

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ.АБАЯ

УДК 378.016:811.161.1'373

На правах рукописи

СЕБЕПОВА РАУШАН МУХАМЕДЖАНОВНА

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ УСВОЕНИЯ
ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

специальность 6D018800 - Русский язык и литература на ширяние ученой степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты: д.п.н.,
профессор М.Р.Кондубаева
Зарубежный консультант: д.ф.н.,
профессор Гранадского
университета Р.Г.Тирадо (Испания)

Республика Казахстан

Алматы, 2016

Содержание

Введение5 I

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ

1.1 Ценность как философско-лингвистическая категория 15

1.2 Частеречная специфика слов категории оценки..... 21

1.3 Классификация слов и словосочетаний со значением оценки..... 24

Выводы

II ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

2.1 Психологические основы изучения слов категории оценки и целевая модель полиязычной личности 32

2.2 Принципы и методы проведения лексико-семантической работы в вузовской аудитории 56

2.3 Проблема отбора текстов и составления лексического минимума для студентов высших учебных заведений) студентов специальности «Казахский язык и литература»..... 75

Выводы

III ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УСВОЕНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КАЗАХСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

3.1 Концепция учебно-методического обеспечения работы по освоению студентами слов категории оценки 91

3.2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию у студентов активного оценочного словаря..... 112

3.3 Результаты опытнo-экспериментальной работы..... 128

Выводы

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 147.

ЛИТЕРАТУРА 150

ПРИЛОЖЕНИЯ..... 159

Нормативные ссылки

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

1. [Г осударственный общеобязательный стандарт высшего образования](#)
2. [Типовые учебные планы по специальностям высшего и послевузовского образования](#)
3. Культурный проект «Триединство языков»
4. «Закон об образовании»
5. «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 -2020 годы»
6. Стратегия «Казахстан-2050»: один народ - одна страна - одна судьба»
7. Закон «О языках»
8. Концепция языковой политики
9. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 гг.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Речемыслительная деятельность человека, уясняя содержание явлений действительности, связывать, сопоставлять их и делать из этого выводы.

Оценка - это суждение говорящего о значении предмета или явления для людей, вступающих с ними в оценочные отношения. Способность к оценке формируется у человека наряду со способностью к познанию.

Ценность - это определённая нормативная категория, охватывающая все то, что может быть целью, идеалом, предметом влечения, стремления, интереса. В ценностях выражается отношение человека к действительности. Человеческая жизнь состоит не только в познании мира, но и в постоянном его истолковании, переосмыслении, переоценке существующих ценностей, отрицании старых и установлении новых, которые служат ориентирами дальнейшей деятельности.

Лексическая семантика - раздел лингвистики о значении слова, структуре этого значения, о смысловых соотношениях между словами и группами слов. Лексическая семантика включает такие разделы, как: семасиология и ономасиология

Понятие - концепт, отражающий наиболее общие признаки предмета или явления, результат их рационального отражения и осмысления; вербализуется, как правило, терминологической и производственной лексикой, а также лексемами рациональной семантики.

Усвоение - это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков, нравственных норм, этических правил поведения - центральное звено учебной деятельности обучающегося, основной путь приобретения индивидом).

Корпусная лингвистика - раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий.

Педагогический эксперимент - это метод исследования в общей и частной (предметной) педагогике для выявления корректности предлагаемой исследователем гипотезы.

Технология обучения - это реализация методов, приёмов и средств обучения в соответствии с целью конкретного занятия в результате отбора из разработанной методической системы обучения второму языку.

Концентрический принцип предполагает презентацию лексики и грамматики, лингвистическая теория в комплексе.

Лексический минимум - это лексические единицы, которые должны быть усвоены обучающимися за определённый промежуток времени, количественный и качественный состав которого зависит от целей обучения, этапов обучения и

времени.

Инновация (нововведение) - это процесс внедрения новых преобразований в различные сферы деятельности, а также в производство и промышленность.

Педагогическая инновация - это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество, которое осуществляется на трех уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне.

Активные методы обучения - это такие методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом.

Принцип - от лат *principium* основа, начало

Принципы отбора оценочной лексики -

1. Принципом учета типологической характеристики текстов (повествование, описание, рассуждение), их стилистической принадлежности (сфера функционирования).

2. Принципом доступности содержания: отбор неизвестных, чаще всего ключевых, слов, определение способов их семантизации.

3. Принципом оценки познавательного и воспитательного потенциала текстов.

