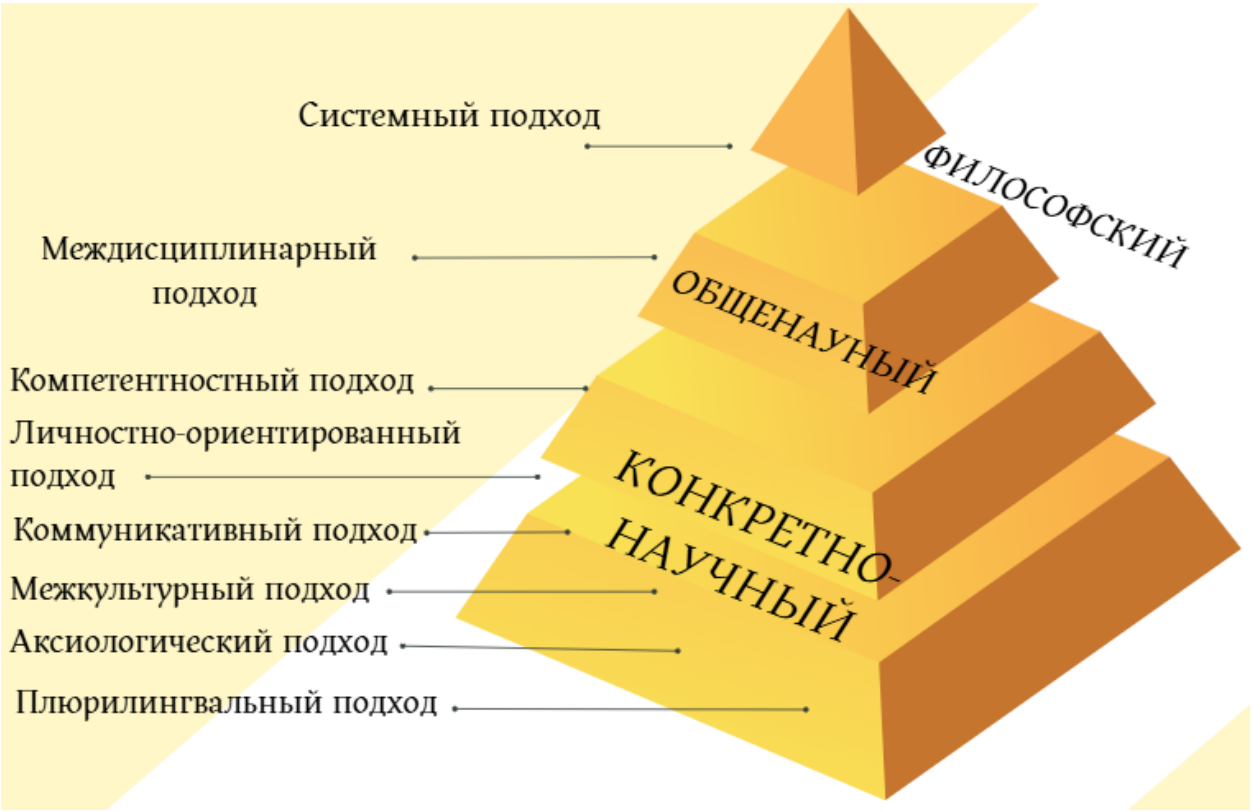
Исходя из вышесказанного, считаем, что построение модели плюрилингвального обучения должно разрабатываться главным образом на умелом чередовании и сочетании всей системы подходов. Назовем их: системный, междисциплинарный личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативный, межкультурный.

Развертывание иерархии подходов к формированию плюрилингвальной компетенции личности возможно с опорой на центральное понятие полиподходности, выдвинутое И.А. Зимней [4].

На наш взгляд, закономерный характер преемственности проявляется во взаимосвязи междисциплинарного, компетентностного личностно-ориентированного, коммуникативного, межкультурного и плюрилингвального подходов, а диалектические противоречия разрешаются на основе системной организации учебного процесса.

С учетом полиподходности, преемственности формирование плюрилингвальной личности можно представить в следующей схеме.

Рисунок 1 – Уровни методологического анализа



Таким образом, представление о структуре плюрилингвального подхода, новое видение содержания профессионального образования, внедрение в образовательный процесс открывает возможности по-новому подойти к решению следующих задач:

– смысл организации образовательного процесса с использованием языковой триады заключается в создании педагогических условий для формирования у студентов плюрилингвальной компетенции в структуре коммуникативной компетенции студента;

– содержание образования на плюрилингвальной основе представляет собой дидактически адаптированный опыт языковой подготовки (совокупность объективных возможностей, содержания, организационных форм, методов, принципов учебного взаимодействия преподавателя и студентов);

– разработка механизма оценивания уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетентности на разных этапах и в разных ситуациях профессиональной направленности.

1.2 Структура и содержание понятия «плюрилингвальная коммуникативная компетенция» в контексте представлений о лингводидактических компетенциях

Подготовка высококвалифицированных кадров – одно из наиболее значимых направлений лингводидактической науки.

Данное направление положено в основу Государственного общеобязательного стандарта высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. В качестве основных показателей оценки качества языкового образования выступают понятия компетентности и компетенции [100].

Остановимся на анализе литературы отечественных и зарубежных ученых, посвященных категории «компетенция» и разграничении понятий компетенция/компетентность (competence & competencies). История введения в научный аппарат понятия «компетенция» имеет многомерную и неоднозначную трактовку в терминологическом поле языкового образования.

Важно учитывать, что понятие «компетенция» определялось в контексте деятельностного образования – формирование простых практических навыков (автоматизированных знаний) без учета потенциальных возможностей творчества и индивидуальности обучаемых. Под влиянием трансформационной грамматики и теории обучения языкам возникла необходимость не только методического описания компетентности как личностной категории, а детализация требований к ней на всех уровнях иноязычного обучения.

Специалисты в области теории и практики иноязычного обучения предложили технологию формирования коммуникативной компетенции, в которой выделяются компоненты: лингвистический, социокультурный, дискурсивный, стратегический и прагматический [101].

По Дж. Равену, компетентность – это специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области [102]. Автор в состав компетентности включает интеллект, внутреннюю мотивацию, способности, эффективное поведение. Психологическая природа компетентности – это проявление в деятельности. Нельзя увидеть непроявленную компетентность. В 37 предложенных Дж. Равеном видах компетентностей акцент делается на такие категории как **способность** (например, применять знания и умения в реальной жизнедеятельности, быстро и бесконфликтно адаптироваться к изменившимся условиям труда, преодолению профессиональных кризисов и деформаций); **готовность** (мотивированное стремление к самосовершенствованию, к реализации себя в профессии, постоянному повышению квалификации, принятию ответственности за результаты своего труда); **самоконтроль** (профессиональная рефлексия). Компетентность – это готовность и способность личности реализовать свою образованность в условиях профессиональной разноязычной коммуникации [102].

В результате дискуссий исследователи выделяют следующие ключевые компетентности:

а) уровни владения языком (literacy) – это не только способность читать и писать, но и умение понимать, анализировать, обрабатывать и использовать информацию, представленную в различных форматах;

б) способность к непрерывному образованию (live-long learning);

в) гибкое, инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovation);

г) компьютерная грамотность – это использование компьютерных технологий (инструментов) для поиска, анализа, создания информации в цифровой среде (information technology skills);

д) конструктивное взаимодействие, созидательная сила преемственности интенсифицирует интеллектуальные возможности (problem-solving skills) [103, 104].

Одна из тенденций последних лет заключает в пересмотре (переосмыслении) целей и результатов образования. Переориентация на компетентностную модель образования обусловила отход от целевых установок «подготовленность», «образованность».

По мнению В.А. Ясвина, использование компетентностной модели будет способствовать преодолению когнитивных ориентаций предметно-знаниевого образования, приведет к новому видению образовательного процесса [104].

Главным образом, считает О.Е. Лебедев, характеристика образовательного процесса проявляется в наличии взаимосвязанных предпосылок для реализации деятельностного аспекта в образовании:

– основным результатом образования должно стать формирование практических навыков самообучения, опыта ответственной деятельности (типовые и нетипичные проблемные ситуации);

– в развитии у обучаемых способности объяснять явления действительности с использованием научного аппарата (сущность, причины, взаимосвязи), т.е. способность решать познавательные проблемные задачи;

– в развитии у обучаемых способности находить выход из проблемных ситуаций современной жизни (политические, экологические, культурного, межнационального взаимодействия и т.д.). т.е. способность решать аналитические проблемные задачи;

– в развитии у обучаемых способности к участию в основных видах деятельности;

– в становлении специфического вида активности (творческого характера профессиональной деятельности): разделение и кооперация функций, выбор профессии, повышение квалификации, самообразование, саморефлексия и т.д.

О.Е. Лебедев заявляет, что одной из последних тенденций в образовании является ориентация учебного процесса на результаты образования, т.е. формирование ключевых компетенций – способность учащихся самостоятельно действовать (решать актуальные проблемные задачи) в условиях

неопределенности. Выпускник школы должен быть готов к переменам и обладать качествами: мобильность, динамичность, конструктивность [39].

В.И. Байденко, рассматривая компетенции как явления новой образовательной культуры, выделяет общие, профессиональные и академические и другие компетенции [76].

Общие (инструментальные) компетенции – способность, основанная на адекватных знаниях о себе и собственных умениях, ценностях, склонностях, опыте, т.е. ресурс, который позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды (достижение результата в проблемной деятельности через охват всей задачи (ситуации).

Профессиональные компетенции – способность и готовность методически организованно решать профессиональные задачи, формировать стратегии достижения и оценки результатов профессиональной деятельности.

Академические компетенции – способность определять методологию, использовать терминологию, понимать системные взаимосвязи, осуществлять анализ, синтез явлений в отдельной области знаний.

Социальные компетенции – способность и готовность формироваться (изменяться, адаптироваться) и жить в бесконечном многообразии профессиональных и жизненных ситуаций.

В. Байденко говорит о том, что компетенции и результаты образования – это новые «точки», стягивающие образовательный процесс.

В результате многообразных дискуссий относительно списков ключевых компетенций, сопоставления (выяснения) оснований для выделения категорий (видов) компетенций/компетентностей, разных точек зрения об определении содержания понятий «компетенция» и «компетентность» представляется важным то, что следует различать понятия и заложенную в них формализацию педагогической реальности.

Известные исследователи компетентностной парадигмы образования Л.А. Петровская, А.В. Щепилова, А.К. Кусаинов, К.С. Кудайбергенева, отмечая сложную интегративную природу компетентности, дают следующее определение: «Педагогическая компетентность – это знания, умения и навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, развитии саморазвитии), общении личности» [69, 105, 106, 107].

Л.В. Занина и Н.П. Меньшикова дают определение, но уже не компетентности, а компетенции: «Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов (процессов) и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности …».

Авторы считают, что компетенция – это наперед заданное требование к профессиональной подготовке обучаемого, компетентность – уже состоявшееся личностное качество (характеристика) [108].

Согласно данной теории, компетенция представляет собой результат развития ключевых личностных способностей. В русском языке различие между терминами «компетенция» и «компетентность» аналогично разграничению понятий, обозначающих наличие качества и уровень его проявления, что наглядно иллюстрируется парами «опыт» как совокупность знаний и практических умений, а «опытность», отражающая их степень освоенности, а также «высота» как объективная характеристика предмета и «высотность» как выраженности данного признака.

Р.П. Мильруд определяет компетентность «как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [40, с.31].

Выскажем предположение, что представленное выше педагогическое осмысление терминов «компетенция» и «компетентность» (1) выражает отличие *общего* и *индивидуального*. Отличительная особенность компетентности состоит в том, она (как родовое понятие) связана с обобщением, компетенции – это компоненты (части) компетентности (видовое понятие); (2) в процессуальной структуре, вслед за Н. Хомским («competence – performance»), могут быть выделены такие параметры для разграничения: *потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное*. Программа, сценарий, правило, фрейм, образ и их реализация личностью; (3) из структуры деятельности вытекают *объективные способности* (права и обязанности, ценностные ориентиры, ответственность специалиста) и *субъективные* (личностные качества, позволяющие специалисту выбирать оптимальные стратегии жизненного пути, проявлять инициативу, самореализовываться) [109].

Одной из последних тенденций в отечественном образовании является ориентация учебного процесса на результаты образования, т.е. на тот комплект компетенций, которым будет обладать выпускник по окончании высшего учебного заведения, для того чтобы быть востребованным на рынке труда.

Данное положение послужило основанием для проведения сопоставительного анализа плюрилингвальной коммуникативной компетенции, обозначенной в качестве результата освоения студентом специальности «Актуарная математика» основной образовательной программы по русскому языку.

В основу плюрилингвальной коммуникативной компетенции положена целостность организованного процесса обучения нескольким языкам в искусственной среде. Ключевой компонент плюрилингвальной коммуникативной компетенции – это включение обучающегося в языковое многообразие, мотивация его на профессиональное взаимодействие с носителями других языков и культур.

Плюрилингвальная коммуникативная компетенция (ПКК) студента специальности «Актуарная математика» определяется как способность и готовность обучающегося к разноязычной коммуникации, способствующей

комбинированию различных форм профессионального взаимодействия в плюрилингвальной среде.

В структуре ПКК выделяются следующие компоненты:

– владение навыками и умениями восприятия, понимания правил функционирования языка и речи, а также правил речевого поведения в соответствии с намерениями индивидуума и условиями общения (ПКК-1);

– способность использовать языковые средства для профессионального взаимодействия (ПКК-2);

– способность адаптировать положительный межъязыковой перенос навыков и умений (ПКК-3);

– владение лингвистическими знаниями (смысловое сходство языкового материала; выявление и сопоставление абстрактных языковых значений, выраженных формальными грамматическими средствами, выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования) (ПКК-4);

– готовность использовать понятийный аппарат профессионального языка актуарной математики, теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ПКК-5);

– готовность вступать в многоязычный образовательный дискурс, работать с многоязычными источниками профессиональной информации, владение основами современной информационной культуры (ПКК-6).

Мы соотнесли компоненты плюрилингвальной коммуникативной компетенции с перечнем трудовых функций профессионального стандарта «Актуарий» и представили их в виде матрицы (см. ниже).

Таблица 1 – Соотношение компонентов ПКК и трудовых функций актуария

	Плюрилингвальная коммуникативная компетенция (ПКК)					
Трудовая функция	ПКК-1	ПКК-2	ПКК-3	ПКК-4	ПКК-5	ПКК-6
ТФ-1	+		+		+	
ТФ-2				+		+
ТФ-3		+		+		

Сопоставительный анализ позволяет сделать вывод, что плюрилингвальная коммуникативная компетенция обладает своей спецификой, отражающей совокупность требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы, мы можем найти точки соприкосновения с обобщенными требованиями, предъявляемыми профессиональным стандартом «Актуарий».

Таким образом, на наш взгляд, требования к результатам процесса подготовки специалистов в сфере страхования должны учитывать трудовые функции, представленные в профессиональном стандарте «Актуарий».

Это, в свою очередь, позволило нам уточнить структуру содержания плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Соотнеся

плюрилингвальную коммуникативную компетенцию с профессиональным стандартом «Актуарий», а также рассмотрев её специфику, мы выделяем в ее содержании следующие компоненты:

1) лингвистический:

– знать правила проявление единства языка и мышления;

– устанавливать влияние многоязычия на развитие родной речи;

– владеть системой лингвистических знаний (смысловое сходство языкового материала);

– выявлять и сопоставлять абстрактные языковые значения, выряженные формальными грамматическими средствами;

– выявлять и сопоставлять словообразовательные явления и закономерности их функционирования;

– устанавливать ассоциативные связи между содержательной единицей и набором языковых средств.

2) речевой:

– владеть навыками и умениями осуществлять речевую деятельность;

– владеть навыками и умениями вступать в многоязычный образовательный дискурс;

– владеть навыками и умениями использования понятийного аппарата профессионального языка актуарной математики;

– владеть навыками и умениями плюрилингвального общения для установления межкультурных контактов;

– владеть навыками и умениями использования языковых средств для достижения коммуникативных целей в профессиональной ситуации общения;

3) когнитивный:

– владеть основами сознательной, активной и целенаправленной познавательной деятельности;

– знать правила решения профессиональных задач посредством эффективной разноязычной коммуникации;

– знать условия возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры;

– знать содержание документов (законов, нормативных правовых актов) в сфере финансовых услуг и страхования (по страхованию и пенсионному обеспечению) для установления ди- и полилога в условиях профессионального взаимодействия.

4) прагматический:

– владеть навыками и умениями восприятия (понимания) многоязычной устной и письменной речи;

– владеть навыками и умениями проектирования и организации плюрилингвального общения и установления межкультурных контактов;

– быть способным и готовым преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в профессиональной сфере общения;

5) информационный:

– владеть навыками и умениями использования компьютерных технологий (инструментов) для поиска, анализа, создания информации в цифровой среде;

– владеть навыками и умениями отбирать, перерабатывать, трансформировать и генерировать разноязычную информацию;

6) компенсаторный:

– быть способным и готовым преодолевать дефицит лингвистических средств;

– быть способным и готовым расширять интегрированный коммуникативный репертуар;

– владеть навыками и умениями выделять основные единицы общения (импликатуры дискурса) и осмысливать их структурную и смысловую организацию (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения) в условиях речевого общения.

Как известно, проверить и оценить качественные и количественные показатели реализации учебных стратегий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности студента, обладающего способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.), можно на основе отобранных наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений (лексико-грамматических конструкций, тем) и в форме решения учебно-языковых задач, способствующих расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося (См. Приложения А, Б).

Данная форма контроля позволила оценить владение студентами всеми компонентами плюрилингвальной коммуникативной компетенции: лингвистическим, речевым, когнитивным, прагматическим и компенсаторным.

Контроль уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции позволил одновременно проследить за (1) развитием особого лингвопсихологического механизма – переноса, который заключается в опоре на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения обучающихся; (2) уточнить проявление качественно новых связей между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением, которые возникают при изучении второго и последующих иностранных языков; (3) углубить понимание механизма языка как триединства лексико-грамматических единиц, речевых действий и текстов-дискурсов.

1.3 Компонентный состав плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Главная цель современного языкового образования – формирование многоязычной личности обучающегося как подлинного субъекта кросс-культурной профессиональной коммуникации.

Теоретико-концептуальная модель плюрилингвального обучения позволяет выявлять и уточнять динамические компоненты педагогических

явлений, преемственные особенности структуры учебно-языкового материала, изучать и уточнять причины и факторы регрессивных начал (трудности адаптации к новым условиям языкового образования, трудности овладения новыми видами деятельности). Целенаправленное осуществление последовательных этапов интеграции создает дополнительные предпосылки для развития способности и готовности будущих специалистов успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды.

Мы солидарны с Л.П. Халяпиной, которая ориентирует на структурирование процесса обучения вокруг языковой личности, при этом уточняет, что ведение «полилога культур» возможно только при формировании особого типа идентичности субъектов взаимодействия – плюралистической идентичности.

Плюралистическая идентичность как концептуальная характеристика подразумевает самоценность человеческой индивидуальности, признание участниками коммуникации равенства культур, вариации культурно исторического развития человека и культурный релятивизм [23]. Л.П. Халяпина заявляет: «Более того, в слепой погоне за утилитарными функциями языка, чему послужило восприятие языка как инструмента коммуникации, смазалось представление о самоценности такого человеческого дара как язык, произошла подмена самой сути языка; упрощение и нивелирование значимости языкового фонда для человечества».

Мы разделяем позицию Л.П. Халяпиной, что язык – это не только система или исключительно утилитарное средство для передачи информации, «продукт», который важен для потребителей образовательной среды (как это нередко имеет место в повседневной интерпретации).

Язык представляет собой многомерное явление, включающее, во-первых, его органическую связь с мыслительной деятельностью, посредством которой осуществляется интерпретация окружающей действительности; во-вторых, его функционирование как средства коммуникации и межкультурного взаимодействия; в-третьих, его роль в сохранении и трансляции ценностей, идей и социокультурных смыслов.

Наиболее полное описание концепции «гуманистического плюрилингвизма» принадлежит К. Тремблей: «Имеются в виду не расположенные по соседству общины, а открытые общества, общающиеся между собой, взаимодействующие и перемешивающиеся таким образом, чтобы создавать новые самобытности, сохраняя и развивая свои собственные. Здесь существуют принятие другого, различие и непохожесть, которые являются источниками творчества и богатства» [53]. Чрезвычайно важно, что «акцент делается не на наличии культурного и лингвистического разнообразия как такового, а на межкультурном диалоге, который выстраивается в процессе взаимодействия наций» [53].

К. Тремблей пишет: «Концепция гуманистического плюрилингвизма предполагает включение (возвращение) в фокус научных исследований такого феномена язык целостность». В своей статье К. Тремблей разграничивает

термины «мультилингвизм» и «плюрилингвизм», утверждая, что для каждого из них характерна собственная концепция. Концепция гуманистического плюрилингвизма отличается (или даже противопоставляется) на концептуальном уровне концепции мультилингвизма, которая сконцентрирована лишь на утилитарной функции языка как средства общения.

Обратимся к определению и интерпретации терминов в работах исследователей, сравним подходы казахстанских, российских и зарубежных исследователей к определению структурного состава плюрилингвальной коммуникативной компетенции [110, 111, 112].

Перейдём к анализу содержания понятия «многоязычная коммуникативная компетенция». В исследованиях казахстанских, российских и зарубежных исследователей она встречается как просто многоязычная компетенция (А.А. Прохорова, Е.В. Шостак), как многоязычная коммуникативная компетенция (Л.М. Малых, А.А. Прохорова, С.С. Кунанбаева, Г.К. Тлеужанова), как мультиязычная компетенция (Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова, А.А. Сарсембаева, Г.Р. Тимирбекова, Л. Алметов и др.), как мультилингвальная компетенция (О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич, Б.А. Жетписбаева, А.Т. Чакликова); и также появляется в уточнённом виде как многоязычная рецептивная компетенция (Н.В. Евдокимова). Приведём соответствующие дефиниции и сопоставим их.

Представим точку зрения известного специалиста в области иноязычного обучения Л.М. Малых. В своей работе «Введение в мультилингвальное обучение. Принципы сравнения языков» исследователь указывает на базовые характеристики многоязычной компетенции:

1) асимметричный характер компетенции;

2) системное владение языками (умение переключаться между кодами: поиск учащимися различий и сходств между изучаемыми языками),

3) использование метакогнитивных стратегий (рефлексию над языком, понимание механизмов его функционирования, вербализованную рефлексию).

Так, Л.М. Малых указывает: «Многоязычная коммуникативная компетенция представляет собой единую сложную, асимметричную конфигурацию компетенций, которая предусматривает владение обучающимися системой лингвистических знаний и метакогнитивными стратегиями, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, развитую познавательную способность» [113].

По мнению Е. Е. Царевой, в многоязычной компетенции необходимо указать определение «коммуникативная». Так, в работе «Состав и структура мультиязычной коммуникативной компетенции в инженерном вузе».

Е. Е. Царева указывает не на внутренние формальные характеристики компетенции, а на внешние проявления владения этой компетенции: «способность гибкого, адаптивного, интегративного языкового поведения, предполагающая владение двумя или более иностранными языками на любом уровне, способствует эффективной межкультурной коммуникации, международному общению и приобщению личности к общемировой культуре».

Существует мнение, что в данном случае речь идёт не о формировании компетенции, а о компетентности (по А.В. Хуторскому), т.е. готовности специалиста успешно вести межкультурную коммуникацию [114].

Дидактическая формализация понятий «многоязычная компетенция» и «поликультурная компетенция» обнаруживает разное наполнение.

Так, термин «многоязычная компетенция (от англ. «plurilingual and pluricultural competence»)», по мнению Н.В. Евдокимовой: «это владение системой лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью» [30, с. 54].

В работе Н.В. Евдокимовой «Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей» раскрывается деятельностный характер многоязычной компетенции: «это способность коммуниканта к осознанному восприятию и пониманию иноязычного текста на различных иностранных языках, переводу (переносу) смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [30]. С точки зрения Н.В. Евдокимовой, «демократичный характер современного многоязычного обучения, допускает отказ от идеи выучить язык в совершенстве, поэтому сам термин многоязычная компетенция может рассматриваться как термин «многоязычная рецептивная компетенция». По Н.В. Евдокимовой, «Роль многоязычной компетенции – формирование практических навыков и умений находить, выделять и понимать информацию, изложенную средствами иностранного языка» [30].

В работах Е. В. Шостак многоязычная компетенция выделена как умение а) выявлять общее и специфическое в разных языках, б) способна изменяться с течением времени (то есть такая компетенция не статична) и в) характеризуется асимметрией (индивид может общаться на одном языке, но при этом проявлять более глубокие грамматические знания в другом языке)» [63].

Анализируя тенденции языковой политики европейских стран, группа ученых (Galante A. Chen Y.-Z., Hélot) признают, что для изучения языков следует выделить критерии: а) отбор содержания обучения целей обучения с учетом потребностей общества; б) принципиально важно формировать единую конфигурацию знаний (гибкость и понимание различий в способах речевого поведения, в применении средств речепроизводства / речевосприятия); в) включение совокупности знаний, суждений о языке (его структурных элементов, функциональных особенностей) в систему коммуникативной кодификации, которая закреплена в виде правил и стандартов функционирования языковых единиц [115].

В методических работах, посвященных целям обучения иностранным языкам, основополагающими становятся положения: овладение речью, общением; формирование речемыслительной деятельности, разная степень владения несколькими языками, приобщение к разным (нескольким) культурам. При этом подчеркивается, что формирование сложной системы взаимосвязей между знанием и речевым опытом осуществляется как в ходе изучения языков, так и в процессе непосредственного взаимодействия с их носителями.

Как известно, цели, задачи, содержание обучения иностранным языкам четко определены в документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (CEFR) [83].

В работах зарубежных исследователей по теоретическим и практическим вопросам формирования многоязычной и поликультурной личности используется термин «plurilingual and pluricultural competence» (с сокращением PPC) для обозначения многоязычной и поликультурной компетенции.

В известной работе Galante A. "Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture» [«Шкала многоязычной и многокультурной компетентности (ППК): неразделимость языка и культуры»] находят отражение отличительные свойства новой плюрилингвальной парадигмы обучения: *асимметрия* и *изменчивость* [115].

Так, в своих исследованиях, посвященных достижению полиязычия в короткие сроки, Zuheros-Garrido L., обосновывает особенности плюрилингвальной модели обучения: *асимметрию* и *изменчивость* [116].

Ученый полагает, что *асимметрия* проявляется в следующих случаях:

1) общий уровень владения одним языком выше уровня владения другим языком;

2) в зависимости от ситуации общения некоторые рецептивные виды речевой деятельности (аудирование, чтение) могут быть более развиты по сравнению с продуктивными (письмо, говорение) в одном языке.

3) замечено, что в зависимости от ситуации общения (образовательная сфера, деловое общение и т.д.) индивид способен успешно проявлять продуктивную деятельность (выстраивать стратегию профессиональной коммуникации), и проявлять полную неспособность вести диалог, например, на бытовые темы;

4) быстро компенсировать недостаток лексико-грамматических единиц (речевых действий) средствами невербальной коммуникации;

5) владение совокупностью межъязыковых и концептуальных переносов в разной степени (владение компетенциями) в зависимости от нужд и целей индивида.

6) анализ механизмов усвоения, присвоения языка показывает, принадлежность акторов к разным лингвокультурам, контекст различных коммуникативных целей обуславливает разную степень владения языками [116].

В отдельных публикациях основная цель лингводидактических исследований усматривается в описании репертуара плюрилингва. При этом подчеркивается, что речь идет о лингводидактических моделях описания живого языка в учебных целях: нет острой необходимости иметь одинаковые компетенции во всех языках. Интегрированный коммуникативный репертуар плюриязычного человека применятся в контексте различных коммуникативных целей [81].

Исследование особенностей «plurilingual and pluricultural competence», обучение языку как естественному средству общения, постулирует принятие

асимметричности, т.е. отказ от утопичной модели овладеть каждым языком в совершенстве, что невозможно даже для самих носителей языка.

Вторым значимым свойством плюрилингвальной коммуникативной компетенции является *изменчивость*.

В работах D. Coste, D. Moore и G. Zarate, раскрывающих механизм владения и овладения языком, указывается «conciencia lingüística» («языковая осознанность»), которая в русскоязычной лингводидактике трактуется как «метаязыковая рефлексия».

Прагматический и инструментальный характер данного лингвопсихологического концепта заключается в опоре на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения обучающихся, в совокупности межъязыковых и концептуальных переносов. Как следствие – расширение интегрированного коммуникативного репертуара основывается на вычленении основных единиц общения (импликатур дискурса) и осмыслении их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения в условиях речевого общения). Интегрированный коммуникативный репертуар – это фундамент, на который индивид опирается при изучении лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка.

Исходя из этого становится понятным, что расширение интегрированного коммуникативного репертуара плюриязычного человека характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью. D. Coste, D. Moore и G. Zarate указывают, что интегрированный коммуникативный репертуар плюриязычного человека постоянно дополняется, расширяется и видоизменяется [117].

Т. Мейки и Т. Джейкобсон подвели итоги разработки варьируемых и не варьируемых условий в методике плюрилингвального образования: «Важно отметить, взаимосвязи накопленного опыта и знаний (отбор языкового материала, использование вариативных форм, отбор наиболее важных в целях коммуникации решений) приводят к когнитивным улучшениям, потому что с каждым новым языком задействуется обширная мозговая сеть» [95].

Так, авторитетный ученый Л. П. Халяпина в своих статьях даёт развернутое описание прагматического компонента плюрилингвальной коммуникативной компетенции – *взаимодополняемости*.

Л. П. Халяпина определяет изучение языка как «реорганизацию знаний (сопоставление абстрактных языковых значений, выраженных формальными грамматическими средствами, выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования)» [23]. Изменчивость знаний (стремление к самосовершенствованию, к реализации себя в профессии) и адаптация речевого поведения к изменившимся условиям, как отмечает Л. П. Халяпина, вынуждают учащегося осваивать новые коммуникативные стратегии (использование вариативных форм, объяснение посредством примеров и т.д.) и формировать прагматические умения (обмениваться смыслами посредством параллельного и/или последовательного

использования нескольких языков), т.е. готовность и способность личности реализовать свою образованность в условиях разноязычной коммуникации.

Таким образом, при плюрилингвальной модели многоязычного обучения важно учитывать: во-первых, расширение и углубление тезауруса трехъязычной личности не рассматривается как сумма трех полных неполных монолингва, а является лингвокогнитивным образованием; во-вторых, плюрилингвальный репертуар совершенствуется (в продуктивном и рецептивном регистрах) с каждым новым изучаемым языком.

Содержание плюрилингвальной модели многоязычного обучения представляет многокомпонентную подсистему в целостной системе языкового образования, компоненты которой (подсистемы содержания) находятся в иерархической зависимости друг от друга.

Представим плюрилингвальную коммуникативную компетенцию как совокупность базовых компонентов. В лингвистической науке подходы учёных к определению компонентов многоязычной компетенции рассматривался по-разному.

Обзор сравнительных исследований компонентного состава представлен в таблице 2.

1) Мультилингвальная компетенция (О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич, Б.А. Жетписбаева, А.Т. Чакликова)

2) Многоязычная рецептивная компетенция (Н.В.Евдокимова)

3) Мультиязычная коммуникативная компетенция (Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова, А.А. Сарсембаева, К.М. Нагымжанова)

4) Многоязычная мультилингвальная компетенция (А.А. Прохорова, Л. Г. Фомиченко)

5) Многоязычная коммуникативная компетенция (Л. М. Малых, А.А. Прохорова, С.С. Кунанбаева, А.К.Магзумбекова)

Компонентный состав плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК) основывается на сращении компонентного состава коммуникативной компетенции, мультилингвальной компетенции, многоязычной рецептивной компетенции, мультиязычной коммуникативной компетенции, многоязычной мультилингвальной компетенции, многоязычной коммуникативной компетенции.

Обобщим сказанное в таблице 2.