4. Принципом анализа грамматического наполнения текстов, призванных формировать и совершенствовать необходимый круг знаний по лингвистической теории.

5. Принципом использования текста в качестве образца, направленность на практическую деятельность, способствующую формированию коммуникативной компетенции.

Условные обозначения и сокращения:

КЛ - когнитивная лингвистика

ОЛСЕ - оценочные лексико-семантические единицы

НКРЯ - Национальный Корпус русского языка

СО - Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка

СД - Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка

БАС - Словарь современного русского литературного языка

МАС - Словарь русского языка

КИТО - Коммуникативно-интегральная технология обучения

ВВЕДЕНИЕ

Общая характеристика работы. Данная работа выполнена в русле современных исследований по лингводидактике. Рассматриваемая в работе проблема в некоторой степени является социальным заказом, поскольку способствует решению одной из задач, поставленных в нормативных документах, а именно: в «Законе Республики Казахстан «Об образовании», «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы». Эти документы определяют основные направления реализации требований Государственных стандартов для высшей и средней школы, где говорится: «Уровень образования и интеллектуальной потенциал общества в современных условиях приобрели характер важнейшей составляющей национального богатства, а образованность человека, профессиональная мобильность, стремление к творчеству и умение действовать в нестандартных условиях стали основой прогресса, устойчивости и безопасности страны»[1,4].

В современной лингвистике как в одной из базовых наук методики обучения русскому языку уделяется большое внимание исследованию социальных, психологических, этнических особенностей человека. Через язык осуществляется познавательная деятельность человека, а также в процессе познания окружающего мира у человека формируется определённое отношение к объекту познания, имеющему оценочный характер. Человеческое мышление взаимодействует с окружающим миром и неразрывно связано с языком, являющимся характерным инструментом и посредником. Невозможно представить человека лишь наблюдателем происходящих событий и явлений действительности, поэтому органической частью сознания человека является оценочное отношение к реальному миру. Умение выражать отношение к познаваемому миру, давать ему позитивную или негативную оценку характеризуется как специфическая способность человека. Понятие «оценка» является междисциплинарным и находится на пересечении ряда социально-гуманитарных отраслей знаний.

Актуальность диссертационного исследования определяется тем, что оно посвящено рассмотрению весьма важного фрагмента лексической системы русского языка - лексике с оценочным компонентом значения, представляющей собой отдельную подсистему. Оценочно маркированные номинации связаны прежде всего с Человеком, с обществом, с человеческой деятельностью, с теми компонентами неживой природы, которые одухотворяются человеком, приобретают для него практическую и символическую значимость. Одновременно актуальность исследования связана с решением противоречий, когда при подготовке современного учителя казахского языка для школ с русским языком обучения перед вузом стоит задача подготовить дву/трёхязычного учителя, владеющего прежде всего русским языком. На занятиях по русскому языку будущему учителю казахского языка в русской школе необходимо:

1) внедрить в содержание обучения коммуникативно-релевантные оценочные лексико-семантическими единицы; 2) стимулировать

самостоятельную работу с использованием новых информационных технологий, дающую возможность для самопроверки, правильности выполненных заданий, в том числе и тестовых; 3) научить соизучению в группе профессиональных текстов, применяя интерактивные методы и приёмы обучения русскому языку.

Усвоение лексики с компонентом оценки дает новую информацию об этнических (ментальных) особенностях восприятия окружающей действительности. Чем более значима какая-либо сфера жизни для носителей языка, тем больший набор описывающих ее лексем с оценочной коннотацией наличествует в системе языка, что позволяет будущему учителю полнее выразить свои позитивные или негативные эмоции, сделать доказательной собственную точку зрения на учебный процесс. Для этого необходимы языковые средства, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень овладения лингвистической компетенцией. Система оценочных наименований национально специфична в той степени, в которой специфичны национальная культурная символика, религиозное мироощущение, национальная система ценностей, принципы организации общества и государства. Усваивая лексическую систему (в том или ином ее варианте) и знакомясь с текстами, содержащими оценочный компонент в значении слова, авторитетными в среде носителей языка, обучающийся расширяет свое представление о менталитете, культуре и языке носителей изучаемого языка.

Оценочная деятельность как способ выражения своего отношения к реалиям окружающей его действительности и учебному процессу в будущей профессиональной деятельности, рассматривается в научной литературе как важнейший аспект коммуникативной деятельности человека. Оценка является чрезвычайно значимым прагматическим сигналом, который во многом организует структуру речевого акта. Оценивание - важнейший компонент когнитивных процессов, и во многих случаях именно оценочная квалификация завершает познание новой реалии действительности и способствует включению ее в сферу жизненных интересов человека.