Таблица 2 – Многокомпонентная система многоязычного обучения

Мультилингвальная компетенция (О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич, Б.А. Жетписбаева, А.Т. Чакликова)	**Многоязычная рецептивная компетенция** (Н.В.Евдокимова)	**Мультиязычная коммуникативная компетенция** (Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова, А.А. Сарсембаева, К.М. Нагымжанова)	**Многоязычная мультилингвальная компетенция** (А.А. Прохорова, Л. Г. Фомиченко)	**Многоязычная коммуникативная компетенция** (Л. М. Малых, А.А. Прохорова, С.С. Кунанбаева, А.К.Магзумбекова)
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Стратегическая компетенция, которая включает в свой состав универсальные стратегии (метакогнитивные, социально аффективные, компенсаторные), коммуникативные стратегии (стратегии порождения речи, восприятия речи, интеракции) и учебные стратегии (стратегии памяти и когнитивные стратегии)	**Рецептивный** (рецептивный виды речевой деятельности); – **репродуктивный** (репродуктивные виды речевой деятельности)	**Языковая (лингвистическая) компетенция** – знания о языке, умение использовать средства языка; включает речевую компетенцию; **Технокоммуникативная** – способность оперировать научными терминами на разных языках; **Социокультурная** – «способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни; способность транслировать информацию на родном и иностранных языках» [Царева, Богоудинова];	**Многофункциональность**, способность совмещать несколько функций на рабочем месте, например, быть инженером и выполнять переводы, вести переписку с зарубежными партнёрами, представлять свою компанию на международных форумах; – **Виртуальная мобильность**, способность осваивать языки и культуры, а также функционировать (выполнять различные задачи) в мультилингвальной виртуальной среде (почта, платформы, подкасты и т.д.)	**Коммуникативные компетенции** в изучаемых языках, включающие: – языковую компетенцию (способность оперировать правилами языка); – тематическую компетенцию (знание культуры и истории страны изучаемого языка, а также сравнение культур между собой); – социокультурную компетенцию (способность к социальному взаимодействию с представителями других культур);

Продолжение Таблицы 2

1	2	3	4	5
Многоязыковая компетенция; **Социокультурная компетенция**. [Бакловская, Петрусевич 2016].	Опираются на общие компетенции, метакогнитивные стратегии и поликультурную компетенцию. [Евдокимова 2009].	**Прагматическая** – способность использовать язык для осуществления профессионального взаимодействия; **Учебно-познавательная** – «способность к постоянному самообучению и саморазвитию через иностранные языки» [Царева, Богоудинова 2018: 156]	– **Синергичность**, способность к «самоорганизации, коллективному взаимодействию и согласованному поведению в процессе иноязычного общения в команде» [Прохорова 2018: 130].	- компенсаторную компетенцию – способность учащегося эффективно оперировать имеющимися лингвистическими знаниями, навыками и умениями. – **Метаязыковые стратегии** (умение сравнивать языки и культуры, умение переключаться между языками, умение учить языки).

Как мы видим из таблицы 2 в многоязычной коммуникативной компетенции в качестве центральной качественной характеристики обосновывается сращение коммуникативной компетенции и метаязыковых стратегий. С.С. Кунанбаева, А.А. Прохорова, Л.М. Малых, качество образования, его результативность оценивают на индивидуально-личностном уровне и включают в состав *многоязычной коммуникативной компетенции* компоненты языковой, социокультурной, компенсаторной и тематической компетенций [26, 29, 113]. На наш взгляд, с точки зрения оценки методологии качества образования такой компонентный состав видится логичным и всеобъемлющим.

Концепция О.К. Бакловской, Б.А. Жетписбаевой, А.Т. Чакликовой идентична по своей структуре, однако, реализация системы обучения должна оцениваться на общественно-государственном (даже цивилизационном) уровне, т.е. задача может быть решена при развитой стратегической компетенции, которая в своем составе объединяет метаязыковые, коммуникативные и компенсаторные стратегии [118, 27, 9]. Кроме того, авторы фиксируют непреложный факт, что прогресс страны (социума) немыслим без формирования социокультурной и многоязыковой компетенций.

Критериальной основой компонентного состава *мультиязычной коммуникативной компетенции,* по мнению Е.Е. Царевой, Р.З. Богоудиновой, А.А. Сарсембаевой, К.М. Нагымжановой, в более широком аспекте демократизации общества может стать готовность человека к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала.

Содержание мультиязычного обучения представляет собой многокомпонентную подсистему, которая актуализируется на профессиональном уровне, языковая, социокультурная и прагматическая компетенции – это те компетенции, которые могут быть отнесены не только к предметному содержанию, но и к формируемым качествам личности: ответственности, стремлению к приобретению новых знаний, творчеству [114].

Попытка переосмысления роли и функций данных компетенций (по Л. М. Малых, А.А. Прохоровой, С.С. Кунанбаевой) обоснована и представлена на другом структурном уровне → в составе коммуникативных компетенций.

Анализ литературы по данной проблеме показывает всю сложность и неоднозначность классификаций и трактовок компонентного состава компетенций. Так, у О.К. Бакловской, П.Ю. Петрусевич, Б.А. Жетписбаевой, А.Т. Чакликовой компетенции либо отождествляются, либо дифференцируются: например, социокультурная компетенция – это отдельная компетенция, языковая же компетенция включена в состав многоязыковой, а прагматическая понимается как стратегическая.

Учебно-познавательная компетенция трактуется как основывающаяся на знаниях и личностно обусловленная и включена в состав стратегической компетенция, также присутствует в предшествующих двух классификаций.

Развернутое толкование технокоммуникативной компетенции и понимание ее как ключевого исходного явления в квалификации дают Е.Е.

Царева, Р.З. Богоудинова, А.А. Сарсембаева и К.М. Нагымжанова. Авторы заявляют: «Отобранное содержание должно задавать ориентацию на практическое применение мультиязычной коммуникативной компетенции в учебной, научной и профессиональной деятельности и способствовать: а) оперировать научными терминами на разных языках, б) умение переводить и понимать технические тексты».

Как отмечают авторы, конкретизация отбора содержания мультиязычного обучения вызвана необходимостью определения общей цели образования вообще, развитием личности обучающегося в частности.

Авторы объясняют причины сдвига взаимосвязанных компонентов: когнитивного, который предполагает способность к применению специализированных знаний при решении профессиональных задач; мотивационного, отражающего совокупность мотивов, определяющих отношение к профессиональной деятельности и стимулирующих выполнение задач, обусловленных региональной спецификой; деятельностного, характеризующего степень освоения в практической деятельности профессиональных задач, актуальных для конкретного региона.

А.А. Прохорова в своём новаторском исследовании многоязычной мультилингвальной компетенции предполагает взаимосвязь и взаимозависимость различных видов речевой деятельности, которые смещены в контекст профессиональной коммуникации. Отсюда – обращенность исследователя к «многомерным компонентам» в составе многоязычной мультилингвальной компетенции.

Главная роль, по мнению автора, отводится общепрофессиональным компетенциям:

1) двойственная природа профессиональной и вспомогательной деятельности (например, переводчик и копирайтер);

2) виртуальная форма мобильности позволяет создавать персонализированные траектории получения информации (в многоязычной цифровой среде);

3) синергетический эффект или способность к взаимодействию с разноязычными партнёрами [29].

Реализация этих компонентов получило свое организационное закрепление через содержание будущей профессионально-практической деятельности.

Масштабное исследование Н. В. Евдокимовой посвящено рассмотрению специфики формирования многоязычной рецептивной компетенции у студентов неязыковых специальностей. Концепция Н.В. Евдокимовой предполагает следующие компоненты: 1) рецептивный (усиление значимости рецептивных видов речевой деятельности) и 2) репродуктивный (определение набора репродуктивных речевых навыков), при котором главный акцент делается на метакогнитивные стратегии и поликультурную компетенцию. Н. В. Евдокимова справедливо указывает на признание необходимости асимметричного развития

компетенции, обосновывает (акцентирует) функциональное соответствие коммуникативно достаточных элементов параллельно изучаемых языков [30].

Обратимся к концептуальным положениям (функциональное сопоставление общего и специфического) взаимосвязанного обучения языкам, которые разработаны Европейским Центром Современных Языков [119].

Проект FREPA (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures), предусматривает использование дескрипторов многоязычной и поликультурной компетенции (англ. «plurilingual and pluricultural competence») [Descriptors of pluricultural and plurilingual competence], которые можно рассматривать как меры измерения глубинности содержания языкового образования. (Подробный список дескрипторов доступен в Приложении В).

Нетрудно заметить, что в приведенном перечне дескрипторов основное внимание уделяется: 1) языковому компоненту; 2) многокультурному (сравнению языков в равноправных отношениях); 3) лингводидактическому компоненту, направленному на способы развития плюрилингвального и плюрикультурного репертуара.

Таким образом, мы можем констатировать, что компоненты [«plurilingual and pluricultural competence»] западноевропейских исследователей коррелируют (пересекаются) с компонентами, выделяемыми большинством русскоязычных лингводидактов, а именно в языковом и лингводидактическом компонентах. Это позволяет нам сделать вывод о значимости этих компонентов для оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК).

Анализ терминов и определений отражает огромный интерес, так и эволюцию изучения компонентного состава многоязычной и поликультурной компетенций, и мы можем перейти к предлагаемому нами содержанию и структуре плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК).

Опираясь на предложенное Н.В. Евдокимовой [30] определение термина «многоязычная компетенция», сопоставляя дескрипторы «многоязычной и поликультурной компетенции» [119, 120], исходя из ключевых позиций зарубежных исследователей «plurilingual and pluricultural competence» [121, 122], а также ориентируясь на специфику языкового образования в неязыковых вузах, мы предлагаем следующее частное определение плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Плюрилингвальная коммуникативная компетенция (ПКК) – это способность и готовность обучающихся к разноязычной коммуникации, способствующей комбинированию различных форм профессионального взаимодействия в плюрилингвальной среде.

В нашем исследовании представленная дефиниция не в полной мере отражает совокупность термина «многоязычная компетенция», но вносит определенные изменения в толкование и делает его использование оправданным для разработки и описания предлагаемой нами модели плюриязычного обучения.

Мы солидарны с учёными, которые указывают на асимметричность как на одно из главных свойств многоязычной компетенции.

В разрабатываемой методической модели плюрилингвального обучения (организованном процессе обучения нескольким языкам в искусственной среде) мы выделяем асимметричность следующего плана:

– степень владения русским языком (Я2) определяется профессионально ориентированной речевой субкомпетенцией (В2);

– степень владения английским языком (Я3) определяется общей речевой субкомпетенцией (А2-В1).

Таким образом, в нашем исследовании проявляется межъязыковая асимметрия: русский язык обеспечивает ориентирование и адаптацию будущего специалиста в рамках тематики профессиональной коммуникации, а второй язык (английский язык) обеспечивает процессуальную сторону образования, нацеленного на постоянное и обязательное обновление речевой деятельности.

Исходя из общего определения и анализа разных подходов к определению компонентного состава, мы можем выделить структурные элементы плюрилингвальной коммуникативной компетенции релевантные для целей нашего исследования, а именно:

– общая речевая субкомпетенция;

– профессионально ориентированная речевая субкомпетенция;

– интегративная субкомпетенция.

Рассмотрим каждую из структурных компетенций отдельно. Общеизвестно, что речевая компетенция является необъемлемым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, которая одновременно выступает целевой установкой и итоговым результатом обучения иностранному языку. Общее определение речевой субкомпетенции – это «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [123].

В рамках теории многоязычного обучения, позволяющей благодаря своим двум характеристикам – *асимметрии* и *изменчивости* – очерчивать границы желаемого результата, мы в исследовательских целях обращались лишь к развитию речевой субкомпетенции по одному виду речевой деятельности – говорению, а именно к двум его разновидностям: монологической и диалогической речи.

Говоря о развитии речевой субкомпетенции в плюрилингвальной модели обучения, мы возьмем за основу определение Н.В. Евдокимовой [30]:

– знания о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи;

– умение отбирать и использовать необходимый лексико- грамматический материал в соответствии с ситуацией общения.

Диалогическая речь:

– умение взаимодействовать с представителями иносоциумов (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов);

Монологическая речь:

– стремление к плюрилингвальному общению и установлению межкультурных контактов;

– способность решения профессиональных задач посредством эффективной разноязычной коммуникации.

Проанализировав определения речевой субкомпетенции мы посчитали необходимым выделить следующее основание профессионально-ориентированной иноязычной речевой субкомпетенции – это владение способами формирования и формулирования мыслей в рамках тематики профессиональной коммуникации средствами иностранного языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Мы также обращаемся к развитию профессионально-ориентированной иноязычной речевой субкомпетенции только по одному виду речевой деятельности – говорению, и к двум его разновидностям: монологической и диалогической речи.

Так, мы видим, что вопрос о компонентах компетенций тесно связан с целями профессионального образования. В нашем случае профессионально ориентированная иноязычная речевая субкомпетенция плюрилингвального обучения предполагает [124, 125, 126]:

– ориентацию на применение и организацию знаний (навыки и умения вступать в многоязычный образовательный дискурс; использовать понятийный аппарат профессионального языка актуарной математики;

– отбор и использование необходимой профессиональной лексики и грамматических структур (умение воспринимать людей как личность, адаптироваться в различных ситуациях, адекватное представление о себе и собственных умениях, знание правил регуляции коммуникативного поведения).

Диалогическая речь:

– умение вступать в многоязычный и поликультурный дискурс, работать с разноязычными источниками профессиональной информации;

Монологическая речь:

– умение анализировать значение термина в контексте предложения и текста, устанавливать связи между терминами в синтагматическом, парадигматическом и деривационном аспектах;

– способность будущего специалиста использовать прикладные знания в профессиональной деятельности.

Таблица 3 – Компоненты интегративной субкомпетенции

– знания о сходствах и различиях между языками	– формирование и использование интегрированного коммуникативного репертуара
– умения переключаться между языками в зависимости от коммуникативной задачи; – способность вовлечься и вести многоязычную вербальную коммуникацию	

Продолжение Таблицы 3

– умения трансформировать приобретенные знания (сопоставление, обобщение, интерпретация)	– трансформация приобретенных знаний для расширения и развития имеющегося интегрированного коммуникативного репертуара
– умения использовать знания, умения и способности, приобретённые в ходе изучения одного языка, для изучения другого языка	– готовность и способность личности реализовать свою образованность в условиях разноязычной коммуникации
– способность использовать вариативные формы, объяснять посредством примеров и т.д.); – способность обмениваться смыслами посредством параллельного и/или последовательного использования нескольких языков	– готовность и способность личности реализовать свою образованность в условиях разноязычной коммуникации

Интегративная субкомпетенция подразделяется на две составляющие (табл. 3):

– как утверждает Vivian Cook, «во-первых, это сформированный интегрированный коммуникативный репертуар, который соответствует мультикомпетенции – «multi-competence»; во-вторых, механизм переключения между языковыми кодами (опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения обучающихся);

– использование основных единиц общения (импликатур дискурса) и осмысление их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения в условиях речевого общения или, по определению части исследователей, учебная компетенция («learning competence»).

Таким образом, содержание понятия «плюрилингвальная коммуникативная компетенция» (ПКК) базируется на исходных теоретических позициях, и стало логическим результатом прагматического сопоставления дефиниций [multi-competence] и «многоязычная компетенция» [plurilingual competence]. Сформулировано и предложено определение ПКК, применимое для плюрилингвальной модели обучения студентов неязыковых специальностей.

Плюрилингвальная коммуникативная компетенция представляет собой интегративное качество личности, выражающееся в способности и готовности к реализации многоязычной коммуникации в профессиональном и культурном контексте. Структурная организация данной компетенции включает интегративную субкомпетенцию, общую речевую субкомпетенцию и профессионально ориентированную речевую субкомпетенцию.

Проведенный анализ показал, что плюрилингвальная парадигма отражает современную тенденцию интернационализации профессионального образования и формирует новое качество языковой подготовки. Плюрилингвальный подход

интегрирует методы и принципы личностно-ориентированного, компетентностного, межкультурного и коммуникативного подходов, раскрывая специфику формирования трехъязычной личности.

Установлено, что плюрилингвальная коммуникативная компетенция представляет собой сложную динамическую систему, основанную на ассиметричном владении несколькими языками, развитии металингвистического сознания и использования механизмов межъязыкового переноса. Способность к разноязычной коммуникации не сводится к сумме отдельных языковых компетенций, а формируется как интегрированный коммуникативный репертуар обучающегося.

Соотнесение структуры плюрилингвальной компетенции с профессиональным стандартом «Актуарий» показало ее высокую значимость для сферы страхования и финансов, где требуется работа с многоязычными источниками, международными форматами отчетности и межкультурной профессиональной коммуникацией.

Плюрилингвальная парадигма обучения выступает методологической основой для модернизации языковой подготовки будущих специалистов и определяет необходимость разработки интегративной модели формирования разноязычной профессиональной компетентности.

2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

2.1 Дидактические принципы плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе

Анализ методических исследований, посвященных проблемам социоязыковой ситуации, языкового образования, а также билингвального и полилингвального обучения, позволил выделить ряд принципов, вытекающих из объективных реалий современной лингводидактики.

Исследователи выделяют в полилингвальном обучении следующие принципы.

Принцип коммуникативности. Разработке перспективного коммуникативно-прагматического направления посвящены работы И.Л. Бим, Гальсковой, Г.А. Кажигалиевой и др. По мнению Г.А. Кажигалиевой, исследователи рассматривают язык как средство коммуникации. Методологические подходы системного использования потенциала полилингвистического образования сформулированы такими учеными как С.С. Кунанбаева, Б.А. Жетписбаева, А.А. Чингисова и др. Пути достижения коммуникативной согласованности подробно освещены в работах Л.В. Екшембеевой, Л.С. Сырымбетовой, Д.Д. Тектибаевой, Г.А. Хамитовой и других ученых. Процессы формирования потребности в самоактуализации (на уровне профессионального дискурса), самосовершенствования, самоутверждения личности обучающегося рассматривались А.Т. Чакликовой, А.Н. Жорабековой и другими учеными.

Принцип учёта родного языка. О важности данного принципа пишут Х.А. Бекмухамедова, Г.Ф. Гуревич, У.А. Жанпейс, М.К. Исаев и другие ученые. По мнению У.А. Жанпейс, принцип опоры на родной язык подразумевает формирование умений и навыков в разных видах речевой деятельности (частноречевые, речевые и коммуникативные).

Вопросы соотношения языков в широком контексте сферы коммуникации рассматривались Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Ж.С. Смагуловой, А.Б. Тумановой. Данный сопоставительный принцип рассматривался в работах Р.Б. Нуртазиной, Р.И. Бекишевой, О.У. Гогицаевой, Г.А. Кажигалиевой, А.А. Курмангалиевой.

Многие исследователи предлагают применять систему упражнений, цель которых не накопление языковой информации, а приобщение к передаче информации на другом языке:

а) объяснение учебно-языкового материала на одном языке → пояснение на другом;

б) вопрос на одном языке (Я2) → ответ на другом (Я3);

в) параллельный перевод;

г) сообщение дополнительной информации (актуализация у студента субъективного образа объекта), обобщение информации на родном языке (Я1) – формулирование студентом смысла и сущности данного объекта;

д) динамичные переключения с одного языка на другой и т.д.

Принцип интегративности. Исследователи отмечают, что в рамках данного принципа особую значимость приобретают требования к личности преподавателя, реализуемых через освоение новых видов деятельности, ориентацию на саморазвитие (его истинный полилингвизм, уровень профессионализма и т.д. (П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина, Е.Г. Тарева, M.J. Hymes, С.С. Кунанбаева). Ученые (Н.В. Евдокимова, А.А. Прохорова, А.Ж. Мурзалинова), работающие в данном направлении, отмечают, что данный принцип акцентируется исключительно в полилингвальном образовании и является основополагающим.

По мнению ученых, наиболее общепринятым суждением в отношении существующих моделей многоязычного взаимосвязанного обучения является понимание «потенциального целого» и «актуализированного частного» (термин С.С. Кунанбаевой) как основы методических систем обучения нескольким языкам.

Принцип активности и самостоятельности. Л.В. Щерба заявлял о том, что очень важно формировать самостоятельное умение учащегося оценивать свою работу, то есть владеть умениями оценки (взаимооценки) и коррекции учебной деятельности. Исследователи (Г.А. Кажигалиева, Н.О. Оралбаева, К.Н. Булатбаева, Ф.Ш. Оразбаева, и др.) единодушны в том, что познавательный интерес, активность обучающихся обладают значительными побудительными регулятивными возможностями.

Р.А. Шаханова рассматривает усвоение обучающимися четкого алгоритма работы, умение самостоятельно ставить цели и определять задачи основными условиями образовательной практики [127]. Формированию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся посвящены исследования Н.В. Евдокимовой, А.Д. Маймаковой, Р.Т. Касымовой, Ш.К. Жаркынбековой и других ученых [30, 128, 32, 33].

Принцип лингвокультурологического подхода. В исследованиях Ю.С. Степанова, А.Н. Кононова, З.К. Ахметжановой, У.М. Бахтикиреевой отмечается, что понимание и усвоение «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке», а также умение адекватно воспринимать (понимать, интерпретировать) тексты культуры способствует формированию ассоциативных связей слов в процессе продуцирования речи и расширению когнитивной базы обучаемых.

Э.Д. Сулейменова справедливо утверждает: «Необходимость формирования и развития полноценно образованной вторичной языковой личности в полилингвальной среде декларирует применение лингвокультурологического подхода». Исследования З.А. Умирзаковой, З.К. Ахметжановой, Л.В. Екшембеевой посвящены анализу лингвокультурологических аспектов, освещению полноценного восприятия культурных кодов в национальном языковом сознании носителей казахского,

английского и русского языков [129]. Так, В.Д. Нарожная, Г.А. Кажигалиева, Е.С. Мезенцева отмечают, что если в качестве методических приемов использовать лингвокультурологический комментарий; моделирование ситуативных упражнений, то обнаруживаются как черты сходства в стратегиях ассоциирования, ценностных и прочих характеристиках, так и этноментальные различия, обусловленные культурными традициями и архетипическими представлениями, сложившимися в языковом сознании и участников коммуникации [17].

Принцип индивидуализации Использование принципа индивидуального подхода, указывает Е.В. Мельник, помогает студентам приобрести навыки самостоятельной работы, а также получить более прочные знания. Вслед за Б.А. Крузе, А.К. Казкеновой, Л.С. Сырымбетовой, Р.М. Жумашевой считаем, что выбор способов и приемов обучения зависит как от индивидуально-психологических особенностей учащихся, так и от национально-языковых различий учащихся, учет которых подразумевает индивидуальный подход к каждому из них».

В ряде работ (У.А. Жанпейс, А.А. Майбалаева) находим утверждение о том, в условиях коллективных форм обучения индивидуальный подход при обучении базируется на учете особенностей родных языков учащихся, на взаимодействии учителя и учащегося и приобретает особую значимость. О.А. Козырева в поисках ответа на вопрос о интенсификации обучения указывает на индивидуализацию как на один из главных средств познавательной активности и самостоятельности обучающихся [130].

Как известно, компетентностная парадигма предполагает, помимо базовых и ключевых компетентностей развивать и систему поликультурного образования.

Для нашего исследования представляется важной позиция ученых по значительному обновлению принципов (мультикультурного, кросскульурного, многокультурного) образования. Рассмотрим ряд исследовательских позиций.

В работах ученых (П. В. Сысоева, М. Н. Евстигнеева, Л.К. Жаналиной, М.Р. Кондубаевой, А.Ж. Мурзалиновой, А.А. Чингисовой и др.) в качестве результатов языкового обучения обосновывается необходимость подготовки человека к жизни в условиях быстро меняющегося мира, т.е. формирование эмоционального интеллекта, волевого развития обучающихся; подготовка личности к лидерству в многонациональном обществе.

Принцип дидактической культуросообразности. Следует согласиться с мнением ученых (М.Н. Скаткина, Н.В. Барышникова, Л.К. Жаналиной, Э. Д. Сулейменовой, А.К. Казкеновой), которые оперируют такими новаторскими идеями как: а) достойное отражение на страницах учебных пособий культурного вклада других народов, национальных меньшинств и т.д. б) корректировка учебных материалов – сочетание наблюдения за особенностями иных культур и выявление общих закономерностей: выделение (усиление) положительных достижений другой культуры; в) представление учебной информации как бы изнутри, заменяя слово «мы» словом «они».

Принцип диалога культур – последовательное воспитание у обучающихся толерантности, эмпатии по отношению к носителям инокультурных факторов. Л.А. Азнабаева, А.К. Шаяхметова заявляют, что реализация принципа диалога культур, его развертывание ориентировано на формирование не сколько «человека знающего», сколько «подготовленного к жизни»: не бояться быть самим собой, быть активным преобразователем человеческих отношений, интересоваться одноклассниками и культурным контекстом их жизни и т.д.

Принцип культурной рефлексии. Г.А. Китайгородцева, К.Л. Кабдолова, М.Р. Кондубаева и др. утверждают, что создание условий для эффективного разноязычного взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает наличие у обучающегося готовности (универсальных стратегий) использования культурных знаний: народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим.

Другие исследователи (Е.В. Шостак, А.К. Казкенова, Р.К. Байрамова и др.) добавляют, что языковой материал (вариативные формы) должен включать информацию о инокультурных факторах: дальнейшее развитие общего и особенного в традициях, в образе жизни, т.е. последовательное воспитание у подрастающего поколения толерантности, принятия и признания культурных традиций (признание и принятие национальных культурных выражений, традиций и т.д.).

Известные отечественные методисты Г.Ф. Гуревич, Х.А. Бекмухамедова цитируют В. А. Сухомлинского: «Я поставил цель рассказать обо всем хорошем, что есть в жизни и труде народов мира, зажечь интерес к культуре, к искусству, к настоящему и прошлому людей, говорящих на разных языках, показать борьбу между добром и злом на всей планете» [11].

Сопоставительный анализ исследовательских позиций позволил выявить ряд соответствий в классификации принципов полилингвального и мультилингвального видов обучения. Наша задача сводилась к необходимости классифицировать принципы, обеспечивающие способность и готовность обучающихся взаимодействовать с представителями иносоциумов, либо способные оказать значительное влияние на формирование интегрированного коммуникативного репертуара плюрилингвальной личности.

В этой связи мы рассматриваем данные принципы (принцип интегративности, коммуникативный принцип, принцип активности и самостоятельности, принцип индивидуализации, принцип лингвокультурологического подхода, принцип опоры на учебный и лингвистический опыт обучающегося) как явления однопорядковые, взаимосвязанные, способные трансформироваться, переходить один в другой.

Обобщая вышеизложенное отметим, культуросвязанные принципы (принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и принципа культурной рефлексии) способствуют проникновению в глубину изучаемых языков, позволяют сформировать основы инокультурного мировидения плюрилингвальной личности.

Особым ракурсом лингводидактического исследования становится сфера глубокого анализа различий между типами многоязычного обучения.

Анализ принципов мультилингвального обучения (и степени их реализации) в образовательном процессе показал, что главным условием и основным средством мультилингвальной подготовки являются принципы когнитивного познания:

а) коммуникативно когнитивный принцип;

б) принцип обстоятельности процесса обучения нескольким иностранным языкам;

в) принцип соизучения нескольких иностранных языков;

г) принцип учёта особенностей восприятия и усвоения изучаемого языка носителями других языков;

д) контрастивный принцип;

е) принцип обучения на межпредметной основе.

Отметим, что в полилингвальном обучении актуализированы принципы, ориентированные на взаимодействие субъектов обучения (принцип поликультурной образовательной среды учебного заведения, принцип мобильности, принцип диалогичности, принцип координации действий).

Сопоставительный анализ позволяет заключить, что при разработке и реализации плюрилингвальной модели обучения целесообразно опираться на совокупность принципов мультилингвального обучения, ориентированных на когнитивные аспекты освоения языка, а именно на продуктивность и активизацию широкого спектра познавательной деятельности: выделение основных единиц общения (импликатур дискурса), осмысление их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения) в условиях речевого общения.

Реализацию учебных стратегий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности студента, можно обеспечить на основе наиболее важных дидактических принципов.

В рамках нашего исследования внимание сосредоточено на выявлении, описании межъязыковых интерферентных нарушений. Исследованию разных аспектов интерференции посвящены работы известных методистов (З.К. Ахметжановой, Х.А. Карабаевой, Б. Акбузауовой, Ш.А. Нурмышевой и других ученых**)** [64, 131, 132, 133].

Как показал проведенный анализ, выявленные межъязыковые интерферентные ошибки распределяются в рамках трёх блоков:

а) звуковой (фонетическая, звуко-репродуктивная) интерференция,

б) лексический,

в) грамматический (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная интерференция).

Таблица 4 – Межъязыковые интерферентные нарушения грамматического характера

Область нарушений [Error area]	Доля ошибок % [Number of errors]	Примеры ошибок [Examples of errors]
1	**2**	**3**
Ошибки фонологического характера, искажающие звуковую форму и смысл, затрудняют (нарушают) коммуникативный акт	15	Ударение в словах childhood [ˈʧaıldhud] describe [dısˈkraıb] development [dıˈveləpmənt].
А) Студенты не различают мягкие и твердые согласные звуки. Как известно, в родном языке обучающихся (Я1) отсутствует дифференциация по твердости-мягкости согласных звуков, поэтому под влиянием гармонии гласных согласные либо все твердые или все мягкие. Б) Причины появления и виды нарушений: наблюдается смешение гласных (Е-А-О). В) Наблюдаются вставки гласных букв (при стечении согласных).	35	А) устойчивий (вместо: устойчивый), престыжным (вместо: престижным), современнем (вместо: современном), условые (вместо: условие), сложние (вместо: сложные). Б) выражаные, выражоное, выреженое (вместо: выраженное), изложоное (вместо: изложенное), совроменном (вместо: современном). В) универиситете, научином, былагоприятный, когда обучающиеся неверно оценивают количество слогов в слове. Безударные гласные могут проглатываться, а в сочетаниях согласных появляется протетический гласный.
Категории числа имен, степени сравнения, грамматикализованной в английском языке определенности / неопределенности [Categories of the number of names, degrees of comparison, grammaticalized in English category definiteness/indefiniteness]	15	*Специалист по лингвистикам.* *Зимняя каникула.* *Ходила в одну библиотеку на втором этаже и взяла одну книгу.*
Семантическая интерференция	20	Забронируйте, пожалуйста, номер в гостинице! – Вместо слова «room» используют «number», имеющее другое значение, забывают определенный артикль перед словом «гостиница» и неопределенный артикль перед «room». Правильный вариант: Please reserve a room in the hotel.

Продолжение Таблицы 4

Область нарушений [Error area]	Доля ошибок % [Number of errors]	Примеры ошибок [Examples of errors]
1	**2**	**3**
Нечеткое дифференцирование значения предлогов в изучаемом и родном языках: вместо употребления предлога «on» студенты используют предлог in	25	*on Monday – (в понедельник)* студенты используют предлог in *(in Monday)*
Падежная система [Case system]	23	*Я был плохой ученик.* *Моя любовь русской культуры.* *Я хочу помогать детей.*
Использование слова magazine, что в переводе – журнал, вместо – газета.	15	– He has a good mood. – Он имеет хорошее настроение, а не у него хорошее настроение.
Глагольные категории [Verb categories]	19	*Два года я написала заявление на стажировку.*
Структура словосочетания, простого и сложного предложения [The structure of a phrase, simple and a complex sentence]	22	Конструкция «сложное дополнение» после глагола to want. I want you to understand me. – Я хочу, чтобы Вы поняли меня.
Служебные части речи [Auxiliary parts of speech]	21	*Мои родители относятся мне хорошо.*

Здесь необходимо выделить явление интерференции (появление ошибок) в речи обучающихся, которое обусловлено влиянием родного (казахского) языка. Доминирующим в данной паре является казахский язык (Я1), что на фонетическом уровне влечёт появление ошибок в русской письменной речи обучающихся. Ошибки обусловлены: 1) влиянием закона сингармонизма; 2) особенностями произношения казахских звуков; 3) слабым владением русским языком: неразвитость фонематического слуха (умение звукового анализа) и фонематического восприятия (умение дифференцировать фонемы).

Уточним проявление интерференции в английской речи казахоязычных студентов: (а) интерференция произносительных навыков характеризует фонетический уровень; (б) лексический уровень: регулярное смешение / сближение сходных лексем (калькирование).

Синтаксическая интерференция заключается, в основном, в тенденции располагать члены предложения по матрице Я1, система которого психологически доминирует в сознании студента.

Опираясь на положения М.Б. Балакаева, З.К. Ахметжановой, многие ученые акцентируют внимание на том, синтаксис казахского языка реализует модели и «свободного», и «жесткого» порядка слов, при котором одни члены предложения в казахском языке закреплены в определенной последовательности, другие могут менять свои места.

Ученые указывают на то, что правила прямого порядка слов регламентируют такое построение простого предложения: подлежащее стоит в начале предложения, дополнения перед сказуемым, определение перед определяемым словом, обстоятельство времени перед подлежащим, другие обстятельства перед теми словами, к которым они относятся; сказуемое ставится в самом конце предложения. Согласно большинству лингвистических работ в этой области, в предельно обобщенном виде порядок слов в английском предложении отражает следующую последовательность: S → P → O2 → O1→Adv. (The boy showed me a photo the other day)

Так, проявлением синтаксической интерференции может быть: расположение второстепенных членов предложения перед сказуемым. Постановка английского сказуемого в конец предложения.

Структура плюрилингвального обучения неразрывно связана с основными принципами, которые мы выявили в ходе анализа теоретико-концептуальных моделей языкового образования, «сквозных» методик и технологий преподавания родного, государственного, иностранных языков, других смежных с лингводидактикой областей, из нашего педагогического опыта и результатов анкетирования.

Всего в анкетировании приняли участие 75 студентов специальности «6B05401 – Актуарная математика» КазНУ им. Аль-Фараби. Для иллюстрации результатов обучающего эксперимента приведены данные по 40 участникам (20 из экспериментальной группы и 20 из контрольной группы).

Так как основной задачей нашего исследования является определение дидактических принципов плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе, то было логично сравнить предпочтения респондентов по их отношению к соизучению второго (третьего) языка.

В ходе констатирующего эксперимента был собран фактический материал, который подтвердил необходимость формирования у студентов-актуариев готовности к разноязычной коммуникации, содействующей продуктивному профессиональному взаимодействию.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента выявлено, что 5 % студентов (ЭГ) сомневается в методике многоязычного обучении, для 15 % студентов (ЭГ) оказалось затруднительным дать однозначный ответ, подавляющее большинство прошедших тестирование студентов экспериментальной группы (80 %) проявили высокий уровень мотивации к плюрилингвальному обучению. Наглядно различие проиллюстрировано на диаграмме 1.

Диаграмма 1 – Готовность студентов-актуариев к разноязычной коммуникации

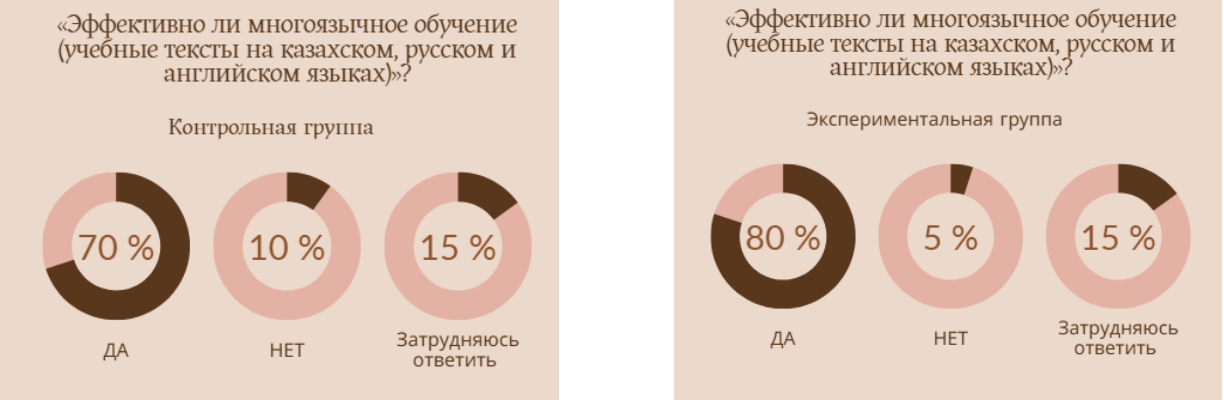


Таблица 5 – Результаты анкетирования студентов специальности «6В05401 – Актуарная математика»

Респонденты	*Да (%)*	*Нет (%)*	*Затрудняюсь ответить (%)*
КГ	70	10	15
ЭГ	80	5	15

Как показывают результаты анкетирования студентов, плюрилингвальная модель обучения позволяет обнаружить «невидимые» педагогические явления и уточнить набор дидактических принципов, обеспечивающих реализацию разноязычного полилога.

Заметим, что для 20 % (студентов контрольной группы) и 15 % (студентов-актуариев) изменяющиеся ступени обучения (трудности адаптации к новым условиям обучения, трудности овладения новыми видами деятельности) стали основанием для выбора варианта ответа: «затрудняюсь ответить».

Таким образом, для решения этой задачи мы максимально чётко проработали потенциальное единство методологии и дидактических принципов обучения. Далее представлен перечень принципов с разъяснениями.

Принцип интегративности. Концепция Н.В. Барышникова (обучение современных лингвистов одновременно четырём языкам вне языковой среды) явилась своего рода отправной точкой для построения образовательного процесса, основанного на плюрилингвальном подходе [56].

Реализация данного принципа осуществляется на основе *интеграции* речевого, тезаурусного и прагматического компонентов в рамках плюрилингвальной модели обучения.

Как известно, содержательные и процессуальные стороны образования должны обеспечить практическое применение изучаемого языка в конкретных ситуациях межличностной и профессиональной коммуникации (профессиональные претензии, карьерные установки, опыт предметной деятельности).

По нашему мнению, интеграция процессуальной, содержательной и структурной сторон современного многоязычного обучения, опора на теорию «plurilingual and pluricultural competence» дают основание раскрывать диалектический характер учебно-языковой информации, который представлен на трех языках и сгруппирован в рамках одного учебного пособия.

1) Системно-интегративное рассмотрение профессионально ориентированного учебно-языкового материала осуществляется на основе системы упражнений (единый алгоритм, шаблон, трафарет), которая позволяет осуществить восхождение с уровня функционального анализа лексики на уровень практических (последовательных) действий субъектов обучения.

2) Построение образовательного процесса, направленного на интеграцию профессиональной тематики и языкового наполнения обеспечивает создание внутренних условий для объединения концептуальных характеристик CLIL (англ. Content and Language Integrated Learning) и LSP (англ. Language for Special Purposes). Данная интеграция имеет конструктивное значение и детерминирована: (а) степенью конкретизации ожидаемых результатов (качественное и количественное оценивание комплекса лексико-грамматических упражнений); (б) уровнем освоения профессионального вокабуляра.

Мы солидарны с Е.Н. Солововой, которая подчёркивает, что «английский язык не является целью обучения, а просто выступает рабочим языком», в нашем случае акцентируется внимание на «изучение языковой специфики в узконаправленной области» [134].

Как известно, CLIL ориентирован на освоение контента посредством языка, то LSP (англ. Language for Special Purposes) нацелен главным образом на освоение реальных образовательных приобретений личности (объем и глубина знаний терминологии, чтение разнообразных, запоминающихся контекстов, дефиниций ключевых понятий, создание, свертывание, возобновление диалога, выполнение учебно-языковых задач, способствующих расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося [22, 56]. При организации плюрилингвального обучения мы позаимствовали наличие системы языковых упражнений из области LSP, но постарались сместить фокус на освоение вокабуляра по CLIL [22].

3) Преимущество *интеграции лингвистического и социокультурного аспектов* заключается в развитии у студентов-актуариев способности и готовности строить коммуникацию на основе использования социального опыта (межкультурного взаимодействия). В плюрилингвальной образовательной программе целесообразно всемерно расширять *социокультурный компонент:* отличия в правилах деловой переписки, в оформлении почтовых данных (элементов), даты и т.д. Например, в английском деловом письме сначала указывается номер дома, затем название улицы, в русскоязычной традиции делового письма – наоборот.

Принцип базовых учебных стратегий. Е.В. Шостак отмечает, что на каждой ступени процесса формирования языковых и речевых компетенций студентов есть свой набор структурных единиц, которые способствуют

адаптации содержания, методов и темпов учебной деятельности к особенностям обучающегося [63]. В нашем случае предполагается принцип базовых учебных стратегий представляет собой способность применять в ситуации реальной коммуникации совокупность межъязыковых и концептуальных переносов. Особый плюрилингвистический механизм переноса мы рассматриваем как способность обучающегося к реализации самостоятельных учебных действий, необходимых для достижения учебных целей.

Лингвопсихологический механизм переноса приобщает студентов к переключению с содержания обучения (накопление языковых фактов) на учебные действия, т.е. передачу учебной информации на втором (третьем) языке.

Лингвопсихологический механизм переноса позволяет обучающемуся проявлять универсальные познавательные учебные действия: а) сравнивать соотношения структурных элементов двух (или более) языков; б) объединять части (содержательной единицы с набором языковых средств) по определенному признаку; в) выделять дифференциальные признаки контактирующих языков; г) находить закономерности в рассматриваемых языковых явлениях; д) устанавливать причинно-следственные связи.

Проявление плюрилингвистического механизма переноса как системного и процессного мышления (максимальной гибкости мышления) трёхъязычной личности мы видим в расширении интегрированного коммуникативного репертуара (введении новых многоязычных решений (лексико-грамматических конструкций, импликатур дискурса), выявляющих тем самым зрелость языкового мышления обучающегося.

Принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации.

В настоящем исследовании мы опираемся на содержание метода малоинтерференционной динамической стереотипизации, разработанного Д. А. Листвиным. В известной работе «DeutschEffect» автор предлагает систему методически обоснованных приемов, направленных на минимизацию грамматических ошибок и оптимизацию процесса усвоения немецкой морфосинтаксической системы в условиях многоязычной интерференции [135].

При плюрилингвальной модели обучения важно учитывать: во-первых, принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации заключается в том, чтобы сфера соотношений структурных элементов двух (или более) языков оказалась минимальной, т.е. система работы над усвоением лексико-грамматических единиц (и формированием грамматических навыков) направлена на минимизацию негативного влияния родного языка; во-вторых, дидактическим основанием успешности в преодолении грамматической интерференции является стратегия переключения, которая предполагает сознательную активацию металингвистических знаний обучающихся (выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей, их функционирование; практические навыки и умения находить, выделять и понимать информацию, изложенную средствами иностранного языка).

В свете положения о единстве содержательной и процессуальной сторон обучения становится ясным, что прагматический и инструментальный характер

данного принципа заключается в развитии речевого автоматизма, т.е. осуществлении верного и успешного переноса освоенных действий (уже развитых учебных и когнитивных стратегий и умений) на новые задачи.

Имитационные повторы (многократное возвращение), использование аутентичных ситуаций, моделирование похожих ситуаций (профессионального общения) помогают миновать стадию перевода и сознательно переходить к использованию лексических единиц и грамматических конструкций, то есть развитие речевого автоматизма позволяет быстро, с минимумом ошибок осваивать новые виды деятельности (прочная ассоциация лексических единиц с выражаемым предметом, мыслью или абстрактным явлением).

При плюрилингвальной модели обучения принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации обеспечивает прочную ассоциацию с лексическими и грамматическими единицами, уводя внимание обучающегося от вспоминания перевода слов с родного языка.

Представленные в виде речевых автоматизмов ключевые слова, выражения, использование разнообразных, запоминающихся контекстов служат стимулом к высказыванию, к мотивированному продуцированию речи.

Принцип эффекта простоты учебного процесса (комплексное изучение морфологических признаков, на основе которых сравниваются средства выражения грамматических значений).

Важнейшее качество принципа эффекта простоты учебного процесса заключается: а) в правильном понимании учебных задач. Проектирование плюрилингвальной модели обучения ставит обучающегося в деятельностную позицию для того, что студент выполнял целенаправленную познавательную деятельность, а не просто слушал и воспроизводил знания-копии; (б) наличие у обучающегося знаний о языке предполагает выход студента за рамки родного языка путем соотнесения универсальных стратегий с практическими действиями (умениями), которые направленно обеспечивают самостоятельность целеобразования и целеосуществления.

Модель учебных действий при овладении вторым (третьим) иностранным языком основана на теории порождения речевого высказывания.

Ученые выделяют следующие этапы в теории порождения речевого высказывания: мотив (речевая интенция) → внутреннее программирование → лексическое развертывание и грамматическое структурирование → моторная реализация → внешняя речь [44].

Разработка варьируемых и не варьируемых условий в методике плюрилингвального образования отражает прототип (теорию порождения речевого высказывания) и представляет собой естественный познавательный процесс: совокупность лингвистических знаний о механизмах функционирования языка и опыта речевой деятельности → взаимосвязь накопленного опыта и знаний → перенос комплекса коммуникативных умений на новый лингвистический материал → дальнейшая коррекция полученных знаний (отбор языкового материала, использование вариативных форм, отбор наиболее важных в целях коммуникации решений).

Важно отметить, что совокупность накопленного опыта и лингвистических знаний характеризуется постоянным качественным пополнением.

Система учебных ситуаций при плюрилингвальной модели обучения несет в себе возможности развертывания содержания образования в его динамике путем выявления и сопоставления словообразовательных явлений (и закономерностей их функционирования). Задача преподавателя – создать условия для формирования когнитивных способностей и умений обучающихся: а) стимулировать самостоятельность студентов в принятии решений и предметных действий, б) на основе лингвистических знаний (при совпадении или схожести грамматических правил) стимулировать студентов к активному участию в формулировании новых языковых конструктов.

Опираясь на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения (сопоставление, обобщение, систематизацию, способы запоминания и т. Д.), студент формируется как личность, которая готова к самостоятельному обучению, что является одним из важных принципов обучения второму и последующим языкам.

Таким образом, в данном подразделе мы рассмотрели базисные принципы полилингвального и мультилингвального обучения.

Уточненный перечень принципов позволил сформулировать и описать принципы организации плюрилингвального обучения:

а) принцип базовых учебных стратегий (определение наиболее эффективных методов и приемов формирования и дальнейшего развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции);

б) принцип интегративности (под интегративностью понимается адаптация положительного межъязыкового переноса навыков и умений;

в) принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации (освещение смыслового сходства языкового материала, предполагающего выявление и сопоставление абстрактных языковых значений, выраженных формальными грамматическими средствами);

г) принцип эффекта простоты учебного процесса (комплексное изучение морфологических признаков, на основе которых сравниваются средства выражения грамматических значений).

2.2 Педагогические условия формирования готовности студентов к разноязычной коммуникации

Плюрилингвальный образовательный процесс имеет интегративно-дифференцированную сущность, определяется единством психологического механизма, направлен на включение обучающегося в языковое многообразие, мотивацию его на профессиональное взаимодействие с носителями других языков и культур и реализуется в особых организационно-педагогических условиях, которые содействуют системному изучению правил функционирования языка и речи.

В настоящее время необходимость методического осмысления педагогических условий формирования вторичной языковой личности, обладающей способностью и готовностью к разноязычной коммуникации. Обусловлены наличием ряда противоречий:

● между положениями Концепции развития языковой политики в Республике Казахстан на 2023–2029 годы» (других приоритетных национальных проектов в области высшего профессионального образования) и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки специалистов, способных осуществлять разноязычную речевую деятельность, обусловленную содержанием профессиональных обязанностей [136];

● между обращением университетского образования к цифровым разноязычным ресурсам и необходимостью разработки инструментария современного научно-исследовательского и образовательного процесса;

● между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке личности выпускника вуза и уровнем сформированности способности и готовности выпускников взаимодействовать с представителями иносоциумов.

С учетом данных противоречий решение проблемы становления плюралистической идентичности студентов вуза, воспитывающихся в условиях многоязычного цифрового континуума требует выявления и научного обоснования комплекса педагогических условий обучения.

Н.В. Ипполитова и М.В. Зверева утверждают, что педагогические условия формирования вторичной языковой личности, обладающей способностью и готовностью к разноязычной коммуникации – основной компонент профессиональной компетентности и включает в себя мотивационно-ценностные установки личности, знания и навыки, а также опыт применения языковых средств для профессионального взаимодействия [137].

Ученые широко обсуждают проблему взаимосвязей категории «условие» и образование, при этом «условие» истолковывалось и как педагогическое явление, и как сложный многогранный психологический процесс [137, 138, 139].

Обобщая взгляды ученых, можно сделать вывод о том, что представители образовательных концепций признают понятие «условие» как необходимый (составной) элемент педагогических, психолингвистических исследований. При анализе понятия «условие» выделяют три категории: организационно-педагогические (В.И. Андреев, В. А. Беликов и др.), психолого-педагогические (М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, А. В. Петровский и др.), дидактические (Бабанский Ю. К., Н. А. Менчинская и др.).

Развитие психолингвистики дало импульс изучению понятия «организационные условия» под новым углом зрения. В статье Куприянова Б. В. «Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» проблема «организационные условия» была выделена как один из предметов изучения данного исследования. Автор статьи выделил и охарактеризовал два аспекта понятие «организация»: упорядоченность и направленность. Под упорядоченностью понимается количественная величина,

обратная энтропии системы. Ученый утверждает, что направленность – это соответствие (или несоответствие), целесообразность (нецелесообразность) организованной структуры условиям системы и т.п. [140].

Мы солидарны с мнением ученого, который связывает «организацию» с «совокупностью процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого».

Бесспорно, «организационные условия – это стратегический элемент образовательного (целенаправленно конструируемого) процесса, от которого зависит организация явлений языка; модель процесса порождения речи; последовательность мыслительных операций – направленное формирование (разноязычной) среды.

В педагогической науке большое значение для общего научного осмысления конструирования педагогических систем имеет толкование понятия «педагогические условия». Примечательно, что при обосновании понятия «педагогические условия» ученые расходятся в дефинициях.

Таблица 6 – Конструкт «педагогические условия»

Исследователь	Категория «педагогические условия»
В.И. Андреев	«комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания»;
В. А. Беликов	«совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач»;
А.Я. Найн	«совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач»;
Н.В. Ипполитова	«педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие»;
М.В. Зверева	«совокупность педагогических условий есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками».

Вслед за Н.В. Ипполитовой и М.В. Зверевой, можно сделать вывод [137]:

а) условия – это составной элемент педагогической системы;

б) педагогические условия есть отражение совокупности возможностей образовательной (целенаправленно конструируемой) среды: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (техническое оборудование и т.д.), влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

в) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [4, с. 8-14].

В системе образовательных методик педагогические условия трактуются как комплекс взаимосвязанных факторов педагогической (целенаправленно конструируемой) системы, обеспечивающей формирование всей совокупности компонентов формирования вторичной языковой личности, обладающей способностью и готовностью к коммуникации.

В настоящее время рамки представлений о соотношении организационных и педагогических условий значительно расширены. Опираясь на положения Е.И. Козыревой, многие ученые утверждают, «организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [130].

Другая группа ученых, вслед за В.А. Беликовым, пишут: «организационно-педагогические условия – это совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [141].

С.Н. Павлов дает классификацию формам и функциям организационно-педагогических условий как «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса». С.Н. Павлов утверждает, что эти «условия – результат целенаправленного, планируемого конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [142].

Другую точку зрения высказывает Г.А. Демидова, которая называет организационные условия внешними обстоятельствами для реализации педагогических условий. Г.А. Демидова в своей классификации дает следующее определение: «организационно-педагогические условия – это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности» [143].

Мы солидарны с существующим понятийным аппаратом, который отражает объективные и субъективные особенности процесса обучения и подчеркиваем, что организационные и педагогические условия следует рассматривать как интегрированные, равноценные компоненты единой системы.

Организационные условия позволяют организовать системно решение образовательных и исследовательских задач, обеспечивают реализацию педагогических условий, т.е. выступают средой для обучения языку и речи.

В справочной литературе понятие «среда» является родовым к понятию «образовательная среда» и означает (а) «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу»; (б) комплекс жанров информационно-коммуникационного дискурса (справочно-информационные ресурсы, дидактические материалы, конспекты и презентации лекций,

видеоуроки, многостраничные ресурсы с главами и закладками, а также обширная коллекция аутентичной литературы; (в) учебный софт (приложения и платформы LMS; ресурсы синхронного/асинхронного обучения; электронные макеты Syllabus, расписание, оценивание, домашние задания и т.д. с широкими возможностями внедрения различных методов и форматов работы со студентами.

Плюрилингвальная основа, образующаяся путём взаимодействия более двух языков в языковой базе обучающегося, как объект исследования охватывает и необходимые компоненты психологической системы деятельности, способствующему успешному трехъязычному обучению.

Так, активный учебно-образовательный процесс, перемещающий акцент с информирования обучающегося на самоовладение знаниями (осознанный перенос суммы теоретических знаний о языке и его закономерностях) и умениями в процессе плюрилингвального обучения предполагает рассмотрение вопросов: как проявляется в подобных условиях единство языка и мышления; каков механизм функционирования родного и неродного языков; каковы механизмы мотивации (побудителя/регулятора деятельности); какие характерные особенности полиглотии обнаруживаются на каждом этапе его формирования.

Природа целеполагания в образовании своеобразна, можно утверждать, что основу теории составляют концепции о мотиве. Сама по себе структура мотивации предполагает, по мнению В. Д. Шадрикова, мотив-цель → цель-задачу → цель-результат [42].

Исследования Б. Ф. Ломова, посвященные концепции опредмеченной потребности, ставит задачу вычленения основных единиц в новом образовании: а) направленный побудитель; б) регулятор учебной деятельности. Б. Ф. Ломов утверждает, что мотивация в многоязычном обучении образует сложную структурную и смысловую организацию. Функционирование в многообразной речевой деятельности мотивов различного уровня определяется условиями, которые формируются в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности [144].

Таким образом, в структуру мотивации плюрилингвальной личности, способной оперативно и эффективно ориентироваться в коммуникативном пространстве, входит коммуникативный интерес, т.е. многократно опредмеченные потребности. Системно использованный потенциал коммуникативного интереса позволяет студенту продуктивно участвовать в процессе познания и общения в условиях разноязычного полилога, системно использовать потенциал плюрилингвального образования для самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений, становиться особенно востребованным в профессиональном сообществе.

Мы, в какой-то мере обобщив некоторые определения и соотнеся их с собственной педагогической практикой, предлагаем выделить **первое психолого-педагогическое условие** в методической системе плюрилингвального обучения: формирование плюрилингвальной личности

студента осуществляется на основе педагогически выстроенной системы образовательных воздействий и возможностей, направленных на удовлетворение иерархически организованного комплекса личностных потребностей и их последующую трансформацию в проыессионально значимые ценности. Данный процесс способствует расширению спектра компетенций выпускника, обеспечивая его успешную интеграцию в международное профессионально-академическое пространство. А также детерминирует личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста.

В широком контексте сферы коммуникации приоритет отдается рассмотрению педагогических условий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности студента, умеющего формировать многоязычные решения в сфере профессиональной коммуникации.

Вторым условием, обеспечивающим формирование плюрилингвальной личности студента, является наличие учебно-методических комплексов (электронных и бумажных учебных материалов): использование наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений (разнообразных, запоминающихся контекстов, дефиниций ключевых понятий (словарных понятийных статей), лексико-грамматических конструкций и логико-семантических структур (тем), учебно-языковых задач, способствующих расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося).

Степень сформированности языковой личности актуария определяется эффективностью актуализации лингвистических знаний: смысловое сходство учебно-языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования.

Взаимосвязь характеристик языковой личности подчеркивает возможность её непрерывного саморазвития в речевом отношении, что выводит вопрос о введении плюрилингвального контента в академическую среду вуза.

Содержание плюрилингвальной модели обучения обязательно (в нашем случае) должно структурироваться с актуарной математикой и включать основные единицы общения (импликатуры дискурса): а) пояснение понятий, концептов, методов, не имеющих точных аналогов в системе одного из языков трехъязычного лексикона-тезауруса, т.е. установление системы перевода названий единиц измерений и их эквивалентности; б) многообразие форм представления результатов в сфере финансовых услуг и страхования (конкретные количественные параметры, их структура и смысловая организация).

На наш взгляд, разработка сопроводительных комментариев (на трёх языках) – это важный лингвистический и обучающий инструмент, который позволяет (по Л. С. Выготскому) рассматривать «значение слова как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления».

Вслед за А. Н. Леонтьевым подчеркнем, что «наиболее благоприятные условия для хранения в долговременной памяти имеют не отдельные лексические единицы, а их объединения на основе иерархических, парадигматических и синтагматических связей» [46, 145].

Пополняя изложенные педагогические условия плюрилингвальной модели обучения, считаем важным **осуществление многоуровнего контроля и оценки** степени сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (в условиях речевого общения).

Как известно, проверить и оценить качественные и количественные показатели реализации учебных стратегий, обеспечивающих формирование плюрилингвальной личности студента, обладающего способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.), можно на основе отобранных наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений (лексико-грамматических конструкций, тем) и в форме выполнения упражнений, способствующих расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося.

Контроль уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции позволяет одновременно проследить за (1) развитием особого лингвопсихологического механизма – переноса, который заключается в опоре на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения обучающихся; (2) уточнить проявление качественно новых связей между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением, которые возникают при изучении второго и последующих иностранных языков; (3) углубить понимание механизма языка как триединства лексико-грамматических единиц, речевых действий и текстов-дискурсов [146].

Таблица 7 – Виды упражнений для контроля уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Виды упражнений	**Содержание упражнений**	
	Базовый уровень	**Повышенный уровень**
Языковые		
1. Упражнения в идентификации и дифференциации	Соедините предложения, приведенные в левой и правой частях колонок, для получения связанных утверждений	Перепишите предложения, сохранив их смысл.
2. Упражнения в субституции	Составьте предложения из данных слов.	Составьте предложения, используя таблицу.
3. Упражнения в трансформации	Расширьте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова и словосочетания.	Измените исходный текст, добавляя новые предложения, уточняющие его содержание.
4. Конструктивные упражнения	Составьте 5 предложений, используя данные модели и приведенные пары слов.	Дополните следующий диалог.
5. Переводные упражнения	Переведите предложения на английский язык.	Переведите текст на английский язык.

Продолжение таблицы 7

Условно-речевые		
1. Имитативные упражнения	Согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец	Составьте диалог, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения
2. Подстановочные упражнения	Выскажите несогласие с приведенными ниже утверждениями, используя образец	Напишите, текст (об основах актуарной математики), используя образец
3. Трансформационные упражнения	Опровергните следующие высказывания, используя образец	Передайте содержание диалога в форме монолога по образцу
Речевые		
1. Вопросно-ответные упражнения	Составьте 4 вопроса к прочитанному тексту и подготовьте ответы на них	Прочитайте текст и дайте развернутые ответы на вопросы
2. Ситуативные упражнения	Составьте диалог на предложенный сюжет, используя приведенные ниже слова и выражения	Составьте диалог по предложенной ситуации и затем измените его применительно к новым ситуациям в рамках данной темы
3. Репродуктивные упражнения	Просмотрите текст и составьте детальный его пересказ на основе ключевых словосочетаний и выражений	Передайте основное содержание текста, используя 5 предложений из текста
4. Дескриптивные упражнения	Расскажите о своей семье. Дайте характеристику членов семьи, используя следующую таблицу	Расскажите о моделях страхования жизни и методах актуарных расчетов, используя приведенный ниже план
5. Дискутивные упражнения	Прочитайте текст и обсудите его, ответив на вопросы	Прокомментируйте следующее утверждение (цитату) и дайте ее эквивалент на английском и/или казахском языках. Опишите ситуацию, используя аргументы
6. Композиционные упражнения	Составьте монологическое высказывание на основе плана и списка обязательных словосочетаний	Составьте небольшой рассказ по теме

Таким образом, комплекс педагогических условий формирования профессиональной готовности будущего актуария к многоязычному профессиональному взаимодействию предусматривает:

а) актуализацию лингвистических знаний (смысловое сходство языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования);

б) перенос акцента с содержания обучения на учебные действия, т.е. адаптацию положительного межъязыкового переноса навыков и умений;

в) введение плюрилингвального контента в академическую среду вуза (готовность вступать в многоязычный образовательный дискурс, работать с многоязычными источниками профессиональной информации, владение основами современной информационной культуры);

д) наличие учебно-методических комплексов (электронные и бумажные учебные материалы): использование наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений (разнообразных, запоминающихся контекстов, дефиниций ключевых понятий (словарных понятийных статей), лексико-грамматических конструкций и логико-семантических структур (тем), учебно-языковых задач, способствующих расширению интегрированного коммуникативного репертуара обучающегося).

Е) осуществление контроля и оценки степени сформированности плюрилингвальный коммуникативной компетенции обучающихся.

2.3 Методы обучения в условиях плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка в вузе

Метод преподавания представляет собой базовую категорию методики, отражающую способы организации продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Известно, что общедидактическая сущность метода предполагает и выражается в направленности совместной деятельности преподавателя и обучающихся на достижение целей образования, воспитания и развития. Отсюда – универсальность методов, применимость ко множеству предметных областей (учебных предметов), разумеется, с дидактическим преобразованием содержания учебной деятельности.

В существующей концепции организации учебно-познавательной деятельности метод – это источник взаимообусловленной мыслительной деятельности учителя и учеников, направленный на получение знаний, формирование навыков и умений.

Сегодня мы признаем значительное расширение классификации методов обучения. Этот процесс обуславливает разные признаки, которые авторы концепций кладут в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы. Классификация методов обучения может проводиться по нескольким основаниям. При этом интересно отметить, были сформулированы активные и пассивные методы – узловое понятие которых – характер

самостоятельности учебной деятельности учащихся, а с позиции организации работы обучающихся – различают устные и письменные методы, индивидуальные и коллективные, реализуемые как в аудитории, так и вне ее.

Так, «по источнику получения знаний», ученые классифицируют методы следующим образом: 1) «словесные методы – источником знания является устное или печатное слово (рассказ учителя, беседа, экскурсия)»; 2) «практические методы – учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия (работа с текстом, книгой, упражнением)»; 3) «наглядные методы – источником знания являются наблюдаемые предметы, явления (наглядные пособия)».

Исследователи коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как неродному указывают, категория «деятельностный тип обучения» определяется главным образом использованием системы методов, особенность которых заключается в активной, самостоятельной познавательной деятельности обучающихся (исследовательская работа обучающихся: подведение их к постановке проблемы, цели урока; ученики составляют алгоритм действий, решают учебно-языковую задачу; ситуации актуального затруднения и т.д.).

Следует отметить, что для преподавателя русского языка важной особенностью активной, самостоятельной познавательной деятельности обучающихся является результат – сформированное металингвистическое сознание личности ученика (метапредметные результаты учебной деятельности), т.е. достижение учащимися способности и готовности к разноязычной коммуникации.

Реализация педагогической возможности формирования коммуникативной компетенции осуществляется через интеграцию трех групп методов: методов овладения языком, включающих словесные, практические, репродуктивные, поисковые, проблемные и наглядные приемы, позволяющие моделировать восприятие слушающего и интерпретировать коммуникативные замыслы говорящего; методов, стимулирующих учебную деятельность (деловые игры, проблемные ситуации и др.), способствующих выявлению закономерностей эффективного общения и формированию инокультурного мировоззрения; а также методов контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тестирование), обеспечивающих системное отслеживание усвоения материала и развитие рефлексивных компетенций обучающихся.

Для нашего исследования важно подчеркнуть, что метод получает статус направления в успешном трехъязычном обучении, если в его основе лежат концептуальные характеристики:

1) **осознание** (самоовладение знаниями) – а) осознанный перенос суммы теоретических знаний о языке и его закономерностях, т.е. опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения – осознание лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка; б) механизмы функционирования родного и неродного языков в языковой базе обучающегося (взаимодействие и взаимовлияние контактирующих языков на всех уровнях

языковой системы); в) активная иноязычная речевая практика – осознание лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка позволяет расширять интегрированный коммуникативный репертуар плюриязычного человека с большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

2) очевидна направленность метода на достижение определенной цели – использовать потенциал плюрилингвального образования для самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений, становиться особенно востребованным в профессиональном сообществе;

3) возможность его использования в качестве теоретической основы дидактической концепции: (а) в процессе обучения выстраиваются связи между различными языками и предметами окружающего мира, формируется в сознании говорящего картина мира, т.е. «language awareness» или «знания о языке» [145]; (б) складывается механизм переноса главной цели процесса обучения: с освоения содержания программы на формирование учебных стратегий (на развитие умения учить языки); (в) исследователи связывают проявление методов с формированием плюрилингвального репертуара.