Разнообразие оценочно маркированных единиц языка, во многих случаях «неявный», имплицитный способ выражения оценки в речи обуславливают трудности в изучении этой языковой категории. Возникает необходимость не только в максимально полном описании разноуровневых средств выражения оценки в системе языка, но также в рассмотрении их взаимодействия, взаимодополнения и трансформации в речи. Проблема заключается в том, что на сегодняшний день недостаточно всесторонне изучено главное языковое средство выражения оценки - лексическая семантика. Изучение данного пласта русской лексики затруднено тем, что в русистике пока отсутствует системное описание оценочно маркированной лексики, оценочные пометы в толковых словарях непоследовательны, не разработана методика выявления оценочных коннотаций в слове.

Настоящее диссертационное исследование ориентировано на лингводидактический аспект изучения характера существующих в научной

литературе представлений об оценочных лексико-семантических единицах (в дальнейшем - ОЛСЕ) русского языка.

Объект исследования - процесс обучения и самообучения для усвоения оценочных лексико-семантических единиц (ОЛСЕ) в казахской аудитории, необходимых будущим учителям как средство выражения оценочного отношения к учебному процессу.

Предметом исследования является разработка технологии усвоения лексико-семантических единиц студентами казахской филологии на занятиях по практическому курсу русского языка.

Гипотеза исследования

Языковая подготовка двуязычной поликультурной личности учителя казахского языка и литературы в педагогическом вузе будет успешной,

- 1) если обновить содержание дисциплины «Практический русский язык» оценочными лексико-семантическими единицами и текстовым минимумом и отобрать минимум этих слов для активизации их на занятиях;
- 2) если разработать целевую модель двуязычной личности учителя казахского языка, способного вступать в коммуникацию на русском языке;
- 3) если разработать систему заданий для самостоятельной работы, стимулирующую развитие коммуникативных умений и навыков употребления в искусственных ситуациях урока, когда необходимо употребление оценочных лексико-семантических единиц;
- 4) если разработать технологию формирования дискурсивной субкомпетенции заданиями, стимулирующими употребление оценочных лексико-семантических единиц, то развитие речевой, лингвистической, лингвокультурологической, социокультурной, дискурсивной субкомпетенций обеспечит формирование профессионально-коммуникативной компетентности и функциональную грамотность студента казахской филологии на русском языке, так как будет реализована коммуникативно-интегральная технология обучения русскому языку.

Цель настоящего исследования - разработка методической системы для усвоения ОЛСЕ (оценочных лексико-семантических единиц) студентами, обучающимися по специальности «Казахский язык и литература».

Достижение указанной цели предполагает решение следующих задач:

- 1) описать лингвистические основы обучения ОЛСЕ;
- 2) составить лексический минимум ОЛСЕ;
- 3) разработать общедидактические, психологические и собственно методические основы и методическую систему усвоения ОЛСЕ русского языка студентами, обучающимися по специальности «Казахский язык и литература»;
- 4) представить технологию усвоения ОЛСЕ с системой заданий по стимулированию самостоятельной работы студентов на занятиях по практическому курсу русского языка;

- 5) провести педагогический эксперимент по выявлению уровня корректности предложенной гипотезы исследования.

Теоретико-методологическая основа исследования составляют классические и современные труды известных в мире учёных, посвященные оценке как языковой категории, способам выражения оценочной семантики, коннотации как компоненту значения слова (работы Ш. Балли, Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, Т.В. Маркеловой, В.Н. Телия, Л.М. Васильева, А.А. Ивина, Л.А. Сергеевой, З.К. Темиргазиной и др.).

Кроме того, труды по проблемам отражения языком особенностей национального менталитета: В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, Ю.Н. Караулова, В.В. Колесова, О.А. Корнилова, Н.Ф. Алефиренко, Ю.С. Степанова, Д.С. Лихачева, Е. Бартминьского, А. Вежбицкой, Е.С. Кубряковой, А.Д. Шмелева, Л.О. Чернейко, Г.Н. Складневской, В.И. Шаховского, В.И. Карасика. В казахстанской лингвистике и лингводидактике востребованы работы З.К. Ахметжановой, Э.Д. Сулейменовой и др.