Мы поддерживаем позицию методистов, отмечающих, что не существует универсального метода обучения, одинаково эффективного во всех образовательных условиях. Современная теория и практика языкового образования требует интеграции различных подходов и элементов различных методов, поскольку приемлемость того или иного метода зависит от конкретного контекста и может проявлять противоположные эффекты в разных ситуациях.

В контексте современного понимания содержания языкового образования акцентируется внимание на воспитании многоязычной личности, владеющей родным языком, государственным языком и языком мира, способный к диалогу, обмену смыслами, бережному и трепетному отношению к слову, т.е. человека способного быть участником и организатором сложных социальных, профессиональных процессов.

Современные условия глобального мира ставят задачу конструирования наиболее перспективных моделей мультикультурного образования и воспитания.

Разрабатываемая нами методическая модель плюрилингвального обучения (понимаемая как организованный процесс обучения нескольким языкам в искусственной среде) предусматривает решение следующих задач: (а) формирование профессионально ориентированной речевой субкомпетенции на русском языке (Я2); (б) формирование общей речевой субкомпетенции (Я3) и (в) формирование интегративной субкомпетенции в составе плюрилингвальной коммуникативной компетенции [146].

Все выдвигаемые нами методы обучения направлены в разной степени к реализации целей обучения.

Так, исходя из личностно-ориентированного, компетентностного и плюрилингвального подходов к обучению, вслед за А.Н. Щукиным и Э.Г. Азимовым, мы разделили методы следующим образом [148].

Таблица 8 – Классификация методов обучения А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова

Прямые методы (натуральный, аудиолингвальный, аудиовизуальный)	создание непосредственных (прямых) ассоциаций между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятий, без опоры на родной язык учащихся;
Сознательные методы (сознательно-практический, переводно-грамматический, сознательно сопоставительный, программированный)	осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности (овладение языком через приобретение знаний и активную речевую практику;
Комбинированные методы (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный)	синтез прямых и сознательных методов обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;
Интенсивные методы (суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой)	направлены на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работ, суггестивные средства воздействия (авторитет и инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.). наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения.

В своём исследовании мы опираемся на основные положения прямого метода.

1) Создание прямых ассоциаций между анализируемыми лексемами, грамматическими формами языка и понятиями. Использование родного языка, (перевод с родного / неродного языка) исключено.

А) Реализация данного метода, по нашему мнению, должна смещаться с контроля результатов учебной деятельности на сам этап выполнения учебных действий обучающимся. Например, выполнение заданий «Повторите за преподавателем предложения, копируя интонацию», «Прочитайте текст» и т.д. предполагает не формальное изучение грамматической структуры и содержания текста, а приобретение знаний и практических навыков, необходимых для профессионального общения [147].

Б) После этого можно приступить к следующему шагу – выявлению предметных знаний. Особое внимание уделяется функциональной стороне языковых фактов и явлений. В этой связи предлагаем обобщить комплекс элементарных упражнений (например, «Раскройте скобки», «Преобразуйте действительный залог в страдательный» и т.д.) с упражнением, предполагающем текстовую работу, например, «Вставьте пропущенные слова и словосочетания (см. таблицу «Языковые средства, оформляющие реферат») [147].

Статья … страхованию жизни, которое связано с выплатами денежных сумм в зависимости от наступления определенных событий в жизни застрахованного. Статья … проблемно-информационный характер.

Авторы …, что к таким событиям относятся: болезнь, инвалидность, смерть или, наоборот, дожитие до определенного возраста. Авторы … события такого рода носят название демографических, поскольку они оказывают непосредственное влияние на состояние и численность населения и его отдельных групп [120].

Авторы статьи … успешная деятельность страховой компании или пенсионного фонда невозможна без количественного учета демографических событий.

Успешное выполнение упражнений означает, что обучающиеся демонстрируют «область успешного общения» (по Р. П. Мильруд), т.е. знают (употребляют) анализируемую лексику, способны «извлекать» язык из памяти, применять язык в учебной ситуации.

В) Следующий этап работы предполагает вторичное предъявление учебно-языкового материала и введение вариативных форм (например, «Ответьте на вопросы по тексту», «Выразите своё мнение по проблеме») [147].

Контроль со стороны преподавателя заменяется многоразовой процедурой самоконтроля и взаимоконтроля (парная работа).

Группа методистов выделяет отдельные направления прямого метода: текстуально-имитативное и структурно-имитативное.

В рамках указанных направлений обучение организуется на уровне предложения-структуры как базовой единицы. Манипулирование этими структурами соотносится с когнитивным развитием языковой личности и предполагает многократное воспроизведение учебного материала, что способствует формированию автоматизированных моделей использования предложенных структур в устной коммуникации [147].

Мы согласны с тем, что «…поскольку упражнения есть способ управления таким формированием (путем задавания целей, условий и средств деятельности), постольку – в методическом плане – этот путь сводится к организации системы упражнений, которая была бы оптимальной для формирования как иноязычной речевой деятельности в целом, так и каждого из его компонентов» [148].

Таблица 9 – Система упражнений для формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Система упражнений для формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции		
1. Подсистема лексико-семантических упражнений (ЛСУ)	2. Подсистема лексико-грамматических упражнений (ЛГУ)	3. Подсистема лексико-орфографических упражнений (ЛОУ)

Примеры лексико-семантических упражнений (ЛСУ) на определение семантики терминов в составе предложения, текста, установление их синтагматических, парадигматических и деривационных связей. Для наглядной иллюстрации механизмов терминообразования используются

словообразовательные модели, которые представляют собой схемы, выявляющие структурные элементы и деривационные связи терминов [147].

Это двуязычные упражнения на дифференциацию на уровне слова, во время выполнения которых студенты должны:

– сгруппировать и записать слова с со специальными, востребованными в науке значениями;

– найти общеязыковые и узкоспециальные термины и выписать / вписать в отдельные столбцы / «ящички»;

– составить английские и русские слова из отдельных графем / орфограмм [147];

– назвать языковое явление.

Базовый уровень

Примеры некоммуникативных рецептивно-репродуктивных аналитических упражнений на употребление слов со специальными, востребованными в науке значениями.

Цель: Актуализация лексических, морфологических особенностей научного стиля

Упражнение 1. Распределите слова.

Классификация, систематизация (4 слова)	
Характеристики и свойства (3 слова)	
Причинно-следственных отношений (5 слов)	
Слова, называющие процессы (5 слов)	
Модальные слова (3 слова)	
Сущ. С абстрактным значением (3 слова)	

Слова для справок: свойственно, относится, принадлежит, характерно, подразделяется, обусловливать, включает в себя, присуще, объясняться, необходимо, лежать в основе, производство, следовать из, требуется, следует, приводить к, употребление, сопротивляемость, мышление, эксплуатация, переработка, обработка

Упражнение 2. Составьте словосочетания, согласуя прилагательные с существительными и не изменяя порядка слов. Прочитайте словосочетания в быстром темпе.

Различный (структура, объекты); значительное (риск, параметр); критический (давление, переменная); заданная (параметр, число); соответствующее (порядок, сумма); регулируемая (процесс, затраты); объекты (статический, производственный).

Повышенный уровень

Примеры условно-коммуникативных рецептивно-репродуктивных упражнений, основанных на межъязыковом сопоставлении на орфографическом уровне (образование отглагольных существительных).

Цель: Актуализация и адаптация рецептивных навыков восприятия, узнавание и распознавание графем, формирование орфографических навыков письма [147].

Упражнение 1. Образуйте от глаголов с помощью данных суффиксов имена существительные. Распределите их по трем группам, продолжив заполнение таблицы:

Действие	**Состояние**	**Результат действия**
наблюдение	колебание	строение

1) – ени(е): делить, наступать выделять, выявлять, внедрить, двигать, повышать, восстановить;

2) – ни(е): описать, назвать, замечать;

3) – е(е)мость, -(и)мость: управлять, взаимозаменять, насыщать, сопротивляться, успевать, воспламенять [147].

Упражнение 2. Найдите в тексте словообразовательные модели:

1) П + С (прилагательное + существительное): *страховое событие* и т.п.;

2) П4 + С (причастие + существительное): *убывающие ренты* и т.п.;

3) С + С (собств.): таблица дожития Галлея; формула Гомпертца и т.п.;

4) С (им. П.) + П + С (р.п.): учет нулевого возраста.

Примеры **лексико-грамматических упражнений (ЛГУ),** нацеленных на усвоение морфологических и синтаксических свойств терминов, особенностей их структуры, изменения. Это задания на анализ морфемного состава терминологии; на определение основных морфологических признаков; на выделение терминов в составе различных синтаксических конструкций.

Базовый уровень

Упражнение 1. Выпишите из текста термины [147].

Простые	Сложные, образованные по способу сложения		
	целых слов:	основ слов:	с помощью соединительных гласных:
	Дисконт-схема, брутто-премия	*интерфейс*	*выгодоприобретатель*

Натуральный метод в многоязычном обучении является разновидностью прямого метода. В теории и практике иноязычного образования термины прямой метод и натуральный метод часто используются как синонимы. Натуральный метод, по мнению исследователей, коррелирует со следующими

характеристиками: 1) обучение строится по такому же принципу, что и овладение ребенком родным языком, то есть естественным (натуральным) путем; 2) основная цель обучения – формирование устно-речевых умений; при этом значение письменной речи недооценивается; 3) особенность процесса обучения – интенсивная тренировка грамматических структур и лексических единиц; активно используется наглядность для семантизации и тренировки лексики.

Пример упражнения на интенсивную тренировку грамматических структур и лексических единиц [147]:

Употребите оборот «глагол + существительное».

Казахский	**Русский**	**Английский**
	Воздействовать – …	
	Влиять – …	
	Наблюдать – …	
		Rebuild – …
		rethink – …
		cooperate – …
		overcome – …

Продолжите список:

- …
- …

Повышенный уровень

Упражнение 1. Заполните таблицу примерами терминов (из текста), относящихся к разным словообразовательным типам [147].

-ени- /-ани сущ. Со значением процесса, состояния, результата	Глагол + -к- = существительное со значением предмета, орудия, результата действия	Прил., сущ. + - ость – = существительное со значением свойства
страхование	*надбавка*	*численность*
Сущ. + -аци(я), -изаци(я) = существительное со значением свойства, снабжения оборудованием	Авто-, микро-, экстра-, анти-, моно-, интра-, гипер-, мульти-, гипо-, поли-, интер- и др. + сущ. = существительное со значением определенных характеристик	Гл., прил. + нулевой суффикс = существительное со значением абстрактного понятия
урбанизация	*антикризисный*	*срез,*
Сложные термины	Терминологические словосочетания	Термины-аббревиатуры
Дисконт-множитель,	*страхование рент (аннуитетов)*	*ГОСТ, ГНД*

Литерные термины, формульные аналоги вербальных терминов	Термины-эпонимы	Глагол, сущ. + -тель, -ор- = существительное со значением предмета
Х-возраст, кривая L2.	*Теорема де Муавра, формула Гомпертца*	*держатель (акций), регулятор*

Сознательно-практический метод проходит сквозной линией через всю учебную деятельность, получая лично значимое воплощение на языке специальности. Основные положения сознательно-практического метода обучения изложил Б.В. Беляев в известной книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». Автор утверждает, на иноязычную (беспереводную) речевую деятельность рекомендуется отводить не менее 85% учебного времени [149]. В работах современных исследователей данная концепция получила социокультурную направленность. Т.е. формирование вторичной языковой личности в процессе межкультурной коммуникации.

Для нашего исследования важно, что знания и умения стратегического плана дополняются умениями и навыками частного характера: а) учитываются особенности родного языка обучающихся; б) преодолевается интерференция родного языка и используется положительный перенос лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений на последующие языки.

Пример упражнения, ориентированного на сознательное усвоение единиц языка и правил их применения (последующая автоматизация анализируемых лексем).

Упражнение 1. Постройте абзацы (тексты), используя вопросы, данные в скобках [147].

I. Опыт страхования подтверждает, что (качество чего?) зависит, прежде всего (от чего?), (которая/ый) используется (при каком процессе?). Так, например, (какой?) опыт показал, что свойства (чего?) во (сколько раз?) больше чего. Таким образом, можно утверждать примерно зависимость (чего от чего?).

II. (В каком виде?) (что?) обрабатывают (на чем?) и (как?). К элементам (чего?) относят (что?). (В каких?) условиях совокупность этих величин называют (как?) или (чем?). Типы (какого?) расчета определяются (чем?).

III. (Что?) представляет собой (какие?) выплаты, состоящие из (чего?). При выражении (чего?) (что?) рассматривается (без чего?) или (с чем?). Среди (каких?) платежей (для чего?) широко распространено (что?).

IV. (Где? В чем?) широко применяется (что?). (Что?) можно производить (как?). (Для чего?) служит (что?). (Для чего?) используют (что?). (Что?) дает возможность (что делать?). Большое значение имеет (что?) (при какой работе?) [147].

По мнению методистов, коммуникативно-когнитивный метод обучения будет успешным, если реализации коммуникативного мотива (замысла), его развертывание (воплощение в речи) основывается, во-первых, на знаниях основных лингвистических законов (правил языка), обеспечивающих формирование мысли и выражение её в высказывании; во-вторых, на знаниях законов мышления, т.е. отображение (интерпретация) действительности в

содержании речевого высказывания; в-третьих, на знании норм коммуникативного (в нашем случае профессионального) поведения, что позволит достичь оптимального речевого воздействия на адресата.

Примеры **лексико-орфографических упражнений** (ЛОУ), направленных на выработку навыков правильного написания терминологии; систематизацию опорных знаний и умений, являющихся основой правил правописания терминов [147].

Важно подчеркнуть, что языковой материал организован на синтаксической основе и объединяет явления разных языковых уровней. Расширение и углубление языковых знаний идет на базе работы над словосочетаниями и предложениями, постоянно уделяется внимание вопросам согласования и управления [147].

Базовый уровень

Упражнение 1. Выделенные глаголы замените существительными. Зависимые слова поставьте в нужном падеже. Прочитайте словосочетания в быстром темпе.

Покупать, *страховой полис;* ***жить****, определенный возраст;* ***обеспечивать,*** *выплата, достаточный, взнос; получать, страховая сумма;* ***обеспечивать****, требуемое страхование;* ***осуществлять****, процесс выплаты.*

Упражнение 2. Подберите к выделенным словам однокоренные антонимы.

В ***усложнении*** *расчета выплаты ренты; в* ***повышении*** *удельного веса; к* ***максимальной*** *эффективности; к* ***повышению*** *производительности труда;* ***широкий*** *диапазон;* ***недостаточная*** *надежность;* ***сложная*** *сеть;* ***внешний*** *вид.*

Повышенный уровень

Упражнение 1. Словосочетания – определения, данные в скобках, поставьте в нужном падеже:

1) выполнять (коррекция значений; выплата ренты);
2) опробуются (новый способ оплаты);
3) учитывать (функциональная возможность пенсионной схемы).
4) функция (принятие, регулярные платежи).
5) страховая компания автоматически (выполнять пенсионные выплаты).
6) поддержание (периодичность выплат).

Упражнение 2. Трансформируйте предложение, используя синонимическую конструкцию (*что – это что; что называется чем; что представляет собой что).*

Образец: *Возраст человека — не менее значимый для СК критерий. Возрастом человека называется не менее значимый для СК критерий. Возраст человека представляет собой не менее значимый для СК критерий.*

1) Смерть страхователя — основной риск, покрываемый страховкой.

2) *Критические заболевания – это заболевания страхователей, работающих на вредных или опасных производствах.*
3) *Надежность – важнейший фактор выбора страховой компании.*

Интенсивные методы по своей направленности близки к репродуктивно-креативным методам обучения. Интенсивные методы требуют отбора того языкового материала (вариативных форм), который направлен на активизацию резервных возможностей личности и коллектива. Так, широко известна работа Г.А. Китайгородской «Методика интенсивного обучения иностранным языкам», в которой автор адаптирует элементы личностно-ориентированного обучения в методику интенсивного обучения [78].

Последователь интенсивных методов, разработчик метода погружения А.С. Плесневич, в качестве цели обучения актуализирует обучение устно-речевому общению в сжатые сроки [103].

Бесспорно, такое понимание механизма языка как триединства лексико-грамматических единиц, речевых действий и текстов-дискурсов позволяет обучающемуся становиться быть полноценным участником коммуникативного акта с минимумом коммуникативных неудач.

Исследователи связывают процесс полноценного овладения чтением с необходимостью формирования репродуктивных фонетических навыков (в частности со становлением произносимых артикуляционных и интонационных навыков).

Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, указывают, что для выработки сознательного сопоставления фонологических систем обоих изучаемых языков (Я2 и Я3) следует использовать группу упражнений на установление графемно-фонемных соответствий, а именно аналитические упражнения на выяснение сходства / межъязыковых разногласий в артикуляции фонем, а также в их графическом отображении [79, 5].

Авторы выделяют такие виды работ: написание слов (предложений, текста) на слух; чтение текста вслух (в медленном, затем быстром темпе); написание словарных, терминологических диктантов (самодиктантов), с последующим выделением межъязыковых соответствий, обсуждением графемно-фонемного подобия / разногласий [79, 5].

Базовый уровень

Упражнение 1. Разберите следующие существительные по составу: *производство, прочность, отсрочка, аванс, каждый год*. Образуйте от них прилагательные.

Указанные упражнения ориентированы на формирование навыков распознавания графических образов терминологических единиц, их понимание («лёгкие» лексические единицы), а также на предотвращение интерференции Я2 или родного языка, т.е. верное использование «сложных» лексических единиц:

– укажите в тексте интернационализмы, англицизмы (с последующим анализом графемно-морфемных отличий.

– противопоставление (контрастирование) ЛЕ (англ.: Job – *работа*, to job – *работать сдельно*; рус.: – *подрабатывать, делать*);

– перевод слов, которые похожи по форме и совпадают по значению в Я2 или Я3; перевод сложных слов, частями которых являются уже известные слова;

– упорядочение русско-казахских соответствий по значению, обсуждение формальных межъязыковых разногласий (дифференциация).

Упражнение 2. Пример некоммуникативного рецептивно-репродуктивного аналитического упражнения. Замена личных местоимений Я3 соответствиями в Я1 и Я2.

Цель: Актуализация лексических навыков чтения с помощью позитивного переноса из казахского (английского) языка – ознакомление с «легкими» лексическими единицами [147].

	Singular						**Plural**			
English	I	you		he	she	it	we	you		they
Қазақ тілі										
Русский язык										

1. (He, I, me) have got a friend. (Her, his, him) name is Pete.
2. (We, he, I) love travelling to different countries (himself, ourselves, itself).
3. (They, he, it) go to school. (Him, her, their) school is near (me, mine, myself).
4. (These, this) is a box. (It, she, he) is (ourselves, mine, her) present.
5. Where did (you, his, it) buy (that, this, those) shoes?
6. (It, this, these) ball is (he, his, myself) and (they, these, this) are (theirs, her, its).
7. (This, he, these) is (him, ours, our) house. (He, we, they) built (him, her, it) (them, ourselves, their)

Повышенный уровень

Пример некоммуникативного рецептивного упражнения на межъязыковое противопоставление.

Цель: Раскрыть значение неправильных когнантов с помощью межъязыкового противопоставления.

Важно: использование наглядности, сообщение социокультурной информации.

Упражнения на сравнение:

А) написание даты: Каз./рус.: число, месяц, год. Англ. (амер.): месяц, число, год.

2022 жылдың 29 қарашасы	29 ноября 2022 года	29 November 29 Nov 2022 29 November 2022 29th November 2022 The 29th of November 2022 The 29th of November, 2022 The twenty-ninth of November, 2022

		Сокращать месяцы на письме можно до первых трех букв названия. Исключения составляют май, May, и июнь, June (у них отсутствуют сокращенные формы), а также сентябрь, September (сокращается как Sept).

Б) написание адреса: Каз./рус.: название улицы, номер дома, квартиры. Англ.: номер дома, название улицы, номер квартиры.

Алгоритм написания адреса		
Казахский	**Русский**	**Английский**
		Фамилия и имя заказчика Улица, номер дома и квартиры Район Название города, поселка и т.д. Регион Страна Почтовый индекс
А) Смайылов Дамир Қанатұлы Алматы қаласы, Бостандық ауданы, Жароков көшесі 34, 16-пәтер. Қазақстан 050060 Б) Smayılov Damïr Qanatulı Almatı qalası, Bostandıq awdanı, Jarokov köşesi 34, 16-päter. Qazaqstan 050060	Смаилов Дамир Канатович г. Алматы, Бостандыкский район, ул. Жарокова 34, кв. 16. Казахстан 050060	Smailov Damir Kanatovich

Нормированное написание имен собственных	Отклонение от нормы
Жанаозен	Жана Озен, Жана-Озен, Жана-Узен
Кандыагаш	Канды Агаш, Канды агаш, Канды-Агаш
Коктобе	Кок-Тобе
Жандосов көшесі	Улица Джандосова
Мангыстау	
Арыс	
Байконыр	
Орал	
Сарыагаш	

Упражнение 2. Трансформируйте предложения в СПП с придаточными определительными.

1) Страхование жизни представляет собой совокупность видов личного страхования, предусматривающих обязанности страховщика по страховым выплатам.

2) Прибыль, отчисляемая на бонусы, делится на техническую и финансовую в зависимости от источника ее получения.

3) Это позволяет рассматривать практически любые варианты страхования жизни, предусмотренные законодательством.

Таким образом, подраздел 2.3 иллюстрирует применение предлагаемых в данной работе методов плюрилингвального обучения. Представленная интегративно-уровневая система упражнений реализует принцип осознанного усвоения и самостоятельного выполнения всех стратегий, необходимых для формирования языковых навыков и устно-речевых умений говорения и аудирования.

Специфика предложенной системы плюрилингвального обучения по дисциплине «Профессионально ориентированный русский язык» представлена одноязычными; двуязычными (или многоязыковыми), упражнениями, направленными активное освоение структурно-семантических особенностей терминологической лексики.

Сопоставительный анализ позволяет сделать вывод, что при конструировании (реализации) плюрилингвальной модели обучения целесообразно опираться на совокупность принципов мультилингвального обучения, которые позволяют активизировать целенаправленную познавательную деятельность: выделение основных единиц общения (импликатур дискурса), осмысление их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения) в условиях речевого общения.

Разработка варьируемых и не варьируемых условий в методике плюрилингвального образования отражает прототип (теорию порождения речевого высказывания) и представляет собой естественный познавательный процесс: система лингвистических концептуальных знаний (понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий) → взаимосвязь накопленного опыта и знаний → перенос комплекса коммуникативных умений на новый лингвистический материал → дальнейшая коррекция полученных знаний (отбор языкового материала, использование вариативных форм, отбор наиболее важных в целях коммуникации решений). Важно отметить, что взаимосвязи накопленного опыта и знаний постоянно качественно изменяются с каждым новым языком.

Проиллюстрировано примерами из учебных материалов применение выдвинутых нами принципов плюрилингвального обучения:

А) Принцип интегративности (под интегративностью понимается адаптация положительного межъязыкового переноса навыков и умений.

Б) Принцип базовых учебных стратегий (определение наиболее эффективных методов и приемов формирования и дальнейшего развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции).

В) Принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации (освещение смыслового сходства языкового материала, предполагающего выявление и сопоставление абстрактных языковых значений, выраженных формальными грамматическими средствами).

Г) Принцип эффекта простоты учебного процесса (комплексное изучение морфологических признаков, на основе которых сравниваются средства выражения грамматических значений).

Коммуникативный интерес, развитые учебные и когнитивные стратегии и умения позволяют студенту продуктивно участвовать в процессе познания и общения в условиях разноязычного полилога, системно использовать потенциал плюрилингвального образования для самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений, становиться особенно востребованным в профессиональном сообществе.

Проведен анализ существующих систем упражнений и их классификаций. На основе полученных данных описана интегративно-уровневая система упражнений (и учебных ситуаций), реализующая плюрилингвальную направленность обучения.

Задача преподавателя – создать условия для формирования когнитивных способностей и умений обучающихся: а) стимулировать самостоятельность студентов в принятии решений и предметных действий, б) на основе лингвистических знаний (при совпадении или схожести грамматических правил) стимулировать студентов к активному участию в формулировании новых языковых конструктов.

3 МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

3.1 Уровни и показатели сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в составе профессионально-ориентированной речевой компетенции студентов

В рамках рассматриваемого подраздела исследование фокусируется на моделировании как методологическом инструменте, его применении в методике обучения и на создании методической модели, предназначенной для формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В работах Э.Г. Азимова рассматриваются вопросы проектирования модели обучения – «индивидуальной интерпретации преподавателем на занятиях метода обучения применительно к конкретным целям и условиям работы» [150]. Наше понимание методической модели в свою очередь неразрывно связано, по Д.Б. Эльконину, с «изменением действующего субъекта (обучающегося), а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [151, 152].

Отправной точкой формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции явилось проектирование инновационной педагогической системы, основанной на комплексе представлений об образцовой трёхъязычной личности, обладающей способностью и готовностью обмениваться смыслами посредством параллельного и/или последовательного использования нескольких языков для достижения целей профессиональной коммуникации. Плюрилингвальная модель представляет собой не только развитие речи через обучение языкам, а признание паритетности языка(ов) и речи, установление четкого взаимодействия и взаимовлияния контактирующих языков на всех уровнях языковой системы [153, 154, 155].

В рамках нашего исследования объектом реальности является процесс плюрилингвального обучения студентов вуза.

Процесс плюрилингвального обучения конкретизируется через свое содержание: цели обучения, взаимосвязанные действия субъектов обучения, лингводидактические подходы, дидактические принципы, педагогические условия, методы обучения, средства, формы обучения; контроль и оценку результатов [62, 156].

Плюрилингвальная модель обучения состоит из взаимосвязанных компонентов образовательного процесса: целевого, методологического, содержательного, организационного и результативного компонентов (табл. 10).

Таблица 10 – Модель формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции

<table>
<tr><th colspan="4">ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td colspan="4">Цель: теоретическое обоснование и научно-методическая разработка системы плюрилингвального обучения студентов вуза</td></tr>
<tr><th colspan="4">МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td>Лингводидактические подходы:
– междисциплинарный;
– компетентностный;
– личностно-ориентированный
– коммуникативный;
– межкультурный;
– плюрилингвальный.</td><td>Дидактические принципы:
– принцип интегративности;
– принцип базовых учебных стратегий;
– принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации;
– принцип эффекта простоты учебного процесса.</td><td>Педагогические условия:
– педагогически организованная система влияний (возможностей) для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в профессиональные ценности;
– наличие учебно-методических комплексов (электронных и бумажных учебных материалов);
– осуществление многоуровнего контроля и оценки степени сформированности ПКК.</td><td>Методы обучения:
– прямой метод;
– текстуально-имитативный метод;
– структурно-имитативный метод;
– натуральный метод;
– сознательно-практический метод;
– коммуникативно-когнитивный метод.</td></tr>
<tr><th colspan="4">СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</th></tr>
<tr><td colspan="2">Компоненты ПКК:
– лингвистический;
– речевой;
– когнитивный;
– прагматический;
– информационный;
– компенсаторный.</td><td>Структурные элементы ПКК:
– общая речевая субкомпетенция: лингвопсихологический механизм межъязыковых и концептуальных переносов: положительный перенос грамматических категорий, сопоставительная деривация на семантической основе;</td><td>Показатели оценки результатов обучения:
ПКК-1
ПКК-2
ПКК-3
ПКК-4
ПКК-5
ПКК-6</td></tr>
</table>

Продолжение Таблицы 10

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ		
	– *профессионально ориентированная речевая субкомпетенция*: металингвистическое сознание – способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.). – *интегративная субкомпетенция*: интегрированный коммуникативный репертуар – вычленение основных единиц общения (импликатур дискурса) и осмысление их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения в условиях речевого общения).	
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ		
Практические занятия: а) интегративно-уровневая система упражнений; речемыслительных задач; (б) комплекс жанров информационно-коммуникационного дискурса (справочно-информационные ресурсы, дидактические материалы, многостраничные ресурсы с главами и закладками, а также обширная коллекция аутентичной литературы; (в) учебный софт (приложения и платформы LMS: Univer, HeRo Study Space, Platonus) – электронные макеты Syllabus; расписание; оценивание; домашние задания; ресурсы синхронного/асинхронного обучения.		
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ		
Речевые акты → речевые поступки → речевое поведение → речевые взаимодействия. Результат: минимальный, средний и высокий уровни плюрилингвальной коммуникативной компетенции.		

Плюрилингвальная модель обучения возникает и складывается в форме развернутых и взаимосвязанных компонентов.

Целевой компонент состоит из стратегического и практического целей обучения. *Стратегическая* цель обучения сводится к формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции. *Практическая* цель обучения имеет двуединый характер: (1) формирование металингвистического сознания личности и (2) формирование плюрилингвистического механизма как перенос.

Металингвистическое сознание – это особая форма сознания плюриязычного человека (трёхъязычной личности), которая проявляется в (а) способности к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.); (б) расширении интегрированного коммуникативного репертуара, т.е. на вычленении основных единиц общения (импликатур дискурса) и осмыслении их структурной и смысловой организации (внутренние связи высказывания и внешние языковые средства их выражения в условиях речевого общения).

Специфика плюрилингвистического механизма переноса заключается в том, что при изучении второго и последующих иностранных языков формируются и проявляются качественно новые связи между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением [157, 158, 159].

Методологический компонент включает в себя подходы и принципы организации плюрилингвального обучения. Предлагаемая модель разработана в единстве и взаимосвязи всей системы подходов (системного, междисциплинарного, личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного, межкультурного, плюрилингвального).

Мы, обобщив организационно-содержательные основы актуальных подходов в языковом образовании, руководствуемся следующей дефиницией: лингводидактические основы плюрилингвального подхода в профессионально ориентированном образовании формируют иерархическую структуру, отражающую реализацию философских категорий общего, особенного и единичного [160, 161].

Принципы, лежащие в основе организации плюрилингвального обучения, делятся на общедидактические, методические и частнометодические. В рамках разработанной модели плюрилингвального обучения частнометодические принципы включают принцип интегративного подхода и принцип использования базовых учебных стратегий; принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации; принцип эффекта простоты учебного процесса.

Комплекс педагогических условий формирования профессиональной готовности будущего актуария к многоязычному профессиональному взаимодействию предусматривает:

а) актуализацию лингвистических знаний (смысловое сходство языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования);

б) перенос акцента с содержания обучения на учебные действия, т.е. адаптацию положительного межъязыкового переноса навыков и умений;

в) введение плюрилингвального контента в академическую среду вуза;

д) наличие учебно-методических комплексов.

е) осуществление контроля и оценки степени сформированности плюрилингвальный коммуникативной компетенции обучающихся.

Для нашего исследования важно подчеркнуть, что метод получает статус направления в успешном трехъязычном обучении, если в его основе лежат концептуальные характеристики [162, 163]:

1) осознание (самоовладение знаниями); а) опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения – осознание лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка; б) взаимодействие и взаимовлияние контактирующих языков на всех уровнях языковой системы); в) активная иноязычная речевая практика позволяет расширять интегрированный коммуникативный репертуар плюриязычного человека с большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

2) очевидна направленность метода на достижение определенной цели – использовать потенциал плюрилингвального образования для самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений, становиться особенно востребованным в профессиональном сообществе;

3) происходит перенос акцента с освоения содержания программы на освоение учебных стратегий (на развитие умения учить языки).

В структуре ***содержательного*** компонента модели выделяются три аспекта – предметный, процессуальный и результативный, отличающиеся специфическими функциями и параметрами в соответствии с целями практического применения в обучении.

Плюрилингвальная коммуникативная компетенция (ПКК) обладает своей спецификой, отражающей совокупность требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы. Мы выделяем в ее содержании следующие компоненты:

Лингвистический компонент, самый первый, самый основной и самый логичный, отражает совокупность требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы.

Компонент *речевоспроизведения и речепорождения* интегрирован во все формы учебной деятельности и предполагает, что обучающийся овладевает навыками участия в многоязычном образовательном дискурсе, способен выделять терминологические сочетания из быстрого потока речи в профессиональной коммуникационной ситуации, а также выполнять действия, предусмотренными речевыми призывами.