Проблема обучения русскому языку в казахской школе представлена в исследованиях Д.Т.Турсунова, Г.А.Мейрамова, Р.А.Абузярова, С.А.Гонцовой, М.Р.Кондубаевой, Екшембеевой Л.В., Ахметовой Н.А., Жанпейсовой У.А., Мусатаевой М.Ш., Кульгильдиновой Т.А., Исмаковой Б.С. Айтказиной Т.Т., Н.А.Тулкинбаевой и др. Так, в исследованиях М.Р.Кондубаевой решаются проблемы предупреждения и преодоления лексических ошибок в русской речи студенто-казахов в повседневном общении и формированию двуязычной личности обучающихся по специальности «Русского языка и литература для школ с нерусским языком обучения». В кандидатской диссертации Т.Т. Айтказиной исследована система усвоения терминов международного права студентами, окончившими школу с казахским языком обучения, а в работе Тулкинбаева Н.А. представлена система усвоения терминов при развитии русской речи будущих учителей, в практикуме М.Ш.Мусатаевой представлена система обучения русской лексике с позиций ее гнездования и др. Однако в вышеназванных работах проблема изучения ОЛСЕ не рассматривалась.

Переход от знаниецентрических установок к компетентностным подходам приводит к расширению парадигмы обучения и воспитания в образовательной системе и в частной дидактике тоже. Студент бакалавриата как будущий учитель должен научиться реализовать современные подходы с уточненным лексикотематически минимумом, профессиональными словами и терминами при обучении русскому языку в условиях трёхязычия в высшей школе.

Но до настоящего времени, как мы отметили, не было исследований, в которых рассматривались бы эти проблемы на занятиях по практическому курсу русского языка. Обновление содержания мы связываем с усвоением слов категории оценки. Разнообразие оценочно маркированных единиц языка, во многих случаях «неявный», имплицитный способ выражения оценки в речи обуславливают трудности в изучении этой языковой категории. Актуальным

является не только максимально полное описание разноуровневых средств выражения оценки в системе языка, но также рассмотрение их взаимодействия, взаимодополнения и трансформации в речи. Недостаточно изучено главное языковое средство выражения оценки - лексическая семантика. В отечественной лексикологии отсутствует пока системное описание оценочно маркированной лексики, оценочные пометы в толковых словарях непоследовательны, отсутствуют методики выявления оценочных коннотаций в слове.

Настоящее диссертационное исследование дополняет существующее в научной литературе представление об оценочных средствах русского языка и их функционировании в речи, опираясь на когнитивно-коммуникативную методологию исследования проблем обучения русскому языку на бакалавриате и предполагает использование интерактивных методов, современных положений о полиязычном образовании и современных принципов обучения.

Эмпирической базой исследования является извлеченный из текстов Национального Корпуса русского языка и отобранный из электронной картотеки лексический минимум с оценочным компонентом значения (360 единиц), включающий 200 существительных, 50 прилагательных, 53 глагола, 10 наречий, 42 метафоры, 112 словосочетаний, (всего более пятисот - 467 ОЛСЕ). В работе проанализировано также более 100 (ста) текстов, в том числе: художественный 54 %, публицистический 32%, учебно-научный 26%, официально-деловой 0,29%, рекламный 0,16%, церковно-богословный 2%, производственно-технический 1%, учебно-научный 26%, бытовой 3,19%, в которых употреблены ОЛСЕ. При отборе текстов мы руководствовались следующими принципами:

1. Принципом учета типологической характеристики текстов (повествование, описание, рассуждение), их стилистической принадлежности (сфера функционирования).

2. Принципом доступности содержания: отбор неизвестных, чаще всего ключевых, слов, определение способов их семантизации.

3. Принципом оценки познавательного и воспитательного потенциала текстов.

4. Принципом анализа грамматического наполнения текстов, призванных формировать и совершенствовать необходимый круг знаний по лингвистической теории.

5. Принципом использования текста в качестве образца, направленность на практическую деятельность, способствующую формированию коммуникативной компетенции.

Методы исследования:

1) описательный метод, использованный для обновления содержания занятий по практическому курсу русского языка и позволивший осуществить отбор слов категории оценки из национального корпуса русского языка;

2) метод анализа научно-методической литературы для уточнения и

обобщения дидактических основ: принципов, методов, приёмов, средств и современных технологий обучения русскому языку,

3) метод моделирования позволил представить целевую модель языковой личности, моделирование системы занятий с интерактивными заданиями;

4) метод обобщения педагогического опыта и дидактического эксперимента при обучении практическому курсу русского языка;

5) метод социопедагогического исследования, позволившего определить при анкетировании реакцию на понятия *хороший и плохой*;

6) метод количественного и качественного анализа ОЛСЕ;

7) метод педагогического эксперимента для выявления корректности выдвинутой гипотезы исследования.