Когнитивный компонент объединяет признаки сознательной, активной и целенаправленной познавательной деятельности, что обеспечивает его комплексный характер и повышает методическую объемность.

Прагматический компонент предлагает формировать важнейшее качество – самостоятельность в восприятии (понимании) многоязычной устной и письменной речи: рецепция, или восприятие информации, её обработка и дальнейшее продуцирование.

Информационный компонент ориентирован на формирование навыков использования электронных средств обучения, что позволяет расширить самостоятельную работу обучающихся (поиск, переработка, обобщение, трансформация профессионального контента) [164].

Компенсаторный компонент освещает совокупность требований к способности выделять основные единицы профессионального общения (импликатуры дискурса) через термины «укажите опорные слова» для установления ди- и полилога; «укажите опорные сигналы», «укажите алгоритмы» в условиях профессионального взаимодействия [165].

К процессуальному аспекту мы относим: (а) *общую речевую субкомпетенцию* (реализация: монологическая и диалогическая речь); (б) лингвопсихологический механизм межъязыковых и концептуальных переносов; *профессионально ориентированную речевую субкомпетенцию, ориентированную на формирование* способности к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами; *интегративную субкомпетенцию* (реализация: припоминание терминосочетаний с опорой на список эквивалентов; правильное использование лексики и грамматических конструкций в предложениях разных типов; использование языковых, условно-речевых и речевых для расширения интегрированного коммуникативного репертуара.

Результативный аспект учитывает этапы процесса усвоения, присвоения языка и уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Важно подчеркнуть, что результативный аспект позволил одновременно проследить за (1) развитием особого лингвопсихологического механизма – переноса, который заключается в опоре на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения обучающихся; (2) уточнить проявление качественно новых связей между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением, которые возникают при изучении второго и последующих иностранных языков; (3) углубить понимание механизма языка как триединства лексико-грамматических единиц, речевых действий и текстов-дискурсов.

Организационный компонент предполагает, что главным содержанием учебной деятельности является систематизация и дифференциация: (а) этапов процесса усвоения учебно-языкового материала; (б) форм работы обучающегося над речевым материалом.

Таблица 11 – Плюрилингвальный подход к классификации упражнений

Классификация упражнений по типу и виду	**Лингвопсихологический механизм – перенос**
Тип упражнения: *языковые* упражнения (фонетические, лексические и грамматические навыки)	узнавание
	запоминание
	репродукция
Вид упражнения: *речевые* упражнения (развитие речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков)	узнавание
	запоминание
	репродукция
Упражнения в создании активных навыков (качественно новые связи между знанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением)	узнавание
	запоминание
	репродукция

В современной лингводидактике широко используется классификация упражнений по типу и виду [166]. В предложенной плюрилингвальной модели обучения **тип упражнения** определяется этапом процесса усвоения, то есть формированием знаний, умений и навыков, составляющих основу плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК).

В зависимости от функционального назначения упражнения делятся на языковые, включающие упражнения на идентификацию и дифференциацию, субституцию, трансформацию, конструктивные задания и переводные упражнения (См. Приложение Г). **Вид** упражнения определяется формой активности обучающегося, включая различные типы речевого общения: устное или письменное, диалогическое или монологическое, речевое или текстовое, то есть совокупность действий, выполняемых студентом в процессе выполнения задания. В зависимости от функциональных особенностей упражнения подразделяются на устно-речевые, включая имитационные, подстановочные и трансформационные, а также на речевые, такие как ситуативные, репродуктивные, дискутивные и композиционные.

Ученые выделяют основания для классификации упражнений, различающихся по аспектам языка: *фонетические* (упражнения для отработки правильного произношения фонем, упражнения для развития фонематического и интонационного слуха и т.д.); *лексические* (лексико-семантические упражнения (ЛСУ); упражнения на развитие словообразовательной и контекстуальной догадки, упражнения в расширении и сокращении предложений, упражнения в эквивалентных заменах; *грамматические* (упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления; лексико-грамматические упражнения (ЛГУ), лексико-орфографические упражнения (ЛОУ) [5, 155]. При описании системы упражнений мы также будем опираться на эту классификацию при составлении формулировок учебных заданий (ФУЗ), так как она ориентирует обучающегося, указывает последовательность коммуникативных ходов.

Для нашего исследования важно построение стратегий формирования прагматических умений обучающихся, во-первых, распознавать смысловые

ориентиры ФУЗ, что подключает механизм переноса (упорядочения) межъязыковых соответствий/разногласий на корректное восприятие информации в тексте [167]. Чем шире и точнее перенос, тем плодотворнее результаты обучения. Соответственно, несформированные умения распознавать смысловые ориентиры – причина неполного/непригодного для переноса языкового материала (вариативных форм). Во-вторых, чередование реализуемых умений (а) предвидеть возможные результаты предстоящего действия; (б) контролировать и доказывать правильность выполнения упражнения (выявлять допущенные ошибки и неточности); (в) устанавливать субъективную значимость выполненного учебно-языкового задания, оценивать его результаты (См. Приложение Д). Но главное, что является особенно важным здесь, – классификация упражнений служит дидактическим основанием для систематизации умений и обеспечивает возможность целенаправленного формирования умений и навыков в рамках системы [167]. Поэтому ориентация на типы и виды упражнений важна для содержания проектируемой плюрилингвальной модели обучения. В качестве *средств обучения* используется комплекс жанров информационно-коммуникационного дискурса (справочно-информационные ресурсы, дидактические материалы, многостраничные ресурсы с главами и закладками, а также обширная коллекция аутентичной литературы; учебный софт (приложения и платформы LMS: Univer, HeRo Study Space, Platonus) – электронные макеты Syllabus; расписание; оценивание; домашние задания; ресурсы синхронного/асинхронного обучения.

Контрольно-оценочный компонент (табл. 10) включает в себя описание уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции у студентов-актуариев: высокий, средний и минимальный. Мы выделили три группы дескрипторов для измерения сформированных субкомпетенций: 1) дескрипторы профессионально ориентированной речевой субкомпетенции (Я2); 2) дескрипторы общей речевой субкомпетенции (Я3); 3) дескрипторы интегративной субкомпетенции.

В методической модели плюрилингвального обучения выделяется асимметричность следующего плана: А) русский язык (Я2) определяется сформированной профессионально ориентированной речевой; Б) английский язык (Я3) определяется сформированной общей речевой субкомпетенцией [153]. Таблицы 12, 13, 14 иллюстрируют ранжирование показателей сформированности профессионально ориентированной речевой, общей речевой и интегративной субкомпетенций (в составе плюрилингвальной коммуникативной компетенции) по уровням: высокий, средний и минимальный. Показатели для оценивания *знаний* и *способностей* профессионально ориентированной речевой и общей речевой субкомпетенций выражены согласно порядковой шкале (от низкого к высокому уровню проявления), тогда как показатели для оценивания *умений* для этих двух субкомпетенций выражены в качественных изменениях (появлении показателей, качественно отличающихся от уровня к уровню).

Таблица 12 – Уровни и показатели сформированности профессионально ориентированной речевой субкомпетенции

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Профессионально ориентированная речевая субкомпетенция	– знания о правилах коммуникативного оформления профессионально ориентированной речи	– имеет полное представление об использовании наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений	– имеет неполное представление об использовании наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений	– имеет поверхностное представление об использовании наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычных решений
	– умение отбирать и эффективно использовать необходимую профессиональную лексику и грамматические структуры в соответствии с ситуацией общения	– умение отбирать и эффективно использовать смысловое сходство учебно-языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования. Строит развёрнутые фразы. Допускает незначительные ошибки	– умение отбирать и эффективно использовать смысловое сходство учебно-языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования. Строит короткие фразы. Допускает незначительные ошибки	– умение отбирать и использовать необходимую профессиональную лексику и грамматические конструкции в соответствии с ситуацией профессионального общения с частичной опорой на учебный материал. Строит короткие фразы. Допускает незначительные ошибки
	Диалогическая речь: – умения вести диалог в ситуациях разнообразных контекстов, учебно-языковых задач	– умение прерывать собеседника, обращаться за разъяснениями – умение участвовать в дискуссии с соблюдением речевых норм и правил поведения	– умение аргументированно выражать своё мнение на профессиональные темы	– умение представиться, поприветствовать, попрощаться, извиниться, поблагодарить – умение инициировать, поддерживать и заканчивать беседу

Продолжение Таблицы 12

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Профессионально ориентированная речевая субкомпетенция	*Монологическая речь*: – умение пользоваться основными правилами построения логико-семантических структур (тем)	– умения производить монолог на иностранном языке на базе синтеза информации из нескольких источников по профессиональной тематике	– умения связно выражать основное содержание прочитанного или услышанного текста по профессиональной тематике	– умения сообщать факты из прочитанного или услышанного текста по профессиональной тематике
	– способность вести общение на профессиональные темы (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов)	– способен вести общение без подготовки на иностранном языке на профессиональные темы, говорит развёрнутыми фразами и практически не допускает ошибок	– способен вести общение на иностранном языке на профессиональные темы практически без опоры на учебный материал, говорит короткими фразами, допускает некоторые ошибки	– способен вести общение на иностранном языке на профессиональные темы только с опорой на учебный материал, говорит короткими фразами, допускает большое количество ошибок

Таблица 13 – Уровни и показатели сформированности общей речевой субкомпетенции

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Общая речевая субкомпетенция	– знания о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи	– имеет полное представление о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи	– имеет неполное представление о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи	– имеет поверхностное представление о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи
	– умение отбирать и использовать необходимый лексико- грамматический материал в соответствии с ситуацией общения	Умение правильно отбирать и свободно использовать необходимый лексико-грамматический материал в соответствии с ситуацией общения. Строит развёрнутые фразы. Допускает незначительные ошибки	– умение отбирать и использовать необходимые лексико-грамматические структуры с частичной опорой на учебный материал в соответствии с ситуацией общения. Строит короткие фразы. Может допускать ошибки.	– умение отбирать и использовать необходимые лексико-грамматические структуры с опорой на учебный материал в соответствии с ситуацией общения. Строит короткие фразы. Допускает большое количество ошибок.
	Диалогическая речь: – умение взаимодействовать с представителями иносоциумов (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов)	– умение вести диалог-расспрос; – умение переспросить собеседника, выразить согласие / несогласие; – умение аргументировать свою точку зрения.	Этикетного характера – умение сообщать и запрашивать фактическую информацию; – умение пригласить к взаимодействию	– умение представиться, поприветствовать, попрощаться, извиниться, поблагодарить – умение инициировать, поддерживать и заканчивать беседу

Продолжение Таблицы 13

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Общая речевая субкомпетенция	*Монологическая речь*: – стремление к плюрилингвальному общению и установлению межкультурных контактов	– умения рассказывать о себе, о своих планах, о третьих лицах и составлять небольшие рассказы о культуре народа (традиции, обычаи и праздники, примеры из литературы или фольклора)	– умение описывать предметы и обстановку	– умение составлять небольшие монологические высказывания о себе
	– способность решения профессиональных задач посредством эффективной разноязычной коммуникации	– способен вести общение на иностранном языке без подготовки; – говорит развёрнутыми фразами и практически не допускает ошибок	– способен вести общение на иностранном языке в рамках пройденных тем практически без опоры на учебный материал; – говорит короткими фразами; – допускает некоторые ошибки	– способен вести общение на иностранном языке в рамках пройденных тем только с опорой на учебный материал; – говорит короткими фразами; – допускает большое количество ошибок

Таблица 14 – Уровни и показатели сформированности интегративной субкомпетенции

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Интегративная субкомпетенция	– знания о сходствах и различиях между языками	– имеет полное представление о сходствах и различиях между языками	– имеет частичное представление о сходствах и различиях между языками	– имеет поверхностное представление о сходствах и различиях между языками
	– умение отбирать и использовать умения переключаться между языками в зависимости от коммуникативной задачи	– может переключаться между языками в речи в зависимости от коммуникативной задачи без опоры на учебный материал	– умение отбирать и использовать – может переключаться между языками в речи в зависимости от коммуникативной задачи с опорой на учебный материал	– не может переключаться между языками в речи в зависимости от коммуникативной задачи без опоры на учебный материал
	– способность вовлечься и вести многоязычную вербальную коммуникацию	– способен вовлечься и вести полноценную многоязычную вербальную коммуникацию	– способен вовлечься и вести многоязычную вербальную коммуникацию на приемлемом уровне	– способен вовлечься, но не способен вести многоязычную вербальную коммуникацию на приемлемом уровне
	– знания о способах и стратегиях овладения языком	– имеет подробное представление о способах и стратегиях овладения языком	– имеет частичное представление о способах и стратегиях овладения языком	– имеет поверхностное представление о способах и стратегиях овладения языком

Продолжение Таблицы 14

	Показатели	УРОВНИ		
		ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	МИНИМАЛЬНЫЙ
Интегративная субкомпетенция	– умения использовать знания, умения и способности, приобретённые входе изучения одного языка, для изучения другого языка	– применяет в полной мере знания, умения и способности, приобретённые входе изучения одного языка, для изучения другого языка	– умения связно выражать основное частично применяет знания, умения и способности, приобретённые входе изучения одного языка, для изучения другого языка	– в недостаточной мере применяет знания, умения и способности, приобретённые входе изучения одного языка, для изучения другого языка
	– способность чувствовать уверенность в своих силах относительно изучения и использования языков	– чувствует уверенность в своих силах относительно изучения и использования языков	– способен вести общение на чувствует неполную уверенность в своих силах относительно изучения и использования языков	– не чувствует уверенность в своих силах относительно изучения и использования языков

Так, например, обучающийся с минимальным уровнем развития общей речевой субкомпетенции имеет *поверхностное* представление о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи (знания) и способен вести общение с многочисленными ошибками в рамках изученных тем исключительно с опорой на учебный материал (способность).

При этом *умения* обучающегося представлены конкретными атрибутами: умеет представиться, поприветствовать, попрощаться, выстраивать монологические высказывания о себе и т.д.

Интегративная компетенция представлена в основном в категориях порядковой шкалы, то есть «имеет подробное представление…», «частичное представление…» и «поверхностное представление…» [30].

Таким образом, подраздел 3.1 охватывает методику и концептуальную модель формирования ПКК у студентов-актуариев, ориентированную на развитие профессионально ориентированной речевой субкомпетенции на русском языке и общей речевой субкомпетенции на английском языке.

В работе представлен компонентный состав методической модели, включающий целевой, методологический, содержательный, организационный и контрольно-оценочный компоненты, а также определены уровни и показатели сформированности профессионально ориентированной речевой, общей речевой и интегративной субкомпетенции в структуре ПКК.

3.2 Специфика формирования базовых индивидуальных учебных стратегий обучающихся при плюрилингвальном обучении

Подраздел 3.2 посвящён описанию проведённого педагогического эксперимента и анализу его результатов. Цель экспериментального обучения сводилась к апробации содержательной и процессуальной сторон проектируемой методической модели – взаимодействие личностей и языков триады (родного языка обучающегося (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского) поэтапно и функционально значимо с учётом ситуативно-обусловленной роли языков [64, 127].

Реализация педагогического замысла (углубленное изучение вопросов формирования способности и готовности обучающихся к разноязычной коммуникации; целенаправленное и детальное исследование специфики становления плюралистической идентичности студентов), проверка предлагаемой педагогической системы, способствующий актуализации активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды, проходила в форме обучающего эксперимента в группах студентов механико-математического факультета КазНУ им. Аль-Фараби (осенний семестр 2022-2023 учебного года).

В экспериментальном обучении приняли участие порядка 75 студентов специальности «6В05401 – Актуарная математика». Для иллюстрации результатов обучающего эксперимента приведены данные по 40 участникам (20 из экспериментальной группы и 20 из контрольной группы).

Структурная организация эксперимента предусматривает три этапа: подготовительный, экспериментальное обучение, итоговый этап.

Подготовительный этап включает:

а) анализ научной литературы по теме исследования (теоретические и практические вопросы билингвизма, мультилингвизма, конструирование моделей мультикультурного образования и воспитания [23, 97]; развитие теории плюрилингвизма); ГОСО, требований академического и профессионального сообществ к компетентности современного выпускника вуза [100];

б) наблюдение за познавательной деятельностью студентов, организация учебно-познавательного процесса, основанного на самоовладении знаниями и умениями; формирование и развитие многоязычной личности; в) анкетирование студентов.

Гипотеза обучающего эксперимента звучит следующим образом: методическая система плюрилингвального обучения студентов будет эффективной, если:

– определена специфика и выявлены закономерности процесса плюрилингвального обучения студентов, представляющие собой совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимодополняющих элементов;

– проведено методическое проектирование на основе интеграции плюрилингвального подхода с другими методологическими концепциями, при этом ведущая роль принадлежит личностно-деятельностному и компетентностному подходам к обучению иностранным языкам.

– созданы и использованы в учебном процессе плюрилингвальные учебные комплексы, которые соотносятся с типами упражнений: языковыми (упражнения в идентификации и дифференциации; упражнения в субституции; упражнения в трансформации; конструктивные упражнения; переводные упражнения); условно-речевыми (имитационные, подстановочные, трансформационные); речевыми (ситуативные, репродуктивные, дискутивные, композиционные), направленные на формирование всех компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции;

– определены и применены критерии и методы диагностики на всех этапах обучения, обеспечивающие оценку достигнутых обучающимися результатов и эффективность использования предложенной методической системы.

Целью проведения педагогического эксперимента является проверка эффективности модели формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Цель определила постановку задач эксперимента:

1) проверить эффективность предлагаемого процесса обучения, основанного на плюрилингвальной основе (т.е. с использованием языковой триады – родного языка обучающегося (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского).

2) определить уровни сформированности умения применять языковой опыт в изучении новых языковых явлений, использовать сравнительный анализ

триады языков для достижения учебной и коммуникативной целей в плюрилингвальной среде [168, 169, 170];

3) экспериментально проверить методику обучения, реализующую плюрилингвальную направленность в условиях современной поликультурной образовательной среды университета.

Этапы взаимодействия языковой триады встраивались в структуру практических занятий по русскому языку для студентов специальности «6В05401 – Актуарная математика». Продолжительность курса – 4 месяцев, количество полных часов контактной работы в очном формате составило 45 часов.

На подготовительном этапе (с целью выявления запросов обучающихся) было проведено анкетирование студентов специальности «6В05401 – Актуарная математика». Результаты подтвердили предположение, что обучающиеся хотели бы использовать свой родной язык (67 %) во время обучения; по мнению 33 % учить язык легко, если известна «рецептура» изучения.

Анализ данных опроса показал, что большинство студентов (76%) рассматривают знание триады языков как фактор, повышающий их конкурентоспособность на рынке труда, обеспечивающий преимущество перед другими специалистами и открывающий возможности для прохождения зарубежных стажировок и командировок.

Полученный показатель позволяет сделать вывод о необходимости и значимой роли владения вторым и последующими иностранными языками для профессиональной подготовки специалистов (См. Приложение Д).

Исходные эмпирические данные подтвердили актуальность и перспективность исследуемой проблемы. Ответы респондентов выявили острую востребованность методической модели обучения на плюрилингвальной основе.

Перед началом экспериментального обучения был проведен входной срез, направленный на получение эмпирических данных об уровне сформированности у студентов навыков отбора и применения профессиональной лексики и грамматических структур в соответствии с коммуникативной ситуацией, а также способности использовать знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения одного языка, для освоения другого.

Анализ исходных эмпирических данных по использованию стандартных языковых фраз (клише), содержащих типовые математические рассуждения для доказательства, аргументации и выдвижения тезиса, показал, что у всех обучающихся как в КГ, так и в ЭГ точность применения данных формулировок и конструкций находилась на одинаково низком уровне (до 60%)

А) Коммуникативные клише, позволяющие структурировать математическую информацию (этапы доказательства и т.д.): *во-первых, следовательно, а значит* и т. д.

Таблица 15 – Структурирование математических учебных текстов [120].

Клише	Пример
Let «объект» *be* «характеристика объекта»	*Let x be any integer* *Let ACB be a right-angled triangle with right angle CAB*
Therefore / Hence / Whence «математическое утверждение»	Hence $\vec{AB} = \vec{CD}$
Then given equation has no solution	D<0, *then given equation has no solution*
But that contradicts our assumptions	AB=BC, but that contradicts our assumptions

Б) Коммуникативные клише, позволяющие формулировать утверждения, отдельные частные математические отношения: *отношения равенства и неравенства, отношения конгруэнтности, использование коэффициентов* и т. Д.

Таблица 16 – Формулирование утверждений, отдельных частных математических отношений

Клише	Пример
«число» *is equal to* «число»	*2 plus 3 is equal to 5*
«число» *is greater than* «число»	*7 is greater that 5*
«прямая, вектор, плоскость» *is perpendicular to* «прямая, вектор, плоскость» и т.д.	*a is perpendicular to b*
Coefficient of «переменная» in «уравнение» is «значение коэффициента»	*Coefficient* of x^2 in $4x^2 - 2x + 7 = 0$ is 4.
Since «переменная» *is* «характеристика», *choose* «характеристика» «переменная» *such that* «уравнение»	*Since* x *is* odd, *choose an integer* w *such that* x = 2w + 1.

Некоторые из них приведем в диаграмме 2.

Диаграмма 2 – Результаты входного среза (навык употребления языковых клише в математических рассуждениях)



Обучающий этап был нацелен на организацию процесса формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции – ПКК, в частности уровня сформированности:

А) профессионально ориентированной речевой субкомпетенции:

– знание правил коммуникативного оформления профессионально ориентированной речи;

– умение продуктивно использовать профессиональную лексику и грамматические структуры в соответствии с ситуацией общения;

– умение создания, свертывания, возобновления диалога в ситуациях разнообразных контекстов, учебно-языковых задач (диалогическая речь);

– умение выбирать и использовать правила построения логико-семантических структур (тем) – монологическая речь.

Б) Сформированность общей речевой субкомпетенции:

– знание правил речевого поведения, выбор языковых форм;

– умение отбирать и использовать необходимый лексико-грамматический материал для полноценного участия в коммуникативном акте; умение начинать, завершать, вести коммуникацию с минимумом коммуникативнх неудач;

– умение взаимодействовать с представителями иносоциумов (в условиях возможных международных сценариев развития профессиональной карьеры будущих специалистов) – диалогическая речь;

– стремление к плюрилингвальному общению и установлению межкультурных контактов – монологическая речь.

В) Сформированность интегративной субкомпетенции:

– знание сходства / структурных различий неродственных языков;

– знание структурных особенностей триады языков (правила словоупотребления, грамматики, речевого поведения, знание экстралингвистических элементов) позволяет использовать по назначению все элементы интегративной субкомпетенции;

– сформированная интегративная субкомпетенция становится связующим звеном между профессионально ориентированной речевой субкомпетенцией и общей речевой субкомпетенцией.

Контрольный этап включал проверку сформированности трёх субкомпонентов целевой компетенции (ПКК), оценивание результатов обучающего эксперимента, анализ успешности плюрилингвальной методики обучения.

Для проверки уровня сформированности составных элементов плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ППК) было проведено структурированное интервью: лингвистический компонент (освоение правил функционирования языка и речи), речевой (осуществление речевой деятельности), когнитивный (познавательная деятельность, решение учебных задач), прагматический (правила речевого поведения в соответствии с намерениями индивидуума и условиями общения), информационный (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноязычной информации), компенсаторный (преодоление дефицита лингвистических средств) [104].

В целом, мы выделили следующие три уровня сформированности ПКК, которые были оценены по следующей шкале:

– от 0 до 69 баллов – минимальный уровень;

– 70 до 89 баллов – средний уровень;

– от 90 до 100 баллов – высокий уровень, что означает от 90 % до 100 % соответственно.

Уровень сформированности компетенции в ЭГ с показателем в 71 % оценивается как средний. Итоговое оценивание выявило, что ПКК сформирована в ЭГ на 15 % более успешно, чем КГ (55 % против 40 %). Так, 9 студентов из ЭГ и КГ показали низкий уровень сформированности ПКК, среднего уровня достигли – 22 человека и высокий уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции – зафиксирован у 9 студентов.

Таблица 17 – Количественное оценивание сформированности ПКК

Уровни сформированности ПКК	низкий	средний	высокий
Количество студентов КГ	7	12	1
Количество студентов ЭГ	2	10	8

Таблица 17 иллюстрирует, что показатели ЭГ по количественным характеристикам смещены к среднему и высокому уровням, тогда как показатели КГ смещены к среднему и низкому уровням. Уточним, что низкий уровень называется «низким» только в контексте соотношения его со средним и высоким уровнями и не является показателем некачественно организованного процесса обучения в КГ.

Таблица 18 иллюстрирует уровень сформированности плюрилингвистического механизма переноса (как системного и процессного мышления) для экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной группе мы видим диапазон от 60 до 80 баллов, тогда как в контрольной группе наблюдаем минимальный результат 37 баллов и максимальный – 75.

Таблица 18 – Расширение интегрированного коммуникативного репертуара трёхъязычной личности

Уровни сформированности умений	КГ	ЭГ
1) сравнивать соотношения структурных элементов двух (или более) языков	55	66
2) объединять части (содержательной единицы с набором языковых средств) по определенному признаку	39	64
3) выделять дифференциальные признаки контактирующих языков	75	78
4) находить закономерности в рассматриваемых языковых явлениях	41	64
5) вводить новые многоязычные решения (лексико-грамматические конструкции, импликатуры дискурса)	37	70

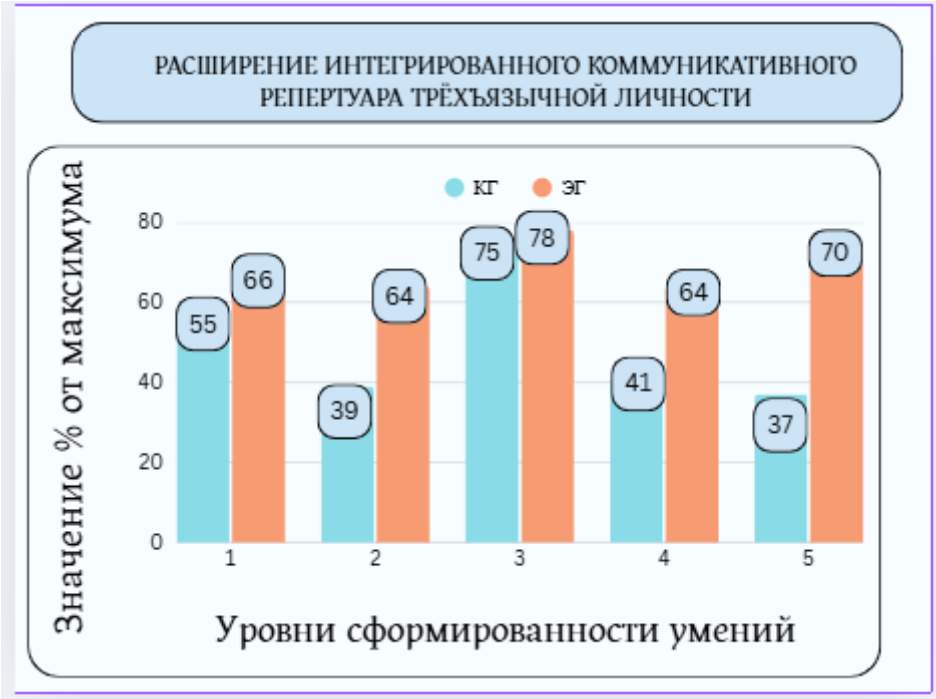
Примечание: 1) Уровень сформированности умений – сравнивать соотношения структурных элементов двух (или более) языков; 2) объединять части (содержательной единицы с набором языковых средств) по определенному признаку; 3) выделять дифференциальные признаки контактирующих языков; 4) находить закономерности в рассматриваемых языковых явлениях; 5) вводить новые многоязычные решения (см. таблицу 16).

По сформированности умений (1) сравнивать соотношения структурных элементов двух (или более) языков ЭГ (66 %) по среднему значению опережает КГ (55 %) на 11 %. Отрыв в 11 % указывает на эффективность предлагаемой плюрилингвальной методики обучения.

По сформированности умений (2) объединять части (содержательной единицы с набором языковых средств) по определенному признаку ЭГ (64 %) по

среднему значению обходит КГ (39 %) на 25 %. Разница в 25% достаточно весома, чтобы констатировать успешность применяемой модели обучения на плюрилингвальной основе.

Диаграмма 3 – Расширение интегрированного коммуникативного репертуара трёхъязычной личности



По сформированности умений (3) выделять дифференциальные признаки контактирующих языков расхождение в значениях 75 % (КГ) и 78 % (ЭГ) указывает на отсутствие антикорреляции, что позволяет сделать вывод о том, что соизучение (Я3) не оказывает негативного влияния на формирование профессионально ориентированной речевой компетенции (Я2).

По сформированности умений (4) находить закономерности в рассматриваемых языковых явлениях ЭГ (64 %) по среднему значению опережает КГ (41 %) на 23 %. Отрыв в 23 % указывает на эффективность предлагаемой методики плюрилингвального обучения.

По сформированности умений (5) вводить новые многоязычные решения (лексико-грамматические конструкции, импликатуры дискурса) в кросс-культурную профессиональную коммуникацию видно, что в экспериментальной группе достигнуты значительно лучшие результаты (70 %), чем в контрольной (37 %).

Диаграмма 4 демонстрирует низкий, средний и высокий уровень сформированности умений в ЭГ и КГ. Так, 7 % студентов КГ достигли высокого уровня сформированности ПКК, тогда как в ЭГ этот показатель зафиксирован у 38 % участников. В КГ 40 % респондентов показали низкий уровень сформированности ПКК, тогда как в ЭГ низкий уровень констатирован лишь у 15 % респондентов. Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что

в обоих экстремумах показатели ЭГ свидетельствуют об относительной эффективности предложенной модели обучения на плюрилингвальной основе в сравнении с процессом обучения, организованным традиционным образом.

Диаграмма 4 – Сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК)

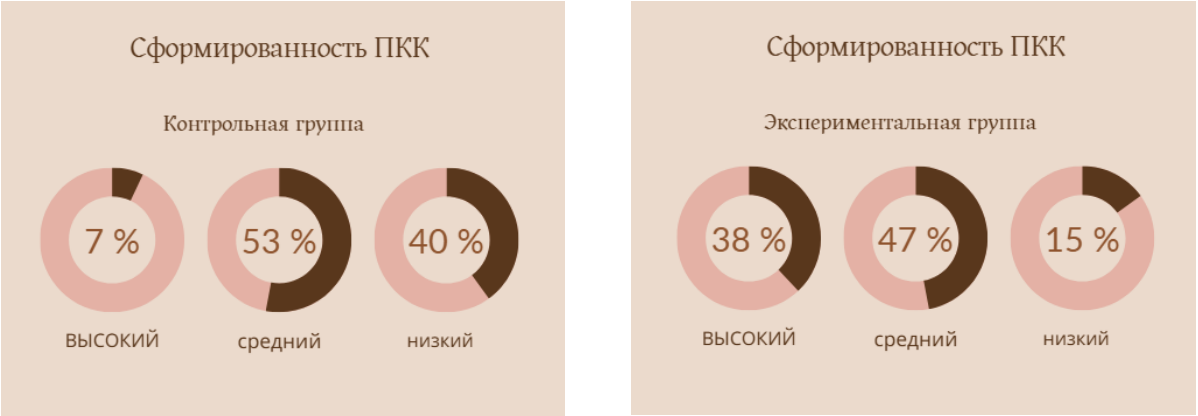


Диаграмма 5 – Среднее значение ЭГ и КГ по сформированности трёх субкомпетенций в составе ПКК



Анализ данных по диаграмме 5 позволяет сделать следующие выводы:

1. По сформированности интегративной субкомпетенции ЭГ (68 %) по среднему значению опережает КГ (55 %) на 13 %. Очевидно, динамика изменений (отрыв в 13 %) может использоваться в качестве показателя эффективности обучения.

2. По уровню общей речевой субкомпетенции на английском языке ЭГ (63 %) по среднему значению обходит КГ (41 %) на 22 %. Прогресс (22%) впечатляет

и достаточен, чтобы констатировать успешность применяемой модели обучения на плюрилингвальной основе.