Материалом исследования послужила лексика современного нормированного русского языка (более 2000 единиц), включающая оценочный компонент значения, с учетом разнообразия ее стилистических и функциональных характеристик. Следует отметить, что в это количество включены и те лексемы, которые являются общеупотребительными и лишь в определенном контексте используются с оценочным компонентом, причем, в толковых словарях оценочный компонент не зафиксирован. С таким значением определенная слов отмечена в текстах, извлеченных из НКРЯ.

Источники извлечения фактического материала - словари С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, В.И. Даля, БАС, МАС, Русский семантический словарь, словари русских существительных Л.Г. Бабенко и русских глаголов Л.Г. Бабенко; фразеологический, синонимов и антонимов, а также тексты из Национального Корпуса русского языка.

Научная новизна проведенного исследования определяется тем, что в нем:

- впервые описываются философские, лингвистические, психологические основы усвоения ОЛСЕ студентами-казахами, когда предлагается отобранный лексический минимум;

- разработана методическая система формирования профессионально-коммуникативной компетенции, включающая теорию и практику самообучения в системе самостоятельных заданий;

- впервые внедрена КИТО (коммуникативно-интегральная технология обучения) для формирования профессионально-коммуникативной компетенции на занятиях по практическому курсу русского языка будущих двуязычных учителей с использованием современных информационных технологий: интернет-ресурсов, компьютерных программ со слайдами, тестами, моделями, электронных пособий и мультимедийных программ.

Теоретическая значимость исследования Рассмотрение разноуровневых средств выражения оценочного значения привлекает внимание к проблеме изучения системно-языковой организации средств, объединенных той или иной широкой семантической категорией (оценочностью, эмотивностью,

экспрессивностью, образностью и др.). Выявленные особенности частеречного распределения слов с оценочным компонентом значения могут быть использованы для широких типологических обобщений о взаимодействии семантических, прагматических и категориально-грамматических факторов в языке.

Предложенные принципы и способы описания лексики с оценочным компонентом значения могут лечь в основу создания различных типов словарей оценочно маркированной лексики русского языка (толковых, семантических, идеографических), а также словаря лексики с оценочным компонентом значения.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования результатов исследования в практике вузовского преподавания дисциплины «Русский язык», студентам, обучающимся на государственном языке, при чтении курса «Культура русской речи».

Разработанные в ходе исследования принципы, методы, технология с системой заданий обучения русскому как второму способствуют более глубокому пониманию возможностей использования лексики с оценочным компонентом значения для воздействия на носителей языка с целью формирования профессионально-коммуникативной компетенции.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретические основы усвоения лексико-семантического минимума оценочных единиц как результат отбора содержания дидактического материала в процессе анализа соответствующей лингвистической литературы являются базой обновления содержания обучения русскому языку студентов-казахов. Тексты и лексический минимум, предназначены для адекватного восприятия и нормированного употребления их как потребности в профессиональнопедагогической подготовке студентов отделения казахского языка и литературы к работе в русскоязычной аудитории.

2. Лексический минимум ОЛСЕ представляет собой лексикографическое произведение малого объема в учебных целях, полностью соответствующий требованиям теории учебной лексикографии. Он состоит из словника и словарной статьи. Словарная статья состоит из нескольких блоков: орфографического, орфоэпического, грамматического и семантического параметров; толкования, иллюстративного материала из НКРЯ, ромбовой части. В конце приведены синонимы и антонимы к заглавному слову, показывающие внутрисистемные отношения.

3. Основным условием эффективности профессионально-ориентированной теории и технологии обучения русскому языку в вузе является комплексное использование ее компонентов: содержания (терминологического и текстового минимумов), принципов (коммуникативно-профессионального, лингвокультурологического, когнитивного и информационно-технологического) усвоения оценочных слов с использованием интерактивных методов обучения второму языку. Реализация когнитивно-коммуникативного подхода на

концентрическом принципе презентации оценочной лексики и лингвистических знаний как единого комплекса в методической системе, способствующей запоминанию, усвоению и употреблению их при предъявлении упражнений по стилистике и культуре русской речи двуязычного учителя казахского языка.

4. Когнитивно-коммуникативная методология и принципы ее реализации послужили теоретической основой КИТО, суть которой заключается в получении грамматических знаний, осознании ОЛСЕ, рефлексии при формировании навыков самостоятельной «добычи» и обработки информации.