3. По уровню сформированности профессионально-ориентированной речевой субкомпетенции на русском языке обе группы показывают практически одинаково хороший результат ЭГ (78%) и КГ (73%) соответственно.

Такой результат доказывает, что предлагаемая дидактическая модель формирования ПКК не имеет негативных последствий для освоения курса профессионально ориентированного русского языка. Понимание этого фактора немаловажно, так как внедрение второго языка часто служит почвой для ложного стереотипа о вероятном нерациональном распределении ресурсов (времени и усилий/энергии) между языками, вследствие чего потенциально может возникнуть опасность неудачи в обоих языках.

Итак, результаты проведённого опытно-экспериментального исследования доказывают возможность реализации модели формирования ПКК.

В ходе эксперимента установлено, что формирование общей речевой компетенции на английском языке не имеет негативных последствий для формирования профессионально ориентированной компетенции на русском языке. Доказано, что организованный в соответствии с описанной в исследовании дидактической моделью процесс плюрилингвального обучения отличается от традиционного и показывает более высокие показатели в сравнении с последним. Поставленная цель экспериментального обучения достигнута, и гипотеза подтверждена.

Таким образом, дано детальное описание созданной методической модели формирования формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции – ПКК. Также предоставлено описание компонентного состава методической модели формирования ПКК, включающей целевой, методологический, содержательный, организационный и контрольно-оценочный компоненты.

Определены уровни и показатели сформированности профессионально ориентированной речевой, общей речевой и интегративной субкомпетенций в составе плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК).

Изложены условия и результаты экспериментального обучения, основанного на плюрилингвальной основе. Доказана возможность реализации модели формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В ходе эксперимента установлено, что организованный в соответствии с описанной в исследовании дидактической моделью процесс плюрилингвального обучения (использование языковой триады – родного языка обучающегося (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского) отличается от традиционного и показывает более высокие показатели в сравнении с последним.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новые требования к обеспечению глобальной конкурентоспособности казахстанского образования предусматривают обновление подходов к определению целей, принципов, задач современного лингвистического образования. Изменившаяся природа коммуникации в информационной действительности обусловливает разработку методологических подходов для формирования речевого общения на нескольких языках, т.е. построение стратегий формирования прагматических умений личности обмениваться смыслами посредством параллельного и/или последовательного использования нескольких языков для достижения целей профессиональной коммуникации.

В ходе исследования мы смогли выявить ряд противоречий между положениями Концепции развития языковой политики в Республике Казахстан на 2023–2029 годы» (других приоритетных национальных проектов в области высшего профессионального образования) и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки специалистов, способных использовать наиболее важных в целях профессиональной коммуникации многоязычные решения; между обращением университетского образования к цифровым разноязычным ресурсам и необходимостью разработки инструментария современного научно-исследовательского и образовательного процесса; между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке личности выпускника вуза и уровнем сформированности способности и готовности выпускников взаимодействовать с представителями иносоциумов.

Теоретический анализ структурных и качественных характеристик билингвального, мультилингвального, полилингвального и многоязычного обучения (англ. «plurilingual and pluricultural education / training») подтверждает тезис о том, что мысль не воплощается в слове, а совершается в слове. Здесь необходимо выделить важную особенность плюрилингвального подхода к преподаванию русского языка, который не является статичной фигурой (т.е. допускает вариативность в уровнях владения языками), а имеет тенденцию к развитию, росту, а значит формированию асимметричной парадигмы (в функциональном плане) использования триады языков.

В диссертации раскрыты теоретико-концептуальные лингводидактические основы плюрилингвальной модели многоязычного обучения, которая представляет многокомпонентную подсистему в целостной системе языкового образования, компоненты которой (подсистемы содержания) находятся в иерархической зависимости друг от друга. Отмечено, что педагогический аспект плюрилингвального подхода связан с: (1) формированием металингвистического сознания личности – особой формы сознания плюриязычного человека (трёхъязычной личности), которая проявляется в способности к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.) и (2) у плюриязычного человека (трёхъязычной личности) формируется особая плюрилингвистическая компетенция:

осознанный перенос суммы теоретических знаний о языке и его закономерностях (опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения), т.е. осознание лингвистических явлений второго (третьего) иностранного языка.

Научно-обоснованный анализ материалов по теме исследования, изучение позиций отечественных и зарубежных ученых, экспериментальная работа дали основание для формулировки выводов о том, что имитационные повторы (многократное возвращение), использование аутентичных ситуаций, моделирование похожих ситуаций (профессионального общения) помогают миновать стадию перевода и сознательно переходить к использованию лексических единиц и грамматических конструкций, то есть развитие речевого автоматизма позволяет быстро, с минимумом ошибок осваивать новые виды деятельности (прочная ассоциация лексических единиц с выражаемым предметом, мыслью или абстрактным явлением).

Определено содержание и сущность понятия «плюрилингвальная коммуникативная компетенция», трактуемая как способность и готовность обучающихся к разноязычной коммуникации, содействующей продуктивному профессиональному взаимодействию с носителями других языков и культур.

Содержание плюрилингвальной модели обучения обязательно должно структурироваться (в нашем случае) с актуарной математикой (включать импликатуры дискурса) и отражать совокупность требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы. Это важный результат, поскольку он показывает, что процесс формирования плюрилингвальной личности студента должен осуществляться на основе требований, представленных в профессиональном стандарте (в нашем случае «Профессиональный стандарт» подготовки специалистов в сфере страхования). Пристальный взгляд к обобщенным требованиям профессионального стандарта «Актуарий» позволил нам уточнить структуру содержания плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Мы выделяем в содержании ПКК следующие компоненты: лингвистический, речевой, когнитивный, прагматический и компенсаторный.

Представлена структура плюрилингвальной коммуникативной компетенции, включающая три компонента: интегративную субкомпетенцию, общую речевую субкомпетенцию и профессионально ориентированную субкомпетенцию. На основе проведенного исследования разработана авторская методика формирования данной компетенции и методическая модель, включающая целевой, методологический, содержательный, организационный и контрольно-оценочный компоненты.

Методологический компонент представлен перечнем разработанных автором принципов организации плюрилингвального обучения, в частности, принципы интегративности; базовых учебных стратегий; малоинтерференционной динамической стереотипизации; эффекта простоты учебного процесса.

На базе сформулированных принципов обучения и анализа существующих классификаций упражнений, была разработана интегративно-уровневая система

упражнений (и учебных ситуаций), реализующая плюрилингвальную направленность обучения.

В контрольно-оценочном компоненте модели представлено описание уровней сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (высокий, средний и минимальный), и подробно изложены критерии оценивания каждого субкомпонента ПКК.

Для подтверждения достоверности и эффективности предлагаемой методики было проведено опытно-экспериментальное обучение с последующей диагностикой и интерпретацией полученных данных. По итогам педагогического эксперимента было зафиксировано, что у студентов ЭГ показатели владения плюрилингвальной коммуникативной компетенций выше в среднем на 10-15 баллов, чем у студентов КГ.

Таким образом, мы можем заключить, что созданная нами плюрилингвальная модель обучения русскому языку в вузе является эффективной.

Перспективы исследования

Дальнейшие перспективы исследования видятся в совершенствовании методики использования системы контрольно-диагностических тестов в процессе реализации плюрилингвального обучения в практике образовательного процесса; в определении путей адаптации предложенной структурно-содержательной модели организации учебной деятельности к другим предметным областям.

Интерес представляет также наблюдение за развитием адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, способствующих обеспечению подготовки специалистов, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Закон РК «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2022).

2 Закон РК «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.01. 2022)

3 Закон Республики Казахстан «О науке» от 18 февраля 2011 года № 407-IV.

4 Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 329 с.

5 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

6 Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие. – Москва: ТИТУЛ. – 1997. – 75 с.

7 Almetov N, Zhorabekova A., Sagdullayev I, Abilhairova Zh, Tulenova Kh. Engineering Education: Problems of Modernization in the Context of a Competence Approach. – International Journal of Engineering Pedagogy, 2020.

8 Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология: Монография. – Алматы: Білім, 2009. – 343 с.

9 Жетписбаева Б.А., Сырымбетова Л.С. Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан. – Караганды: Изд-во КарГУ, 2008.

10 Тлеужанова Г.К. Многоязычное и поликультурное образование в Казахстане: опыт подготовки педагога для раннего обучения иностранным языкам // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы Междунар. Науч.-практ. Форума, посвящ. 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков (6-7 декабря 2019). – Москва: МПГУ, 2020. – С. 48-62.

11 Гуревич Г.Ф., Бекмухамедова Х.А. Русская речь. Дидактический материал для VI класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. –Алматы: Атамұра, 2011. – 108 с.

12 Жанпеисова У.А. Теоретические основы обучения русскому языку в казахской школе (лексический аспект): дис. … докт. Пед. Наук. – Алматы, 1999. – 323 с.

13 Исаев М.К. Динамика фонетической интерференции при формировании казахско-английского билингвизма. – Алматы: Наука, 2004. – 100 с.

14 Кашкимбаев З. Билингвизм как средство формирования культуры межнационального общения нравственного воспитания школьников. – Алматы: Поиск, 2000. № 4. – С. 171-175.

15 Наурызбай Ж. Этнокультурное образование. – Алматы: Вестник Академии педагогических наук Казахстана, 2005. №6. – С.16-22.

16 Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Этнопедагогические аспекты полилингвального образования. – Тольятти: Вестник ТГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – С. 119-121.

17 Кажигалиева Г.А., Маймакова А.Д., Цой А.А. и др. Русский язык в системе подготовки учителя-предметника. Учебная книга. – Алматы: Тау-Самал, 2010. – 696 с.

18 Тимирбаева Г. Р. Полилингвизм как средство подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в полилингвальном обществе. – Казань: Вестник Казанского университета. – 2007. – № 3-4. – С. 268-272.

19 Сулейменова Э. Д. Макросоциолингвистика. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 404 с.

20 Шаймерденова Н.Ж., Сулейменова Э.Д., Смагулова Ж.С. Әлеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі. Словарь социолингвистических терминов. Издание 2-е, дополненное. – Алматы: Арман-ПВ, 2020. – 400 с.

21 Туманова А.Б. Художественный дискурс писателя-билингва как результат взаимовлияния культур. – Челябинск: Вестник ЧГУ, 2014. – № 7 (336). Филология. – С. 211-214.

22 Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США: дисс. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 – Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 245 с.

23 Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности: монография. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 225 с.

24 Тарева Е. Г. Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению. – Материалы Второй научн.-прак. Конф. Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. – Москва, 2015. – С. 239-244.

25 Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life // Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. Ed. J. and D. Hymes Gumperz. – Cambridge: Cambridge University Press, 1972. – P. 35-71.

26 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование. – Алматы: КазУМОиМЯ, 2005. – 380 с.

27 Чакликова А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 – Алматы: 2009. – 46 с.

28 Биназарова М.М. Формирование коммуникативной компетенции студентов-оралманов на практических занятиях по русскому языку: автореф. … канд. Пед.наук. – Туркестан, 2007. – 28 с.

29 Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 – Нижн. Новгород, 2020. – 46 с.

30 Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02; Ставрополь, 2009. – 504 с.

31 Девицкая З.Б. Возможности применения психолингвистических исследований в практике обучения второму иностранному языку. – Санкт-Петербург: Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – № 51. – С. 196-201.

32 Касымова Р.Т. Формирование лексической компетенции учащихся-билингвов на основе понятийной и семантической категоризации. – Scientific e-journal «Didactic philology», 2016. – № 1. – С. 59-66.

33 Жаркынбекова Ш. К., Исенова Ф. К. Академическое письмо. Основные подходы к аргументации аргументативного эссе с точки зрения технологии критического мышления: учебное пособие для бакалавров, магистрантов и докторантов вузов РК. – Нур-Султан: Изд-во ЕНУ им. Л.Н. Гумилёва, 2021. – 255 с.

34 Казкенова А.К., Кадырова Г.Р., Аманов А.Ш. Нарушения согласования по роду в русской речи студентов-казахов: опыт корпусного исследования. – Przeglad Wschodnioeuropejski. – 2022. – Т.13 – №2. – С.377-391.

35 О Государственной программе функционирования и развития языков на 2001–2010 годы («Триединство языков»). Указ Президента Республики Казахстан от 7 февраля 2001 года № 550.

36 Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук. – СПб., 2003. – 47 с.

37 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Москва: Высшая школа, 2010. – 119 с.

38 Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. – Москва: Педагогика. 2010, № 8 – С.82-89.

39 Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.

40 Мильруд Р. П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению. – Москва, 2017. – 66 с.

41 Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – Москва: РАО, 2003.

42 Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Квалификация педагогических кадров – условие получения качественного образования. – Москва: НИУ «Высшая школа экономики», 2009.

43 Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – Москва: Иностранные языки в школе, 2000.

44 Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

45 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – Москва: Интор, 2006. – 544 с.

46 Выготский Л.С. Психология. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000. – 706 с.

47 Попова Н.В. Учебные задания по переводу с русского языка на английский: Учебное пособие по английскому языку. – СПб.: Нестор, 2004. – 130 с.

48 Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов средних специальных учебных заведений. – Москва: Академия, 2008. – 288 с.

49 Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – Москва: Высшая школа, 1989. – 236 с.

50 Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов. – Москва: Просвещение, 1986. – 223 с.

51 Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 – Москва, 1993. – 50 с.

52 Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02 – Тамбов, 2005. – 49 с.

53 Christian Tremblay. Le plurilinguisme. Etudes en didactique des langues, 2022, Les langues au travail / Languages at work, 38, pp. 99-110.

54 Хэккет Джонс А.В. От билингвизма к полилингвизму: концепция многоязычия в условиях новой образовательной реальности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 3 (45). Ч. 4. С. 104 – 106.

55 Cenoz J., Gorter D. Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages // TESOL Guarterly. September 2013. Vol. 47. № 3. P. 591 – 599.

56 Барышников Н.В. Иноязычная читательская компетенция студентов-нелингвистов. Монография. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 184 с.

57 Жолдасбекова Б. О. Триединство языков в контексте диалога культур (на материале русского, казахского и английского языков): учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 185 с.

58 Begaliyeva S., Shmakova E., & Zhunisbayeva A. Creation of a Collaborative “School–University” Environment to Support Research Activities in Schools. EducationSciences, 15(1), 2025. 100 https://doi.org/10.3390/educsci15010100

59 Нургалиева Г.К. Психолого-педагогические основы системы целостного ориентирования личности: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук. – Алматы, 1993. – 67 с.

60 Тажигулова А.И. Концепция создания цифровой образовательной среды школы. – Алматы: Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – № 2 (69), 2023. https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.69.2.020

61 Крузе Б.А. Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка: монография. – Пермь: Перм. Гос. Пед. Ун-т, 2010. – 140 с.

62 Khalyapina L., Popova N., Kogan M. Professionally-oriented content and language inte grated (CLIL) in higher education perspective // International Conference on Education, Research and Innovation. 16–18.11.2017. ICERI-2017. Saville, Spain, 2017. P. 1103 1112. DOI: 10.21125/ICERI.2017.0370

63 Шостак Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение. – Научно технические

ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 2. – С. 71–85.

64 Ахметжанова З.К. Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. Монография. – Алматы: Дарын, 2023. – 547 с.

65 Балыкбаев Т. О. Национальная система оценки качества образования Республики Казахстан: принципы и перспективы развития. – Астана: Сарыарка, 2007. – 272 с.

66 Даль В. И. Толковый словарь русского языка. – Москва: АСТ, 2024. – 768 с.

67 Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – Москва: Высшая школа, 200. – 159 с.

68 Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию. – Москва: Академия, 2003. – 375 с.

69 Петровская Л.А. Общение, компетентность, тренинг. Избранные труды. – Москва: Смысл, 2007. – 686 с.

70 Джадрина М. Ж. Научные основы построения содержания вариативного образования в школе. – Алматы: Дәуір, 2000. – 215 с.

71 Азнабаева Л. А. Семантика фатической речи. – Москва: Знание, 1978. – 56 с.

72 Шаяхметова А. К. Способы передачи метакоммуникативных особенностей речи казахов-билингвов в русскоязычных художественных текстах – дисс. … канд. Филол. Наук. – Москва, 1991. – 157 с.

73 Леви-Строс К. Структурная антропология. – Москва: Восточная литература, 1991. – 350 с.

74 Демеуова М. Е. Проблемы патриотического, духовно-нравственного воспитания детей и молодежи // Образование. – 2006. - №6. – С.131-133.

75 Карабаева Л.Н. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка в вузе: автореф. …канд. Пед. Наук. – Туркестан, 2007. – 28 с.

76 Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – Москва, 2009.

77 Жаналина Л.К. Актуальные проблемы языкознания. Теория. Учебно-методический комплекс дисциплины. Учебное пособие. – Алматы: Print-S, 2006. – 360 с.

78 Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. И доп. – Москва: Высшая школа, 1986. –103 с.

79 Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному общению. – Москва: Просвещение, 2013. – 299 с.

80 Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), Handbook of research and practice in heritage language education (pp. 207– 226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47

81 Tam A.C. (2021) Challenges arising from dissonant views about trilingual education in an early childhood context // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2021. – 7 (24). – P. 990-1010.

82 Коменский Я.А. Педагогическое наследие // Сост. А.Н. Джуринский, В.М. Кларин. – Москва: Педагогика, 1987. – 412 с.

83 Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Страсбург: Совет Европы, 2001. – 259 с.

84 Myrzaliyeva S. (2024) Axiological approach as a factor of university curriculum language. – Journal of Language, Literature and Culture: Xlinguae, Volume 17 Issue 2. – P.268-279. DOI:10.18355/XL.2024.17.02.18

85 Argyris C., Schö n D. Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. Addison-Wesley, Reading, Mass, 2006.

86 Building Technology Infrastructure for Learning Guide. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2017. – P. 211.

87 Piccardo, E. (2023). Plurilingualism and assessment. – In book: Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings. – Pp.178-193. DOI:10.4324/9781003177197-14

88 Kecskes, I. (2010). Dual and multilanguage systems. International Journal of Multilingualism, 7 (2), 91-109.

89 Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 76 с.

90 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – Москва: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

91 Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

92 Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

93 Zhilbayev Zhanbol, Lyailya Syrymbetova, Manargul Mukasheva, Bakhytgul Zhetpisbayeva, Gulnara, Smagulova. (2019). “Promotion of Trilingual Education in Kazakhstan Schools: Online Monitoring Results.” Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. №12: – P. 285-301

94 Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (В свете психолингвистического анализа явления переноса): дис. … канд. Филол. Наук. – Москва, 1970. – 227 с.

95 Mackey T. P., Jacobson T. E. Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners. Chicago: American Library Association, 2014.

96 Зарипова Р.Р. К вопросу о взаимосвязи билингвального обучения и интеллектуального развития учащихся (по материалам зарубежной педагогической литературы) // Филология и культура. – Казань, 2012. - №1 (27).

97 Боховкина В. В. Взаимосвязанное обучение русскому и английскому языкам в начальной школе: Автореф. Дис. … к.п.н. – Москва, 1998. – 18 с.

98 Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. Дис. … д-ра пед. Наук: 13.00.02; Нижегор. Гос. Лингв. Ун-т. – Нижн. Новгород, 2009. – 39 с.

99 Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: Дис. … канд.пед.наук. – Москва, 2009. – 317 с.

100 Об утверждении ГОСО (государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования РК от 20.07.2022. № 2. https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35571060&pos=4;-88#pos=4;-88

101 Шевченко Е.В. Настройка образовательных структур в Европе; Основы/Качество образования. Болонский процесс в документах. – Москва, 2013.

102 Равен Дж. (John Raven) Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – Москва: Когито-Центр, 2007. – 479 с.

103 Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» // Методы интенсив. Обучения иностр. Яз. – Москва: Высшая школа, 2007. – 87 с.

104 Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – Москва: Смысл, 2010. – 365 с.

105 Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – Москва: Школьная книга, 2003. – 488 с.

106 Құсайынов А.Қ. Әлемдегі және Қазақстандағы білім берудің сапасы. – Алматы, 2013. – 196 б.

107 Құдайбергенева К.С. Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері: п. Ғ. Д. ... дисс. – Алматы, 2010. – 336 б.

108 Занина Л. В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педагогического колледжа. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – С.110-115.

109 Макеева С.Н. Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку: автореф. Дис. … канд. Пед. Наук. – Нижн. Новгород, 2013. – 27 с.

110 Birke F., Seeber G. Financial Education and Economic Competences – URL: http://www.economicseducation.eu/files/page/seeber-financialcompetence-20120817.pdf.

111 O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

112 Febrian A.A., Kurniawan I.N. Social Self-Concept and Life Satisfaction: A Preliminary Study on Indonesian College Students.

113 Малых Л. М. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения):

монография. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 208 с.

114 Царева Е. Е. Состав и структура мультиязычной коммуникативной компетенции в инженерном вузе / Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова. – Казанский педагогический журнал. – 2018. – №4 (129).

115 Galante A. Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture. – 2020.

https://www.tandfonline.com/eprint/4B8CZAIVGBJU8C6RAFII/full?target=10.1080/14790718.2020.1753747

116 Zuheros-Garrido L. El 118pproaches de la competencia plurilingüe en el aula / L. Zuheros-Garrido. – RedEle, 2010. – 80 p.

117 Coste D. Compétence plurilingue et pluriculturelle / D. Coste, D. Moore, G. Zarate // Apprentissage des langues dans le cadre européen. Numéro 118pproac du “Le français dans le monde”. – Paris: Hachette, 1998. – P. 8-67.

118 Бакловская О. К. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов / О. К. Бакловская, П. Ю. Петрусевич. – Многоязычие в образовательном процессе: сб. ст. Вып. 8 / ред. Л.М. Малых. – Ижевск: Изд. Центр «Удмуртский университет», 2016. – С. 7–14.

119 Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors / Council of Europe. – 2018.

120 Le CARAP: un cadre de 118pproache pour les 118pproaches plurielles des langues et des cultures compétences et ressources / M. Candelier, coordinateur; [publié par le Centre européen pour les langues vivantes]. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 2012. – 1 vol. – 104 p.

121 Candelier M. Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français / M. Candelier. – Synergie Monde, 2007. – pp. 67-76.

122 Chen Y.-Z. Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence / Y. Z. Chen, C. Hélot. – Language Education and Multilingualism. – The Langscape Journal. – 2018. – P. 168-187.

123 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

124 Бушуева М. А. Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. – Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №3 (35). – С. 75-78.

125 Мәлібекова М.С. Жаңа ақпараттық технологияны математика және информатика пәндері байланысында қолданудың педагогикалық негіздері: п. Ғ. К. ... дисс. – Қарағанды, 1999. – 166 б.

126 Watts M.A. Review of Research on Outcomes and Effective Program Delivery in Precollege Economic Education.

127 Шаханова Р.А., Чингисова А.А. Современные тенденции лингводидактики в казахстанском образовательном пространстве. – Монография. – Алматы, 2016. – 280 с.

128 Маймакова А.Д. Плюрицентрические языки. – Алматы: Ұлағат, КазНПУ имени Абая, 2015. – 244 с.

129 Умирзакова З.А., Ахметжанова З.К., Оналбаева А.Т. Культура в зеркале языка. – Алматы: Елтаным, 2014. – 480 с.

130 Козырева О.А. Культура самостоятельной работы личности в системе непрерывного образования: модели и теории: монография. – Москва: РУСАЙНС, 2018. – 144 с.

131 Қарабаева Х.Ә. Кәсіби қазақ тілі: оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 166 б.

132 Ақбұзауова Б. Кәсіби қазақ тілі: оқу құралы. – Алматы, Қазақ университеті, 2011. – 177 б.

133 Нұрмышева Ш.А. Қазақ тілін үйретуде мәтін таңдау және тиімді пайдалану әдістері. – Алматы: Вестник КазУМОиМЯ им. Абылый хана, серия «Педагогические науки», 2023. – 68 (1) – С. 56-68.

134 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. Вузов и учителей. – Москва: Просвещение, 2002. – 239 с.

135 Листвин Д.А. Интенсивный курс немецкого языка. – Москва: АСТ, 2019 – 510 с.

136 Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года No248. [URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248#z321]

137 Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. – General and Professional Education 1/2012. – pp. 8-14.

138 Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. …д-ра пед. Наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.

139 Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – Москва: Педагогика, 2009. – 342 с

140 Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». – Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2001. – № 2. – С. 101-104.

141 Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография. – Москва: Академия Естествознания, 2010. – 310 с.

142 Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: дис. …канд. Пед. Наук: 13.00.01. – Магнитогорск: Магнитогор. Гос. Пед. Ин-т, 1999. – 179 с.

143 Демидова Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования. – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С. 32-38.

144 Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва: Наука, 2014. – 120 с.

145 Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – Москва: Смысл, 2000. – 320 с.

146 Myrzaliyeva S.Y. Development of plurilingual consciousness among university students. – Алматы: Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – № 3 (70), 2023. – с. 143-163.

147 Мырзалиева С.Е. Специфика формирования базовых индивидуальных учебных стратегий обучающихся при плюрилингвальном обучении (на материале профессионального языка актуарной математики). – Алматы: Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия филологическая, № 2 (190), 2023. – с. 208-220.

148 Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Москва: Высшая школа, 2013.

149 Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 1965. – 156 с.

150 Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы. – Москва: Русский язык за рубежом, 2011, – № 6. – С. 45-55.

151 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Москва: Педагогика, 2009. – 560 с.

152 Кудряшова Н.В. Методика преподавания русского языка (трудные вопросы). – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВО «Хакасский гос. Университет им. Н.Ф. Катанова», 2022. – 104 с.

153 Myrzaliyeva S. (2025) Linguistic Landscapes as Cultural Texts: Intersections of Language, Place and Identity in Language Learning. – Journal of Language, Literature and Culture: Xlinguae, Volume 18 Issue 2. – P. 228-236.

154 Myrzaliyeva S. (2025) Subject – language integration as a tool for the formation of plurilingual competence of students. – Алматы: Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан». – № 3 (415), 2025. – С. 162-178.

155 Шостак Е.В. Развитие иноязычной монологической речи у студентов технического вуза. – Материалы научн. Конф. «Неделя науки СпбПУ», 2019. – С. 84-87.

156 Krylov E. Practical Implementation of Integrative Bilingual Teaching/Learning at a Tech nical University Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices / ed. By L. Khalyapina. IGI Global, 2020. P. 98–117. DOI: 10.4018/978-1 7998-3266-9.ch006

157 Магомедова Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект // Т. И. Магомедова, М. Д. Ваджибов. – Наука. Мысль: электронный периодический журнал, 2016. – №2.

158 Нагорная А.Г. Формирование гибких навыков (soft skills) в процессе изучения дисциплины «педагогические технологии межкультурной коммуникации» в техническом вузе. – Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №10-2 (100). – С. 32-39.

159 Старкова Д. А. Гибкие методы формирования навыков и умений самостоятельной работы студентов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2019. – № 1. – С. 24-30.

160 Dontsov A. Measuring students' abilities to study academic subjects taught in English at postgraduate level in the Republic of Kazakhstan / A. Dontsov. – DOI: 10.21427/D70B11. – Level 3. – Vol. 13. – Iss. 1. – Article 3. – 2016. URL: https://arrow.tudublin.ie/level3/vol13/iss1/3

161 Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур. – Москва: Язык и культура. 2010. – № 4. – С. 44-56.

162 Алексеева И.С., Бояркина А.В., Тахтарова С.С., Просюкова К.О. Дидактические аспекты транслатологического трилингвизма. – Казанский лингвистический журнал. 2021. – Т. 4, № 2. – С. 302-318.

163 Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия). – Москва: Мир книги, 1998. – 213 с.

164 Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку на основе закономерностей формирования билингвизма. – Москва: Спутник, 2021. – 143 с.

165 Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. Дис. … д-ра филол. Наук. – Волгоград, 2007. – 32 с.

166 Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – Москва: Янус-К, 2003. – 203 с.

167 Цатурова И.А. Многоуровневая личностно-ориентированная система языкового образования в высшей школе. – Москва: Педагогика, 2004. – 89 с.

168 Фомиченко Л.Г. Билингвизм и трилингвизм: сходства и различия. – Волгоград: Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание, 2005. – С. 96–100.

169 Барахта А.В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный. – Томск: Вестник Томского государственного университета, 2015. – 10 (163). – С.83-87.

170 Ashirimbetova M., Shayakhmetova D. Inquiry-based learning in foreign language education: experiences and modernity. – Алматы: Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», 2023. – № 4 (80), – С.43-53.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
Силлабус дисциплины «Казахский (русский) язык»

Силлабус
Дисциплины «Казахский (русский) язык»
по образовательной программе «6В05401 – Актуарная математика»

Код дисциплины	Название дисциплины	Самостоятельная работа студента (СРС)	Кол-во кредитов			Кол-во кредитов	Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя (СРСП)
			Лекции (Л)	Практ. занятия (ПЗ)	Лаб. занятия (ЛЗ)		
K(R)Ya 1104	Казахский (русский) язык	98		45		5 (150 ч.)	7

Академическая информация о курсе				
Вид обучения	**Тип/характер курса**	**Типы лекций**	**Типы практических занятий**	**Форма итогового контроля**
дневное	практический		интерактивные	письменный
Лектор - (ы)	Мырзалиева Салтанат Ермекбаевна			
e-mail:	0101saltanat@mail.ru			
Телефон:	раб.: 377-33-39 (вн. 13-24), моб.: 87785523370			

Академическая презентация курса

Цель дисциплины	Ожидаемые результаты обучения (РО)* В результате изучения дисциплины обучающийся будет способен:	Индикаторы достижения РО (ИД) (на каждый РО не менее 2-х индикаторов)
Формировать языковую, речевую и коммуникативную компетенции во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения	**РО 1. (Когнитивный): Знать** приемы содержательной и языковой компрессии текста как инструмента повышения качества чтения; жанры вторичного текста и способы реферативного описания исходного текста; особенности и жанры устной научной коммуникации; модели и стратегии ведения научного диалога; формы проведения учебно-научной дискуссии; особенности языка специальности и профессиональной культуры речи.	1.1 Различает содержательную и языковую компрессию текста и может перечислить приемы содержательной и языковой компрессии текста.
		1.2 Может назвать виды плана.
		1.3. Может назвать жанры вторичного текста и способы реферативного описания исходного текста.
		1.4 Знает особенности и жанры устной научной коммуникации. ИД
		1.5 Может перечислить модели и стратегии ведения научного диалога.
		1.6 Может назвать формы проведения учебно-научной дискуссии.

		1.7 Понимает особенности языка специальности и профессиональной культуры речи.
	РО 2. (Функциональный): Производить компрессию научного текста.	2.1. Может определять основную и дополнительную информацию на уровне предложения и текста.
		2.2 Может охарактеризовать дополнительную информацию по содержанию (виды дополнительной информации).
		2.3 Может произвести компрессию текста в форме плана.
		2.4 Может произвести компрессию текста в форме конспекта.
	РО 3. (Функциональный): Описывать исходный текст разными способами с помощью стандартных языковых средств.	3.1 Может описать исходный текст с помощью простых предложений.
		3.2 Может описать исходный текст с помощью сложных предложений.
	РО 4. (Функциональный) Строить научный диалог по модели.	4.1 Может развернуть научный диалог-расспрос.
		4.2 Может инициировать научный диалог-согласие, несогласие, переспрос, уточнение.
	РО 5. (Системный) Составлять план текста различных видов; составлять конспект текста; составлять реферат и аннотацию; выступать с сообщением на тему своей специальности; вести учебно-научную дискуссию на заданную тему.	5.1 Может составить план текста.
		5.2 Может составить конспект текста.
		5.3 Может реферировать и аннотировать исходную информацию из различных источников.
		5.4 Может выступать с сообщением на занятии и на студенческой учебно-научной конференции.
		5.5 Может участвовать в учебно-научной дискуссии на заданную тему.
Пререквизиты	Курс русского языка (осенний семестр).	
Постреквизиты	Применение русского языка в учебно-профессиональной сфере общения для поиска, анализа, интерпретации информации по специальности для осуществления коммуникации в устной и письменной форме.	
Литература и ресурсы**	Учебная литература:	

	1. Русский язык. Учебное пособие для студентов казахских отделений университета. (Под ред. Ахмедьярова К.К. Жаркынбековой Ш.К.) – Алматы, 2008. – 226 с. 2. Мухамадиев Х.С. Пособие по научному стилю речи. Русский язык. - Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 181 с. 3. Культура речи. Научная речь: учебное пособие для вузов / В. В. Химик [и др.]; под редакцией В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 270 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06603-6. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/451985 (дата обращения: 03.01.2021). 4. Пособие по научному стилю речи / Под ред. И.Г. Проскуряковой. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 320 с. 5. Чекина Е.Б., Капасова Д.А.Русский язык. Учебное пособие для студентов-биологов. - Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 209 с. 6. Зуева Н.Ю. Практическое пособие по развитию навыков научной речи: Учебное пособие для вузов гуманитарного профиля: в 2-х ч. Основной курс. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 241 с. 7. Бауэрс Н., Гербер Х., Актуарная математика. – Москва: Янус–К, 2001. – 116 с . 8. Гербер Х. Математика страхования жизни – Москва: Мир, 2005. – 78 с. 9. Касимов Ю.Ф. Введение в актуарную математику. – Москва: Анкил, 2001. – 123 с. **Интернет-ресурсы**: **Доступ** к ресурсу ЭБС KazNUread **https://read.kz/** 1. http://www.actuaries.ru 2. http://www.actuary.by 3. http://www.actuary-al.ru 4. http://www.twirpx.com Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

Академическая политика курса в контексте университетских морально-этических ценностей	**Правила академического поведения:** Соответствующие сроки домашних заданий могут быть продлены в случае смягчающих обстоятельств (таких, как болезнь, экстренные случаи, авария, непредвиденные обстоятельства и т.д.) согласно Академической политике университета. Участие студента в обсуждениях и выступлениях, правильное и своевременное выполнение упражнений на занятиях будут учтены в его общей оценке за дисциплину. Конструктивные вопросы, диалог и обратная связь на предмет вопроса дисциплины приветствуются и поощряются во время занятий, и преподаватель при выводе итоговой оценки будет принимать во внимание участие каждого студента в процессе занятия. **Академические ценности:** Практические/лабораторные занятия, СРС должна носить самостоятельный, творческий характер. Недопустимы плагиат, подлог, использование шпаргалок, списывание на всех этапах контроля. Студенты с ограниченными возможностями могут получать консультационную помощь по телефону и по e-адресу: 0101saltanat@mail.ru
Политика оценивания и аттестации	**Критериальное оценивание:** оценивание результатов обучения в соотнесенности с дескрипторами (проверка сформированности компетенций на рубежном контроле и экзаменах). **Суммативное оценивание:** оценивание активности работы в аудитории (на вебинаре); оценивание выполненного задания.

Календарь (график) реализации содержания учебного курса

Неделя	Название темы	Кол-во часов	Макс. балл***
Модуль I. Компрессия научного текста			
1	**ПЗ 1.** Основы компрессии научного текста. Основная и дополнительная информации текста. Совершенствование навыков составления монологических высказываний профессионального содержания, диалогов по тексту «Страхование как финансовая категория».	3	10
2	**ПЗ 2.** План как структурно-содержательный компонент научного текста. Формирование коммуникативных умений в речевых событиях разных типов и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности. Развитие умений строить высказывания, оперировать профессиональной лексикой и терминологией в рамках речевой темы: «Задачи теории страхования».	3	10
	СРСП 1 – Составьте схему текста «Основные этапы развития актуарной математики в мире».		
3	**ПЗ 3.** Составление плана текста «Таблицы продолжительности жизни». Формирование навыков составления планов как средства самоконтроля и самооценки субъекта речи. Выполнение языковых упражнений. Упражнения в субституции, составление диалогов по заданным моделям.	3	10
	СРС 1. Таблицы продолжительности жизни. Формирование способности к профессионально-деловому общению в поликультурном пространстве.		20
4	**ПЗ 4.** Конспект. Формирование активного словарного запаса на уровне терминологического плюрилингвизма как первоэлемента профессионального мышления и общения. Выполнение условно-речевых упражнений. Имитативные упражнения.	3	10
	СРСП 2 – Сущность страховой ренты. Развитие способности лингвистического перекомбинирования информации аутентичных текстовых материалов в профессиональных высказываниях студентов. Некоммуникативные рецептивно-репродуктивные аналитические упражнения на замену английских личных местоимений русскими \ казахскими соответствиями.		
5	**ПЗ 5.** Вторичные тексты научного стиля. Развитие способности интерпретировать научные тексты математической тематики; определять его тему, структуру, смысл, вычленять микротемы. Некоммуникативные рецептивно-репродуктивные упражнения в замещении выделенных глаголов английскими соответствиями.	3	10
6	**ПЗ 6.** Реферативное описание как основа вторичного текста по специальности. Формирование умений у студентов продуцировать собственную письменную речь. Работа по тексту «Договор страхования жизни».		
7	**ПЗ 7.** Аннотация. Структура аннотации. Языковые средства оформления аннотации. Аннотирование текста «Состав	3	10

	финансовых ресурсов и виды денежных потоков страховой организации».		
	СРСП 3. Cambridge School Dictionary. Послушайте правильное произношение математических терминов.		
РК 1			**100**
Модуль II. Вторичные тексты научного стиля			
8	Реферат как жанр вторичного текста. Структура и языковые особенности. Напишите реферат, используя клише. «Структура страховой премии».	3	10
	СРС 2. Развитие и закрепление навыков использования речевых клише с целью построения текстов нового жанра.		20
9	**ПЗ 9.** Цитирование. Основные правила оформления цитат. Библиографическое описание. Оформление библиографии по специальности (ссылки, сноски, примечания, выходные данные). Глоссарий.	3	10
10	**ПЗ 10.** Рецензия. Структура рецензии. Напишите рецензию, используя различные типы межфразовых связей на тему «Статистические закономерности демографических событий».	3	10
	СРСП 4. – Составьте диалог по предложенной ситуации „Selecting and buying insurance".		
11	**ПЗ 11.** Устная научная речь. Монолог. Диалог. Полилог. Монологическое высказывание в научной речи. Подготовленная научная речь. Спонтанная научная речь. Основы научной и деловой риторики. Риторические навыки и умения. Особенности публичного выступления. Правила научной презентации.	3	10
12	**ПЗ 12.** Виды диалога и способы его языкового оформления. Модели диалога. Составление научного диалога по модели. Речевые стратегии в учебно-научном диалоге.	3	10
	СРСП 5. – Трансформируйте конструкции научного текста. Замените активные конструкции пассивными и наоборот. Замените конструкции простого предложения на конструкции сложного предложения и наоборот.		
13	**ПЗ 13.** Полилог. Учебно-научная дискуссия. Формы проведения учебно-научной дискуссии. Составьте микротексты с индуктивным, дедуктивным рассуждением и рассуждением по аналогии.	3	10
	СРС 3 Подготовка и проведение учебно-научной дискуссии.		
14	**ПЗ 14.** Проведение учебно-научной дискуссии на заданную тему по специальности. ➢ *Карл Гаусс утверждал: «Математика – королева всех наук». Что вы думаете по этому поводу?* ➢ *Русский писатель Ю. Бондарев писал: «Человеку необходимо думать, птицам – летать, траве – расти». Что, по вашему мнению, (математика или литература) наиболее способствует развитию мышления человека?* ➢ *Нельзя быть настоящим математиком, не будучи чуть-чуть поэтом.* ➢ *«Люди перестают думать, если перестают читать» — сказал Л.Н. Толстой.* ➢ *Хорошим человеком можно быть, не зная ни математики, ни литературы.*	3	10

	СРСП 6. – Сделать доклад-сообщение о выдающемся учёном и его вкладе в развитие науки (по выбору). Основы теории актуарных расчётов как особой отрасли науки были заложены в XVII-XVIII веках работами таких учёных как Дж. Граунт, Ян де Витт, Э. Галлей, Дж. Додсон и др.		
15	**ПЗ 15.** Язык специальности и профессиональная культура речи.	3	10
	СРСП 7. Консультация по подготовке к экзаменационным вопросам.		
РК 2			**100**

Декан _____ Джолдасбекова Б.У.

Заведующий кафедрой _____ Таттимбетова К.О.

Преподаватель _____ Мырзалиева С.Е.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. АЛЬ-ФАРАБИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой русской филологии и мировой литературы
_____ Таттимбетова К.О.
«29» 03 2023 г.

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
_____ Джолдасбекова Б.У.
«05» 04 2023 г.

АКТ

внедрения результатов диссертационного исследования Мырзалиевой Салтанат Ермекбаевны «Плюрилингвальный подход к преподаванию русского языка в вузе» в учебный процесс механико-математического факультета КазНУ им. аль-Фараби (специальность «6В05401 – Актуарная математика»)

Настоящий акт о том, что в 2022/2023 учебном году результаты диссертационного исследования С.Е. Мырзалиевой апробированы в ходе практических занятий по русскому языку на механико-математическом факультете КазНУ им. аль-Фараби (для студентов специальности «6В05401 – Актуарная математика»).

Диссертационное исследование С.Е. Мырзалиевой обусловлено необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях интернациональной среды и реализовать накопленный потенциал в эпоху цифровых разноязычных коммуникаций.

Представленная модель плюрилингвального обучения, направленная на создание условий для эффективного разноязычного взаимодействия студентов-актуариев, позволила актуализировать лингвистические знания (смысловое сходство языкового материала; выявление и сопоставление словообразовательных явлений и закономерностей их функционирования); улучшить формирование профессионально ориентированной речевой компетенции на русском языке; сформировать навыки и умения положительного межъязыкового переноса.

Этапы взаимодействия языковой триады встраивались в структуру практических занятий по русскому языку. Для проверки умений отбирать и эффективно использовать необходимую профессиональную лексику С.Е. Мырзалиева использовала систему упражнений: языковые (упражнения в идентификации и дифференциации; упражнения в субституции; упражнения в трансформации; конструктивные упражнения; переводные упражнения);

условно-речевые (имитационные, подстановочные, трансформационные); речевые (ситуативные, репродуктивные, дискутивные, композиционные), направленные на формирование всех компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции студентов; активная разноязычная речевая практика позволила расширить интегрированный коммуникативный репертуар студентов с большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Результаты экспериментального обучения подтверждают эффективность предлагаемого процесса обучения, основанного на плюрилингвальной основе (т.е. с использованием языковой триады – родного языка обучающегося (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского).

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Перечень выборочных дескрипторов многоязычной и поликультурной компетенции
(от англ. «plurilingual and pluricultural competence»)
из документа «A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures»

K – knowledge (знания)

K1 Язык как семиотическая система	Знает основные законы функционирования языка; знает о существовании ложных друзей переводчика; знает, что грамматический род может не совпадать с биологическим; знает, что существует языковая норма; знает, что есть язык устного общения, и есть язык письменного общения.
K2 Язык и общество	Знает, что существуют варианты языка (региональные, социальные, профессиональные); знает, что нужно учитывать социокультурную принадлежность собеседника; знает о необходимости изучать культуру, историю и географию носителей языка.
K3 Вербальная и невербальная коммуникация	Знает основные законы коммуникации; знает о существовании невербальных форм коммуникации; знает о способах упрощения коммуникации (перефразирование и т.д.); знает, что можно прибегнуть к общим элементам между языками с целью упрощения коммуникации (заимствования, универсальная лексика).
K4 Эволюция языков	Знает о существовании и составе языковых семей; знает, что в языке могут встречаться заимствования, и что многие заимствования имеют статус интернациональных (hotel, taxi, computer); знает об этимологии слов, историю развития языка.
K5 Мультилингвизм и плюрилингвизм	Знает о том, что в мире существует множество языков; знает о феноменах мультилингвизма и плюрилингвизма; знает, что существуют разные виды звуков и письма.
K6 Различия и сходства между языками	Знает, что есть сходства и различия между языками и их вариантами; знает, что каждый язык имеет свою систему; знает, что каждый язык имеет свой особый способ организации восприятия реальности; знает, что категории, существующие в одном языке, не обязательно могут присутствовать в другом (род, число, артикли); знает, что порядок слов может меняться от языка к языку; знает, что некоторые речевые акты могут быть организованы по-разному в языках (например, приветствие, прощание, формулы вежливости).
K7 Язык и обучение	Знает, как учить язык, чтобы им овладеть; знает, что это нормально допускать ошибки в процессе обучения; знает, что язык невозможно выучить весь полностью; знает, что можно находить сходства в структуре, дискурсивном или прагматическом аспектах языков и учить языки, опираясь на данные сходства; знает, что существуют различные стратегии изучения языка и знает, что их можно выбирать в зависимости от цели обучения; знает, как применять данные стратегии (аудирование и повторение, перевод и т.д.).

К8 Культура: общие характеристики	Знает, что такое культура (практики, обычаи и ценности, разделяемые каким-либо сообществом); знает, что существует множество культур; знает об их различиях (социальное взаимодействие, язык, представление о реальности); знает некоторые правила и нормы поведения в другой культуре (приветствие и т.д.); знает, что культура определяет восприятие мира человеком-носителем данной 201 культуры и образ мышления; знает, что манера поведения, поступки и слова могут восприниматься по разному представителями различных культур.
К9 Культурное и социальное разнообразие	Знает, что культурное разнообразие и социальное разнообразие тесно связаны; знает, что культура может включать в себя субкультуры; знает, что внутри одной культуры могут существовать культурные субгруппы: региональные, социальный, возрастные; знает некоторые примеры вариации культурных практик в социальных, региональных и возрастных группах; знает, что каждый человек входит в хотя бы одно культурное сообщество, и что много людей входят в более, чем одно культурное сообщества.
К10 Культуры и межкультурные отношения	Знает, какую роль играет культура в межкультурной коммуникации; знает, что манера поведения и речь, а также способы их интерпретации и оценка, связаны с культурой; осознает, как культуры распределяет роли в социальном взаимодействии; знает, что культурные различия могут присутствовать как в вербальной, так и невербальной коммуникации; знает, что культурные различия могут стать причиной культурного шока; знает, что представления человека о других культурах влияет на межкультурные отношения и коммуникацию; знает, что его/её знания о других культурах может включать стереотипы; знает, что одно и то же явление (поведение) может интерпретироваться иначе представителем другой культуры; знает стратегии для разрешения межкультурных конфликтов.
К11 Эволюция культур	Знает, что культуры постоянно эволюционируют; знает, что культурные ценности и обычаи создаются и развиваются под влиянием различных факторов (история, окружение и т.д.); знает определённые исторические или географические факты, которые повлияли или влияют на создание и эволюцию определённых культур; знает, что культуры могут влиять друг на друга.
К12 Разнообразие культур	Знает некоторые феномены, связанные с культурным разнообразием; знает, что часто сложно отличить одну культуру от другой; знает, что часто границы между культурами смазаны; знает, что существуют ситуации межкультурных контактов; знает, что культурное разнообразие подразумевает равенство культур.
К13 Сходства и различия между культурами	Знает, что между культурами (и субкультурами) есть сходства и различия; знает, что одно и то же действие (поступок) может иметь различные значение, ценность и функцию в разных культурах; знает о том, что чувства и эмоции могут выражаться по-разному в разных культурах.
К14 Культура, язык и идентичность	Знает, что идентичность (самоопределение) строится в связи с отнесением себя к одному или нескольким языкам и культурам; знает, что идентичность может построена на нескольких уровнях (социальный, национальный и глобальный); знает, что индивид всегда принадлежит различным культурам и субкультурам;
К15 Культура и усвоение	Знает, как можно овладеть (понять, постичь) культурой; знает, что каждый способен понять другую культуру, если он хочет её понять и принимает ценности изучаемой культуры.

A – attitudes (установки)

A1 Внимание иностранным языка, культурам и носителям; к феномену существующего культурного и языкового разнообразия, а также к языку как таковому.	Уделяет внимание вербальным и невербальным формам коммуникации;
A2 Восприимчивость к существованию других языков, культур и народов; к языковому и культурному разнообразию	Восприимчивость к своим собственным языку и культуре, а также к другим языкам и культурам; восприимчивость к языковым и культурным различиям; быть осведомленным о вариантах языка (местный, региональный, социальный, диалекты); Восприимчивость к сходствам и различиям между языками и культурами; восприимчивость к разнообразию способов приветствия, начала общения, приёма пищи и т.д.
A3 Интерес к языковому и культурному разнообразию	Интерес к мультилингвальному и мультикультурному пространству; интерес к проявлениям своей и чужой культуру, к тому, как функционируют языки; интерес и желание найти сходства и различия между своими языком и культурой и изучаемыми; интерес в поиску способов интерпретации известных и неизвестных феноменов как в своём языке, так и в других языках и культурах.
A4 Позитивное восприятие лингвистического и культурного разнообразия	Приятие факта, что в другом языке и другой культуре могут присутствовать элементы, которых нет или которые отличаются от элементов родных языка и культуры; принятие существования отличных фонем и просодики в других языках; принятие факта существования особых культурных традиций (праздников), артефактов (одежда, еда, привычки).
A5 Открытость мировому многообразию языков и культур	Эмпатия по отношению к инаковости других людей; открытость к языкам и культурам; открытость к тому, что кажется непонятным и принципиально отличающимся.
A6 Уважение к иностранным языкам и культурам, а также к их носителям	Уважение к различиям и существующему плюрилингвальному и плюрикультурному разнообразию; осознание ценности лингвистических и культурных контактов; признание всех языков равными по достоинству; уважение достоинства всех людей и признание равенства прав для всех.
A7 Предрасположенность или мотивация в отношении лингвистического и культурного разнообразия	Готовность вовлечься в плюралистичную (вербальную и невербальную) коммуникацию; готовность пытаться разговаривать на языке других и вести себя в соответствии с правилами другой культуры; готовность урегулировать возникающие сложности в плюрилингвальных и плюрикультурных ситуациях; мотивация изучать и сравнивать функционирование разных языков (структуру, вокабуляр и т.д.) и культур.
A8 Желание быть вовлеченным в	Решимость пойти дальше простой толерантности на более глубокий уровень осознания и приятия другой культуры; добровольное желание участвовать в плюрилингвальной или плюрикультурной социализации; желание открывать

лингвистическое и культурное разнообразие	для себя другие языки и культуры; желание быть вовлеченным в коммуникацию с представителями других культур; желание учиться у других (их языку и их культуре).
A9 Установка на критическое отношение к языкам и культурам в целом	Желание задавать вопросы о языках и культурах (о смешении культур и языков, об изучении языка и т.д.); критическое отношение к своим собственным ценностям и нормам, а также к нормам и ценностям других.
A10 Желание иметь более детальное представление о языковых и культурных феноменах	Желание учитывать комплексный характер феноменов и избегать обобщений; желание критически относиться к общепринятому мнению о культурных различиях (избегать стереотипов); желание преодолевать барьеры и быть открытым по отношению к языкам, культурам и общению в целом.
A11 Желание подвергать сомнению свои собственные суждения и предрассудки	Быть готовым дистанцироваться от собственного языка и собственной культуры и посмотреть на них со стороны; желание критически оценивать свои предрассудки по поводу других культур и языков.
A12 Предрасположенность к языковому и культурному релятивизму	Готовность поставить себя на место другого; готовность размышлять о различиях между языками и культурами и об относительности своей собственной культурной и языковой системы.
A13 Гибкость	Желание адаптироваться и быть гибким во время взаимодействия с представителями других культур; стремление понять различные способы восприятия, выражения и поведения.
A14. Уверенность в своих силах	Чувствовать свою способность справиться с комлексностью и разнообразием контекстов и носителей; чувствовать уверенность в своих силах в ситуациях общения; иметь уверенность в своих способностях относительно языков (изучение и использование языков).
A 15 Чувство осведомлённости	Восприятие других языков и культур как к чему-то постижимому в принципе.
A16 Принятие и осознание языковой и культурной самоидентичности	Осознание себя как участника социального, культурного и языкового сообщества;
A17 Восприимчивость к опыту	Восприимчивость к развитию своих языковых и культурных компетенций; готовность учиться на своих ошибках; иметь уверенность в своих способностях к изучению языка.
A18 Мотивация учить языки	Позитивное отношение к изучению языков (а также к носителям этих языков); желание совершенствовать своё владение родным языком и языком образования; желание учить другие языки; интерес к изучению других языков, не предлагаемых к обучению в учебном заведении; интерес к сознательному изучению языков; предрасположенность учить языки на протяжении всей жизни.
A19 Репрезентация процесса изучения	Предрасположенность дополнять свои знания о том, как изучается язык, когда это необходимо; интерес к технологиям изучения и к своему собственному стилю изучения;

S – skills (навыки)

S1 Может анализировать и наблюдать языковые элементы и культурные феномены	Может анализировать и наблюдать (классифицировать, устанавливать связи между элементами языка и культуры); может мыслить индуктивно; может прибегать к уже известному языку или культуре с целью анализа другого языка и другой культуры; может прибегать к одновременному наблюдению за разными языками и культурами, чтобы сформулировать гипотезу для анализа феноменов какой-либо отдельной культуры или языка; может наблюдать и анализировать звуковой состав языка (малоизвестного или неизвестного); может наблюдать и анализировать систему письма (может вычленить предложения, слова, словосочетания); может наблюдать и анализировать синтаксические и морфологические структуры; может хотя бы частично понять значение высказывания в малоизвестном или неизвестном языке методом распознания слов и синтаксического анализа высказывания; может анализировать прагматические функции (в менее известном или неизвестном языке); может анализировать коммуникативные репертуары плюрилингвального характера; может анализировать ситуации недопонимания, возникающие из-за культурных различий; может анализировать имеющиеся в обществе стереотипы; может анализировать культурные предпосылки определенного поведения;
S2 Может распознавать языковые элементы и культурные феномены в известных языках и культурах	Может распознавать фонемы, просодические единицы языка, морфемы и слова; может идентифицировать элементы письма (слова, морфемы, пунктуационные знаки); может идентифицировать слова разного этимологического происхождения; может распознать заимствования и регионализмы; может распознать грамматические категории (артикли, род, время и т.д.); может различать языки на основе идентификации их проявления (произношение, письмо, выражения, грамматические маркеры); может идентифицировать прагматические функции; может определять виды дискурса;
S3 Может сравнить / соотнести элементы разных культур и языков	Может проводить сравнения (находить сходства и различия, формулировать гипотезы о близости языков и культур); может воспринимать разницу и сходство между звуками разных языков, просодикой; может воспринимать близость между графическими формами (сходства и различия в написании); может воспринимать лексическую близость (может сравнить форму заимствованного слова с его формой в языке оригинале); может сравнить отношения между звуковой и графической формой в разных языках; может сравнить структуру предложений в разных языках; может сравнить типы дискурса в разных языках; может сравнить коммуникативные репертуары, используемые в разных языках и культурах; может сравнить культурные феномены;
S4 Может говорить о и объяснить определённые аспекты своего языка и своей культуры, другого языка и другой культуры	Может объяснить иностранному собеседнику особенности своей культуры; может объяснить собеседнику из своей культуры отличительные черты другой культуры; может говорить о культурных предрассудках; может объяснить недопонимания;

S5 Может использовать знания и навыки, полученные в одном языке, в речевой деятельности на другом языке	Может идентифицировать элементы, которые допускают трансфер знаний между языками и внутри языка; может идентифицировать свои собственные стратегии чтения в первом языке и применить их ко второму.
S6 Может взаимодействовать в ситуация межкультурного и межъязыкового контакта	Может осуществлять коммуникацию в плюрилингвальных группах, принимая во внимание репертуар собеседников; может переформулировать высказывание; может попросить собеседника переформулировать высказывание, повторить или переключиться на другой язык; может осуществлять общение, принимая во внимание социолингвистические и социокультурные различия; может излагать на одном языке информацию, которая взята из источников на других языках; может индуцировать плюрилингвальную коммуникацию в соответствующих ситуациях.
S7 Может опираться на уже имеющиеся знания в процессе изучения языка	Может отталкиваться от имеющегося опыта межкультурного общения; может использовать знания и навыки, приобретенные в одном языке, для изучения другого языка; может учиться самостоятельно; может использовать ресурсы для изучения языка и культуры; может использовать средства изучения языка (справочники, словари); может обращаться к другим людям, чтобы выучить язык (попросить собеседника исправить ошибки или объяснить); может определиться со своими целями изучения; может применять учебные стратегии; может контролировать процесс самостоятельного обучения; может сравнить разные методы изучения (выделить сильные и слабые стороны).

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Комплекс упражнений, направленных на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Упражнение (речевое, репродуктивное). Выпишите из текста «Страхование как финансовая и экономическая категория» в два столбика общенаучные слова и узкоспециальные термины. Прочитайте вслух термины, соблюдая правильное ударение в словах.

Русский язык		**Казахский язык**	**Английский язык**
Общенаучные слова	*Узкоспециальные термины*		Category ˈkætəg(ə)rɪ
Катего́рия	Страхова́ние		
Тео́рия			

Упражнение. Составьте предложения из данных слов.

Языковые упражнения **Упражнения в субституции**		
Образец:		
Участник, страховой, отношения; экономический; агент (субъект).	*Мүше, сақтандыру, қарым-қатынас; экономикалық; агент (субъект).*	*Member; insurance; relationship; economic; agent (subject).*
Участник страховых отношений - это экономический агент (субъект).	*Сақтандыру қатынастарына қатысушы экономикалық агент (субъект) болып табылады.*	*A participant in insurance relations is an economic agent (subject).*
Страхование; представлять; собой; денежный; отношения;		
Страхование; выступать; механизм; создание; целевой; фонд; денежный; средства;		
Денежный; отношение; страхование; возникать; обеспечивать; только; между; участники; формирование; страховой; фонд.		

Упражнение. Согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец.

Условно-речевые упражнения **Имитативные упражнения**
Образец: *– В экономической науке существует группа теорий, относящих страхование к экономической категории.* *– Да, верно, поскольку участники страховых отношений – это экономические агенты (субъекты).*

1. Другое направление в теориях позиционирует страхование как сферу услуг.
2. Существует ряд мнений, аргументировано определяющих страхование как финансовую категорию.
3. Экономическая практика породила множество характеристик и определений страхования.
4. Страхование, будучи финансовой услугой, имеет характерные особенности.
5. Для успешной страховой деятельности важно правильно оценивать степень риска наступления страхового события и прогнозировать возможную величину страхового ущерба.

Упражнение. Составьте диалог на английском языке, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения.

Условно-речевые упражнения **Имитативные упражнения**
Образец: *– Что подразумевается по термином «случайность наступления страхового случая»?* *– Эта особенность означает, что на страхование принимаются только события, носящие случайный характер, т. е. такие, которые нельзя предвидеть заранее. Понятие случайности означает, что данное событие может произойти и с его последствиями придется считаться, однако в каждом таком случае неизвестно, будет ли вообще иметь место данное событие и в какой момент времени оно наступит.*

1. Между кем возникают денежные отношения в страховании?
2. Укажите причины возникновения неравномерности перераспределения денежных средств.
3. С помощью каких средств осуществляют свою деятельность страховые компании?

Слова для справок: *Cash; relationship; insurance; arise; provide; only; between; participants; formation; insurance; fund; appearance; unevenness; redistribution; monetary; facilities.*

Упражнение. Согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец.

Условно-речевые упражнения **Имитативные упражнения**
Образец: – В актуарных расчетах существенна не только процентная ставка, но и демографические параметры. – *Да, верно, поскольку* вероятность различных событий (таких, как смерть, дожитие, инвалидность, травмы, смертельно опасные заболевания и т.п.) приводит к специальной процедуре вычисления текущей стоимости страховых контрактов.

1. Страхование на дожитие заключается в страховании заданной суммы денег на заданный срок.
2. В случае смерти застрахованного (в период действия контракта) сумма не выплачивается.
3. Во многих случаях люди предпочитают получать не отдельную сумму, а регулярный доход.
4. В этой статье речь идет об условных или страховых рентах.
5. Отложенная пожизненная рента имеет отличия.

Упражнение. Составьте диалог на английском языке, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения.

Условно-речевые упражнения **Имитативные упражнения**
Образец*: – Что подразумевается под термином «страхование сумм (капитала)»?* *– Эта особенность означает, что при наступлении страхового события (смерти, дожития и т.п.) выплачивается единовременно определенная сумма денег. Страховой капитал связан с обеспечением страховой защиты страхователей. В современных условиях страхование считается целесообразным способом сохранения материального благополучия.*

1. Что относят к классу условных, или страховых, аннуитетов (рент)?
2. Укажите периодичность выплат рент.

Слова для справок: *Cash; relationship; insurance; arise; provide; only; between; participants; formation; insurance; fund; appearance; unevenness; redistribution; monetary; facilities.*

Упражнение. Составьте предложения из данных слов.

Языковые упражнения **Упражнения в субституции**		
Образец:		
Отложенный, рента, называться, отсроченный.		*Postponed, annuity, called, deferred.*
Например, …		

Приведенный, рента, называться, авансированный, пренумерандо.		*Given, rent, called, advanced, prenumerando.*
Например, …		
Люди, предпочитать, получение, отдельная сумма, регулярный, доход.	Адамдар, қалау, алу, жеке сома, тұрақты, кіріс.	
Например, …		

Упражнение. Некоммуникативное рецептивно-репродуктивное аналитическое упражнение на замену английских личных местоимений русскими \ казахскими соответствиями.

Цель: Автоматизация действия со «сложными» лексическими единицами, предотвращение интерференции английского языка. Объяснение студентам, что одному местоимению в английском языке отвечают несколько в русском \ казахском языке.

	Singular						**Plural**			
English	I	you		he	she	it	we	you		they
Русский язык										
Казахский язык										

Упражнение (языковое, переводное). Translate the text.

Motor insurance



Motor insurance is one of the few compulsory forms of insurance, apart from employers' liability and buildings insurance (if you have a mortgage). It is an offence under the Road Traffic Act to take your car onto the public highway without insurance.

Every time you take the wheel, you run the risk of damage to your car, to yourself and to third parties and their property.

While it may be tempting to go for the cheapest insurance cover, this may turn out to be a false economy. There are three forms of motor insurance cover.

Vocabulary

Look at the vocabulary below from the article. Try to guess the meanings of any words you don't know from their context. Then, match the vocabulary (1 to 12) with the definitions below (a-l).

1 with discounts on premiums offered to safe drivers

2 invited to trial technology (to trial)

3 use a customer's smartphone to rate their driving (to rate)

4 using black box telematics technology

5 telematics has tended to be targeted at younger drivers (to tend to)

6 with the phone recording data on acceleration, braking and cornering (to accelerate, to brake, to corner)

7 This is turned into a score

8 those deemed to be safe drivers could save up to 20% (to deem)

9 those paying between £200 and £400 will have it capped at 10% (to cap)

10 those whose driving does not come up to scratch (to come up to scratch)

11 to tailor premiums further to individual drivers (to tailor)

12 insurers gear up to implement EU rules (to gear up)

a Speeding up, slowing/stopping and turning a car (around a corner).

b To give a value or grade to something you have evaluated.

c The sum paid (usually in installments) for an insurance policy.

d To make something adapt or fit a particular person or situation.

e To prepare or get ready for something.

f To test or try out something.

g Generally likely or inclined to do/be something.

h A final mark or numerical result of a test or competition.

i To set an upper limit usually on an amount of money or quantity of something.

j To consider or judge something.

k Data transmission from a device that records the movements of a vehicle or craft.

l To reach an acceptable standard, to be good enough.

Упражнение (условно-речевое, трансформационное). These are useful sentences that you can use for speaking activities in class, or in a professional context with work colleagues. Learn them by studying them for a couple of minutes, then cover them up and try to re-write them in the right-hand column. Alternatively, write translations of them. Later, read over the translations and try to reproduce the sentences in English.

1. She had to give her bank details when she made the claim	1.
2. The insurance policy covers customers who have suffered financial loss.	2.
3. The premium was quite high.	3.

4. The insurance policy covered her for a period of six months.	
5. She was fined for driving without any insurance cover.	
6. The insurance policy is for a year.	
7. Premiums are based on your medical history.	
8. This should reduce the cost of your insurance policy	
9. Car insurance premiums have fallen by 10%.	
10. Why has my car insurance premium increased?	
11. They won't be entitled to a discount.	
12. They're on the standard premium.	
13. The company offers competitive prices.	
14. It's a win-win-win situation.	
15. We're hoping to drive down the cost of motor insurance.	
16. They exchanged insurance details.	
17. They weren't able to determine the cause of the accident.	
18. Motor insurance is a compulsory form of insurance.	
19. It's illegal to drive without car insurance	
20. They spread the payments out in two installments.	

Упражнение (языковое, переводное). Переведите термины и заполните glossary.

Казахский язык	Русский язык	Английский язык
		home language
	использование родного (первого) языка	
		additional language(s)
	плюрилингвальный	plurilingual
	цели и задачи обучения	
		language support
	гистограмма	
	коммуникация, общение	
		competences
		critical thinking
		dual language texts
	Английский как дополнительный язык	
		enquiry skills

Упражнение (языковое, упражнение в идентификации и дифференциации). Спишите, вставляя пропущенные буквы. Определите средства связи предложений.

1. При кратк…срочном страховании не учитывается изм…нение стоимости денег в течени… периода действия договора (другими словами, не предусматривается инвестирование собранных премий). Этот вид страхования предст…вляет собой скорее теоретический и методический интерес.

(Местоименная замена, лексический повтор?)

2. При расчетах используются математические ожидания современных стоимостей обязательств сторон. Математическое ожидание современной стоимости финансового обязательства называет…ся его актуарной современной стоимостью.

(Местоименная замена, лексический повтор)

3. Страхование жизни обычно осуществляется в двух формах: страхование сумм и страхование рент. В страховании к…питала при наступлении страхового события (смерти или дожития) выплачивается един…временно определенная сумма денег, в страховании аннуитетов – страховщик производит регулярные выплаты в течени… определенного п…риода времени или пожизненно.

(Местоименная замена, лексический повтор, синонимическая замена).

Упражнение (языковое, упражнение в идентификации и дифференциации). Разберите дефиниции по образцу:

Образец: *Ма́трица – это математический объект, представляющий собой совокупность строк и столбцов, на пересечении которых находятся его элементы.*

Данная дефиниция состоит из двух частей: слово-термин *ма́трица*, объяснительная часть – *это математический объект, представляющий собой совокупность строк и столбцов, на пересечении которых находятся его элементы,* где ***объект*** – стержневое слово, *математический* – определение слева, выраженное именем прилагательным, *представляющий собой совокупность строк и столбцов, на пересечении которых находятся его элементы* – определения справа, выраженные причастным оборотом.

1) Пенсия – рента, выплачиваемая по старости или инвалидности. 2) Рента – это плата за капитал, имущество или землю, которые владелец отдает в пользование за деньги. 3) Актуарные расчеты – это расчеты финансовых обязательств, финансовых рисков и других финансово-экономических показателей на основе математических и статистических методов. 4) Пенсионная схема – совокупность условий, определяющих порядок уплаты пенсионных взносов и выплат негосударственных пенсий. 5) Пенсионный взнос – денежные средства, уплачиваемые вкладчиком в пользу Участника в соответствии с условиями пенсионного договора. 6) Выкупная сумма – денежные средства, выплачиваемые фондом вкладчику участнику или их правопреемникам либо переводимые в другой фонд при превращении пенсионного договора. 7) Негосударственная пенсия – денежные средства, регулярно выплачиваемые Участнику в соответствии с условиями пенсионного договора. 8) Страховая премия – это денежная сумма, которую страхователь платит страховщику за принятое им на себя обязательство осуществить страховую выплату при наступлении страхового случая. 9) Страховая премия, которую уплачивает страхователь, называется брутто-премия. 10) Пенсия – рента, выплачиваемая по старости или инвалидности.

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации). Прочитайте предложения. Выделите в данных предложениях **критерий деления, родовое и видовое понятия**. Критерий деления подчеркните одной линией, глагол-связку – двумя линиями, а родовое и видовое понятия выделите кружком.

Образец: *В зависимости от формы существования договоры ренты делятся на три типа: договор постоянной ренты; договор пожизненной ренты; договор пожизненного содержания с иждивением.*

1) По времени погашения финансового инструмента аннуитет делится на годовые и ежегодные. 2) В зависимости от того, в какой момент производится страховая выплата, все договоры делятся на дискретные и непрерывные. 3) Верхняя граница определяется в зависимости от спроса на данную услугу и

конкуренции со стороны других компаний. 4) Прибыль, отчисляемая на бонусы, делится на техническую и финансовую, в зависимости от источника её получения.

Упражнение (языковое, переводное). Переведите слова *состав, структура, строение*. Наблюдается ли различие в толковании данных слов? Объясните на примерах.

Казахский язык	Русский язык	Английский язык
	состав	
	структура	
	строение	

Упражнение (языковое, переводное). Прочитайте термины. Воспользуйтесь онлайн словарём Cambridge School Dictionary (с функцией аудио воспроизведения). Послушайте правильное произношение математических терминов.

Content-obligatory language	**Content-compatible language**
linear graph, non-linear graph	the same, different
straight-line graph, curved graph	line, point
x-axis, x coordinate	numbers
y-axis, y coordinate	letters of the alphabet
the x and the y axes	(explaining) This means…
I'll plot the coordinates on the graph	

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации). Допишите предложения.

Types of differentiation	**Examples**
input	work with numbers between -10 and 10 only
task	complete 8 questions instead of 12
support	provide number lines for those that need them
	

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации). Допишите сложные предложения, используя условное наклонение:

We found that the	graph	is _____ because ____
We found that the	equation _____	is *non-linear* because the _____
Слова для справок: *linear, y = x2, the coordinates make a straight line, non-linear, the coordinates make a curved graph.*		

1) If you multiply x by 10, you'll see, that _____.
2) If you multiplied x by 10, you'd see, that _____.
3) If you had multiplied x by 10, you would have seen, that _____ .

Упражнение (языковое, переводное). Переведите на английский язык.

Русский язык	Английский язык
длина радиуса равна половине длины диаметра;	
формулы площади круга и длины окружности	
Вычислите площадь и длину окружности,	
Обозначьте часть окружности (радиус, диаметр, хорда, дуга, центр и т. д.)	
Назовите и вычислите углы фигуры	
Начертите и обозначьте 4 угла	

Упражнение (языковое, переводное). Қазақ тіліне аударыңыз.

Русский язык	Казахский язык
Аннуитет – страховой договор, по которому выплачивается годовая рента в течение какого-либо периода жизни застрахованного в обмен на уплату однократной премии при подписании договора.	
Бонус – часть получаемой страховщиком прибыли, направляемая на увеличение страховых сумм по договорам страхования жизни.	
Пенсия – рента, выплачиваемая по старости или инвалидности.	
Рента – последовательные периодические выплаты. В англоязычной литературе для обозначения ренты употребляется термин «аннуитет».	

Упражнение (речевое, вопросно-ответное упражнение). Ответьте на вопросы (при необходимости графически).

1) Which angles are acute and which are obtuse?
2) How many degrees are there in a right angle?
3) Which of these are possible and which are impossible?
a) a triangle with two obtuse angles
b) a quadrilateral with four angles

Word-level support	**Sentence-level support**
Word bank: probability impossible not very likely possible likely very likely certain equal chance/equally likely	Substitution table: The probability/chance/likelihood of _____ is _____.
	Sentence starters: It is likely that _____.
	The probability of it happening is _____.

Упражнение (языковое, переводное). Переведите на казахский / русский язык.

name	can find perimeter of regular shapes	can find perimeter of irregular shapes	can find aria of regular shapes	can find aria of irregular shapes	can measure radius of a circle	can calculate circumference of a circle	can calculate area of a circle

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации).

А) Соотнесите заимствованный термин и его эквивалент (синоним). Запомните новые для вас слова.

генезис	действовать
ординарный	не замечать
фиксировать	главный, важный
индифферентно	определять
игнорировать	равнодушно
лимитировать	приспосабливать
ориентировочно	примерно
функционировать	обыкновенный, заурядный
диверсификация	ограничивать

детерминировать	происхождение
кардинальный	разнообразие
адаптировать	закреплять

Б) Спишите предложения, заполнив пропуски и заменив термины синонимичными там, где это возможно. Обратите внимание на падежную зависимость терминов (управление).

1. *Генезис* актуарной математики связан с изучени… методов и моделей связанн… со страхованием различн… рисков.

2. Поток событий называется *ординарным*, если вероятность попадания на элементарный участок двух или более событ… достаточно мала по сравнению с вероятност… попадания одного события.

3. Если вам необходимо *игнорировать* человека, то постарайтесь выглядеть очень занят… своим делом, поменяйте свой привычный уклад жизни и разорвите все контакты с данн… человек… .

4. Актуарные математика *детерминируют* глобальные изменения развит… рынка страхования и негосударственн… пенсионн… обеспечения,

5. Научный стиль *функционирует* в сфере науки.

6. Механизмы в подобных условиях эксплуатации *функционируют* исправно в течение длительного срока.

7. Человек становится совершенно *индифферентным* ко всему, что его окружает.

8. Следует *диверсифицировать* ассортимент страхования различн… рисков.

9. Вложение средств в разн… отрасли экономики с целью избежать банкротства (разорения) называется *диверсификаци*… .

10. Важной считается необходимость *адаптировать* полученн… результаты к структуре моделируем… процесса.

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации).

Замените предложения синонимичными конструкциями с разными глаголами в составе предикатов и предикатами-прилагательными или существительными, характерными для научного стиля.

Модель де Муавра характеризуется точностью.	**Для справок**: иметь обладать отличаться характеризоваться считаться обладать являться
Система устойчива.	
Метод эффективен.	
Округленная остаточная продолжительность жизни имеет случайную величину.	
Функция интенсивности обладает высокой дискретностью.	
Таблица продолжительности жизни называется таблицей с отбором.	
X – возраст застрахованного в момент заключения договора.	
Интернет – современный источник информации.	

Под страхованием жизни понимают совокупность видов личного страхования.	**Модели**: Что это что… Что является чем.. Что представляет собой что… Что понимается как что…
Актуарная стоимость финансового обязательства – математическое ожидание его величины с учетом дисконтирования.	
Под страхованием жизни следует понимать предоставление страховщиком в обмен на уплату страховых премий гарантии выплатить определенную сумму денег страхователю или указанным им третьим лицам.	
Расчеты дожития были результатом демографической статистики.	

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации).

Трансформируйте предложение, используя синонимическую конструкцию (*что – это что; что называется чем; что представляет собой что).*

Образец: **Возраст** человека — не менее значимый для СК критерий. **Возрастом** человека *называется* не менее значимый для СК критерий. **Возраст** человека *представляет собой* не менее значимый для СК критерий.

1) Страховая премия – это денежная сумма, которую страхователь платит страховщику за принятое им на себя обязательство осуществить страховую выплату при наступлении страхового случая.

2) Страховая премия, которую уплачивает страхователь, называется брутто-премия.

Упражнение (языковое, упражнение в трансформации).

Подумайте и сформулируйте (запишите) конструкции-синонимы (выразите мысль по-другому).

Сфера общественной жизни – наука.

Доминирующая функция стиля – познавательная.

Каждая научная область имеет свой метаязык.

Круг тем – неограниченный.

Преобладающая форма речи – письменная.

Устные жанры со временем трансформируются в письменные.

В одно и то же время.

Упражнение (языковое, переводное). Translate the text.

1) Insurers offer indemnity against clients' losses. That is, they provide funds to compensate clients for losses.

2) Neither the insurer nor the insured may violate the terms of a policy. Both entities enter an agreement with utmost good faith. For example, the insurer must not charge excessive fees. Similarly, the insured must be honest about his or her insurable interest.

3) An insurer's prices are dependent on the nature of a risk. Insurers assess both the frequency and the severity of a loss. These factors determine the premium.

Упражнение (языковое, упражнение в идентификации и дифференциации).

Vocabulary

Match the words or phrases (1-8) with the definitions (A-H).

1 … dependent on	5 … insurable interest
2 … compensate	6 … principle
3 … fee	7 … utmost good faith
4 … frequency	8 _... severity

A a basic idea or theory that affects the way that something is done
B the measurable value of something, which is the factor that allows it to be insured
C directly affected or determined by something else
D the number of times that something happens in a specific time period
E to give someone money to replace something that was lost
F the quality of approaching an agreement with honesty
G a measure of how bad or serious something is
H an amount of money that someone pays for a professional service.

Упражнение (языковое, конструктивное).
Choose the sentence that uses the underlined part correctly.

1	A Most companies refuse to cover situations with high insurable interest.
	B The policy protects the insured from financial loss.
2	A An insurer must have sufficient funds to pay for losses.
	B The policyholder paid the principle every month.
3	A Both the insurer and the insured are examples of entities.
	B The insured suffered a fee during the storm.
4	A People usually like to increase the frequency of their losses.
	B Auto insurance provides indemnity against damage to a vehicle.

Упражнение. Составьте предложения из данных слов.

Языковые упражнения **Упражнения в субституции**		
Образец:		
	Сақтандыру шарты	
	көлік иелерінің азаматтық-құқықтық жауапкершілігі	
		Drivers with motor insurance policies
		technology, which fits in a car and tracks a driver's behaviour and car use,
Защитите своё авто от любых рисков		
Добровольное страхование		

Выберите тариф, привяжите банковскую карту и оформите подписку на страхование КАСКО		

Упражнение (языковое, упражнения в субституции). Постройте предложения, используя глаголы *обладать, обладать свойством, иметь, характеризоваться, отличаться* и выражения из правой колонки.

страховая премия	фиксированную структуру
расчет премии	ставка банковских процентов
характеристики	функции определенного вида
продолжительность жизни	интервалы
финансовые обязательства страховщика и страхователя представляют собой случайные величины	математическое ожидание остаточной продолжительности жизни

Упражнение (языковое, упражнения в трансформации). Скажите по-другому, используя конструкцию *обладать свойством (способностью) + инфинитив (НСВ)*.

1. Проценты начисляются на начальную сумму. 2. Все выплаты увеличиваются при дисконтировании. 3. Страховщик способен не только оценить риски, но и рассчитать актуарную стоимость обязательств.

Упражнение (речевое, ситуативное). Составьте диалог по предложенной ситуации.

Selecting and buying insurance

Most insurance contracts are purchased from insurance agents. Insurance agents represent insurance companies and sell insurance to individuals and businesses. Some agents represent several different insurance companies and can provide many types of insurance for a business. Other agents represent only one company and sell only the policies offered by that company. Most communities have agents offering all types of insurance. However, there may be differences in the policies and services offered by different insurance companies and agents. A businessperson should discuss insurance needs with two or three agents before selecting a company and the type and amount of insurance. It is often not the best business practice to select an agent just because he or she is able to offer the lowest rates. The service another agent and company provide if a loss occurs may more than make up for slightly higher insurance premiums.

Упражнение. Согласитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец.

Условно-речевые упражнения **Имитативные упражнения**
Образец: *– Каким критериям должен соответствовать страховой риск?*

– There are several such criteria. The most significant of them are…

1. Explain what it is – sharing …
2. Explain what it is – transfer …
3. Explain what the law of large numbers is.

Упражнение (речевое, вопросно-ответное). Make up questions for the text.

Types of Insurance

The charts below details the major types of insurance and insurance policies. There are many other specialty policies offered by insurance companies that are available, but are too numerous to cover here.

	Life	Health/Disability
Individual	Term Whole Life Universal Life Variable Life Variable Universal Life Specialty Policies Family Maintenance Family Income Joint Life Modified Life Split Life Adjustable Life Industrial Life Credit Life Annuitites	Medical Expense Disability Dental Expense Vision Care Long Term Care Accidental Death Travel Accident Credit Disability Specified Disease

Policies can cover either personal or commercial lines; they can be intended to cover individual types of risks exposures such as for an individual's own car or home or they can be intended to cover risks faced by businesses. They can also either be covering property or casualty risks. Casualty Insurance is primarily concerned with the legal liability for losses caused by injury to persons or damage to the property of others. Property Insurance indemnifies a person with an interest in physical property for its loss or the loss of its income producing abilities. Insurance can also cover life and health risks, but these are not the subject of this course.

Упражнение. Составьте предложения из данных слов.

Package Policies combine property and casualty coverages so that all the risks, both for property losses and liability losses are covered in one policy.

Языковые упражнения ***Упражнения в субституции***			
Образец:			
	Property Policies	*Casualty Policies*	*Package Policies*

			(Both Property & Casualty)
Personal	*Dwelling*	*Personal Auto*	*Homeowners* *Personal Watercraft* *Specialty Vehicles* *Personal Umbrella*
Commercial	*Commercial Property* *Flood* *Earthquake* *Inland Marine* *Ocean Marine*	*General Liability* *Commercial Auto* *Workers Compensation* *Professional Liability* *Excess Liability*	

Упражнение (речевое, композиционное).

Келесі тақырыптар бойынша қазақ тілінде сөйлеуге дайындалыңыз.

POPS формуласын қолданыңыз.



- «Математика – это …».
- «Литература – это…».

Упражнение (речевое, дискутивное). Подготовьте учебно-научную дискуссию на тему ««Рынок страхования: какие изменения возможны (и необходимы) для его устойчивого функционирования?» Постарайтесь использовать в ней как можно аргументов.

1) В чем минусы страхования жизни?

2) Какие риски покрывает страхование жизни?

3) Какая самая лучшая страховая компания в Казахстане?

4) Что не является страховым случаем при страховании жизни?

5) Что нельзя застраховать? Какие объекты не принимаются на страхование?

Упражнение (речевое, вопросно-ответное).

Make up questions for the text.

Policy Provisions Covering the Rights and Duties of Insureds Insureds must comply with particular policy provisions if they want the insurer to pay claims.

include:

• Prompt notice of loss or damage

• Taking reasonable steps to protect property from further damage

• Submitting claims

• Notifying the police if the claim is for a theft

• Cooperating with the insurer after a loss. Here are some of the common definitions that related to the insured’s duties.

Упражнение (языковое, упражнение в идентификации и дифференциации). Установите соответствие между терминами и их определениями.

_____– a policy that covers only specific types of services, illnesses or medical specialties.

_____– termination of an insurance policy for nonpayment of the premium.

_____– in a group insurance, the insurance policy that guarantees coverage to all members of the group.

_____– in a HMO (health maintenance organization) or PPO (preferred provider organization), the program-approved health care provider whom the insured must contact first with all medical concerns.

_____– the federal governmental program offering hospitalization and supplemental medical coverage to U.S. citizens over the age of 65.

_____– the history of claims paid by an insurance company on a specific policy over a period of time.

_____– in the case of a terminal illness, the proceeds of a life insurance policy are paid to offset medical expenses prior to the death of the insured.

_____– the insurance company.

_____– the amount the insurance company is required to pay on a claim.

_____– a group plan that reimburses the insured for covered medical expenses, less deductibles and co-payments, after they have paid the health care provider.

Слова для справок: Insurer; Lapse Loss; Limited health service plan; Loss experience Health indemnity plan; Living benefits; Managing physician or primary physician; Medicare; Master policy.

Упражнение (языковое, упражнение в субституции). Match the words or phrases (1-6) with the definitions (A-F).

1 ___ debt	**A** to fail to pay money that is owed
2 ___ lender	**B** money that customers or clients owe to a company
3 ___ default	**C** coverage that protects a company from loss when it fails to receive a payment
4 ___ bankruptcy	**D** any amount of money that someone owes to someone else
5 ___ credit insurance	**E** a person or company that gives people money with the promise of repayment
6 ___ accounts receivable	**F** a legal status indicating that a person is insolvent

Приемы продуктивного чтения несплошных текстов (графики, диаграммы, схемы, таблицы)

Задание 1. Проведите вопросно-ответную беседу по тексту «Базовые типы договоров страхования жизни». Создайте сплошной текст на основе несплошного текста.

Передайте содержание несплошного текста:

– выделение ключевых слов (знаков, символов, цифр и т.д.);

– выявление разных смысловых блоков несплошного текста;

– формулирование основного содержания несплошного текста;

– замена смысловых блоков (элементов) текста их развёрнутыми эквивалентами;

– умение переводить информацию в другие текстовые формы: создать сплошной текст на основе несплошного текста.

Тип страхования	**Страховое покрытие**	**Премии**	**Наличие инвестиционного элемента**	**Возможность выкупа**	**Характеристика страхования**
Срочное	Выплата страховой суммы бенефициару, если застрахованный умрет раньше срока, обозначенного в договоре	Периодические	Нет	Нет	Более дешевый и простой с высокой гарантией в случае преждевременной смерти
Пожизненное	Выплата страховой суммы бенефициару в момент смерти застрахованного независимо от времени ее наступления	Периодические или однократная	Да	Право на выкуп появляется только через определенное время действия договора	Наиболее полное обеспечение наследников с неограниченным сроком и элементами капитализации
Смешанное	Выплаты страховой суммы и в случае смерти застрахованного до окончания договора, и в случае дожития согласно договору	Периодические или однократная	Да	Да	Наиболее выгодные договоры в целях инвестирования и со здания накоплений, но с невысокими гарантиями в случае смерти

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Инструментарий исследования (анкета) сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
ЗНАНИЯ – Я2

1) Выпишите из текста слова, которые: а) относятся к общенаучной лексике; б) являются узкоспециальными терминами. Найдите общеупотребительные слова. Какие языковые средства выражают в данных текстах логические связи между понятиями?

Для каждого человека заранее в точности неизвестна продолжительность его жизни (время жизни). С точки зрения математики такая величина является случайной, и может быть описана соответствующими характеристиками из теории вероятностей. Обозначим X – продолжительность жизни некоторого человека. Тогда X характеризуется в первую очередь своей функцией распределения.

Функцией распределения *F(t) продолжительности жизни X называется функция, значение которой для аргумента $t \geq 0$ показывает вероятность того, что продолжительность жизни индивида будет меньше либо равна t: $F(t) = P(x \leq t)$*

Например, если F (50) = 0,7 то вероятность того, что продолжительность жизни человека будет не более 50 лет, составляет 0,7 или 70%. Однако для целей страхования удобнее использовать не саму функцию распределения, а получаемую на ее основе функцию выживания s(t).

Функцией выживания *s(t) называется функция, которая для аргумента s(t) показывает вероятность того, что продолжительность жизни индивида будет больше, чем t: $s(t) = P(X>t) = 1 – P(x \leq t) = 1 – F(t)$/*

Например, если S (50) = 0,7 то вероятность того, что продолжительность жизни человека будет больше 50 лет, составляет 0,7 или 70%.

2) Выделите стержневые слова и определения в объяснительных частях следующих дефиниций. Укажите, чем они выражены. Можно ли расширить объяснительную часть дефиниций (*что является чем*, *что представляет собой что*)?

Андеррáйтинг – это услуги, предоставляемые финансовыми учреждениями, такими как банки, страховые компании, которые гарантируют получение выплат в случае финансовых убытков.

Альфа – представляет собой элементарную частицу, образованную двумя протонами и двумя нейтронами.

Актуарная математика является дисциплиной, изучающей методы и модели, связанные со страхованием различных рисков.

Сигма является стандартным отклонением.

Дисконт является положительной разницой между суммой, по которой заем подлежит погашению, и первоначальной стоимостью займа.

3) Спишите предложения, заполнив пропуски и заменив термины синонимичными там, где это возможно. Обратите внимание на падежную зависимость терминов (управление)

1. *Генезис* актуарной математики связан с изучени… методов и моделей связанн… со страхованием различн… рисков.
2. Поток событий называется *ординарным*, если вероятность попадания на элементарный участок двух или более событ… достаточно мала по сравнению с вероятност… попадания одного события.
3. Если вам необходимо *игнорировать* человека, то постарайтесь выглядеть очень занят… своим делом, поменяйте свой привычный уклад жизни и разорвите все контакты с данн… человек… .
4. Актуарные математика *детерминируют* глобальные изменения развит… рынка страхования и негосударственн… пенсионн… обеспечения,
5. Научный стиль *функционирует* в сфере науки.
6. Механизмы в подобных условиях эксплуатации *функционируют* исправно в течение длительного срока.
7. Человек становится совершенно *индифферентным* ко всему, что его окружает.
8. Следует *диверсифицировать* ассортимент страхования различн… рисков.
9. Вложение средств в разн… отрасли экономики с целью избежать банкротства (разорения) называется *диверсификаци*… .
10. Важной считается необходимость *адаптировать* полученн… результаты к структуре моделируем… процесса.

4) Составьте короткие предложения, заменяя абстрактные существительные на глаголы-предикаты.

Образец: *Суммирование чисел – числа суммируются*.

Распределение доходов в параллельных ставках. Параллельное соединение источников прибыли. Эквивалентная замена нижней границы цены на страховые выплаты по договору. Перенос источника выплат. Расчет числа ставки банковских процентов и премий. Определение инвестиционного дохода. Сдвиг фазы между выплатами по страховым случаям и величиной будущего ущерба.

5) Напишите аннотацию статьи «Состав финансовых ресурсов и виды денежных потоков страховой организации».

Соответствие содержания аннотации исходному тексту	
Студент выделяет (развернуто) главную и дополнительную информацию	3 балла
Студент кратко выделяет главную и дополнительную информацию	2 балла
Студент выделяет только дополнительную информацию	1 балл
Студент допускает грубое искажение информации	0 баллов
Логико-смысловое структурирование аннотации	
Студент выделяет три части	3 балла
Студент выделяет две части	2 балла
В аннотации нет структурного деления	0 баллов
Речевое оформление аннотации	
Студент использует языковые средства (логико-оценочные клише)	2 балла
Студент не использует языковые средства (логико-оценочные клише)	0 баллов
В тексте есть не более четырех речевых и грамматических ошибок	1 балл
В тексте есть более четырех речевых и грамматических ошибок	0 баллов

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
УМЕНИЯ – Я2

1) Трансформируйте предложения в СПП с придаточными определительными.

А) Страховщик – специализированная организация, проводящая страхование.

Б) Страхователь – физическое или юридическое лицо, уплачивающее страховые взносы и вступающее в конкретные страховые отношения со страховщиком

В) В страховом деле принято различать страхование жизни и виды страхования, не связанные со страхованием жизни.

Г) Премия, рассчитанная на основании принципа эквивалентности финансовых обязательств сторон, называется нетто-премией.

2) Вам предстоит выступить с коротким сообщением на форуме (1 минута). У Вас есть три отрывка с информацией по Вашей специальности.

На основе этих трёх отрывков Вам нужно составить свой связный текст выступления. 0/1/2/3

Life insurance involves paying out cash based on the occurrence of certain life events for the insured. These events include illness, disability, death, or, conversely, reaching a certain age. These events are called demographic events because they directly impact the health and size of the population and its individual groups. Clearly, the successful operation of an insurance company or pension fund is impossible without quantitatively accounting for demographic events.
Demographic statistics enable us to estimate the parameters for probability models of insurance contracts and pension schemes, which are used to calculate key financial indicators such as insurance premiums, pension contributions, insurance reserves, and so on. Thus, insurance, or as they are also called, actuarial, calculations gain a solid foundation in modern probability-theoretical methods. The study of demographic statistics is a necessary prerequisite for the use of quantitative (mathematical) methods in life and pension insurance.
Observations show that in large population groups, the frequencies of various demographic events are stable, meaning they change little over time and can therefore be predicted with sufficient accuracy for practical purposes. Methods for obtaining estimates of these frequencies, as well as other characteristics describing the state and dynamics of population groups, are studied in demographic statistics.

3) Трансформируйте данные предложения, используя модель *что является чем.*

А) Цель страхования – это обеспечение финансовой компенсации физическим и юридическим лицам.

Б) Банковский учет – второй вид дисконтирования, при котором исходя из известной суммы S в будущем, определяют сумму P в данный момент времени.

В) Период ренты – временной интервал между двумя последовательными платежами;

Г) Срок ренты – время от начала первого периода ренты до конца последнего.

4) Постройте предложения, используя глаголы *обладать, обладать свойством, иметь, характеризоваться, отличаться* и выражения из правой колонки.

страховая премия	фиксированную структуру
расчет премии	ставка банковских процентов
характеристики	функции определенного вида
продолжительность жизни	интервалы

финансовые обязательства страховщика и страхователя представляют собой случайные величины	математическое ожидание остаточной продолжительности жизни

5) Скажите по-другому, используя конструкцию *обладать свойством (способностью) + инфинитив (НСВ).*

1. Проценты начисляются на начальную сумму.
2. Все выплаты увеличиваются при дисконтировании.
3. Страховщик способен не только оценить риски, но и рассчитать актуарную стоимость обязательств.

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
ЗНАНИЯ Я3

1) Перед Вами список терминов. Напишите соответствующую конструкцию на казахском, русском, английском языках:

Английский язык	Казахский язык	Русский язык
	сақтандыру сыйлықақысы	
	Сақтандыру (қайта сақтандыру) компаниясының қажетті төлем қабілеттілігі мен қаржылық тұрақтылығы деңгейін қамтамасыз ету мақсатында сақтандыру және қайта сақтандыру шарттары бойынша міндеттемелер мөлшерінің экономикалық-математикалық есептеулерін жүргізуге байланысты қызметті жүзеге асыратын жеке тұлға	
		Поиск фрагментов текста, идентичных или синонимичных вопросу
		Соотнесение вопроса с несколькими потенциальными ответами в тексте
Specify which definition corresponds to the concept of "insurance limit"		
Determine whether the statement that the object of insurance is the life, health,		

ability to work of citizens, buildings, vehicles... is true.		

2) У Вас есть опыт обучения, основанного на плюрилингвальной основе (т.е. с использованием языковой триады – родного языка (казахского), Я2 (русского) и Я3 (английского). Какие приёмы/способы/стратегии овладения языком Вы реально применяли для самостоятельной работы в этом семестре? Какие учебные действия Вы совершали? Выберите из списка. **0/1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11**

1. повторяю профессионально значимые термины
2. составляю предложения с профессиональной лексикой
3. смотрю учебные видеоматериалы
4. читаю статьи/страховые договоры/документы/законы на иностранном языке
5. использую приложения для изучения языков (Duolingo, Lingvist, Quizlet и т.д.)
6. осуществляю поиск дополнительной профессионально значимой информации
7. составляю ассоциативный ряд профессиональных терминов по образцу
8. осуществляю смысловое упорядочивание и выстраивание информации с целью корректного определения профессионального термина
9. составляю собственные списки страховых терминов и обозначений
10. стараюсь общаться на нескольких языках
11. Мой вариант:

3) В ходе обучения расширилось ли Ваше представление об обучении, основанном на плюрилингвальной основе? О том, как следует учить язык? **0/1/2/3/4**

да	
скорее да	
затрудняюсь ответить	
скорее нет	
нет	

4) Какое отношение у Вас к изученному учебно-языковому материалу? **0/1/2/3**

1) прошли и прошли, повторять не буду – само встретится где-нибудь.
2) прошли, я повторю один или два раза.
3) прошли, а это значит, что я буду его повторять время от времени.
4) прошли, значит, я буду постоянно использовать этот материал пока не добьюсь 100% запоминания.

5) По Вашему мнению, насколько важно отслеживать за собой свои учебные действия (например, плюрилингвистический механизм переноса), в котором Вы отмечаете, какие именно действия Вы сделали за сегодня – аудирование, чтение, грамматика и т.д.): **0/1/2/3/4**

1) очень важно (перенос позволяет улучшить понимание терминов)
2) важно
3) затрудняюсь ответить
4) не важно
5) совсем не важно (это трата времени)

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
УМЕНИЯ Я3

1) В этом семестре у Вас был опыт обучения с использованием языковой триады. Можете ли Вы сказать, что преуспели в своём умении изучать языки за этот семестр, что научились учить языки эффективно: **0/1/2/3/4**

да	
скорее да	
затрудняюсь ответить	
скорее нет	
нет	

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
СПОСОБНОСТЬ Я3

1) В этом семестре Вы изучали профессионально ориентированный русский язык. По итогам обучения Вы можете сказать, что для Вас учить языки – это: **0/1/2/3/4**

1) очень легко
2) скорее легко
3) выполнимо
4) скорее сложно
5) очень сложно

2) Вы чувствуете уверенность в том, что способны к разноязычной коммуникации (поиск и переработка информации из многоязычных ресурсов и построение речевых операций, способствующих установлению ди- и полилога в условиях профессионального взаимодействия): 0/1/2/3/4

1) да, чувствую полную уверенность, что справлюсь
2) скорее смогу справиться
3) затрудняюсь ответить
4) скорее не смогу справиться в подобной ситуации

5) чувствую, что НЕ справлюсь в подобной ситуации

3) Вы чувствуете уверенность в том, что способны вести общение на русском/английском языке в ситуации профессиональной коммуникации (на конференции, за круглым столом, на работе с иностранными коллегами, с заказчиками и т.д.): 0/1/2/3/4

1) да, чувствую полную уверенность, что справлюсь
2) скорее смогу справиться
3) затрудняюсь ответить
4) скорее не смогу справиться в подобной ситуации
5) чувствую, что НЕ справлюсь в подобной ситуации