5. Педагогический эксперимент является подтверждением нашей гипотезы и коммуникативно-интегральной технологии обучения (КИТО), которая обеспечена разработанной методической системой и компьютерными программами, информационными ресурсами с интерактивными методами обучения русскому языку как второму в процессе самообучения студентов специальности «Казахский языки литература».

Апробация исследования заключается в том, что его отдельные фрагменты, содержание и результаты представлены в виде монографии, в 13 научных публикациях, 3 из них - в изданиях, рекомендованных ВАК, 1 публикация с ненулевым импакт-фактором, в 3-х Международных конференциях, 2-х Международных Конгрессах Гарвардском университете, Гранадском университете, 1 на Международном форуме в Японии. Текст диссертации был обсужден на кафедре языков методики его преподавания КазНПУ им. Абая.

1. Интерактивные методы в современной коммуникативной лингвистике. Международный научный журнал «Научный мир Казахстана» 2013 № 3,6, с. 193-199. г. Шымкент
2. Обучение культуре речи как одно из направлений работы по развитию речи в средней школе // Международная научно-практическая конференция «Байтанаевские чтения - 1» Актуальные проблемы интеграции процесса подготовки педагогических кадров в международное пространство образования», т 1, Шымкент, 2013. - с. 426-430.
3. Субъект и объект оценки. Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе /Международный сборник научных трудов. - Астана- Будапешт, 2014. - 170-173
4. Язык как возможность постижения мира и отражения особенностей национального характера//Первый Международный виртуальный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике /Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте - Япония., - 2014, с. 554-557.
5. Learner-centred three language teaching methodology realization in the Republic of Kazakhstan educational system. Journal of Language and Literature, в соавторстве с профессором Кондубаевой М.Р., Смановым Б.У., Себеповой Р.М., Каримовой Г.С., № 4, 2015, с. 337-342.

6. «Клишированные формулы оценки в развитии рефлексивно-коммуникативной субкомпетенции студентов». // «Инновационные технологии в трехязычном образовании», Монография, посвященная 80-летию юбилею д.п.н., профессора Кондубаевой М.Р., КазНПУ им.Абая, 2015г. с 73-79.
7. Понятие концепт в лингвистической литературе. Теоретические и методологические проблемы филологии // Сборник научных статей к 70-летию Л.К. Жаналиной, Алматы, 2015, с.95-101
8. Ментальная сфера языка в оценке. XIII Конгресс МАПРЯЛ Русский язык и литература в пространстве мировой культуры, Гранада. Испания, 2015, стр. 486490
9. Клишированные формулы оценки в развитии рефлексивно-коммуникативной субкомпетенции студентов. Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире// XIV Интернациональный конгресс, Оксфордский университет, United Kingdom, Oxford, 23-25 May, Oxford University Press. 2015, - С. 677-687
10. Отражение национального характера в языке и ее проявление в ценностной картине мира. «Хабаршы-Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева», Гуманитарный журнал, Астана, 2016
11. Соизучение языка и культуры. Международный научно-популярный журнал International popular-science journal №5 (41), 2016, стр 227-231
12. Оценочная лексика в описании национального характера //Хабаршы -Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая, - №4. Алматы. 2016. С.117-121
13. О роли клишированных формул оценки в развитии рефлексивнокоммуникативной субкомпетенции студентов. Revista, Испания, Cuadernos de rusística Espanola. Universidad de Granada - № 11, С. 84-94, 2016
«Культура речи и стилистика» Учебно-методическое пособие. Изд. Нурлы бейне. Шымкент, -2013. 88 с.
14. Электронный учебник для студентов нефилологических специальностей: <http://afz-ethnos.org/index.php/forschung/90-o-a-stytschewa-r-m-sebepowa-russisch-fuer-den-beruf-fachgebiet-biologie>
15. «Культура речи в профессиональном освещении» Учебно-методическое пособие Изд. Нурлы бейне. Шымкент, 2014. 58 С.

Объем и структура диссертации. Текст диссертации изложен на 1 страницах. Диссертация состоит из Введения, трех разделов, Заключения, Списка использованных источников и трех Приложений.

В первом разделе освещается история вопроса, дается обзор и теоретическое обобщение классической и современной литературы по ряду проблем когнитивной лингвистики, что позволяет определить собственные теоретические позиции.

Во втором разделе диссертационного исследования приводятся данные, полученные при анализе

В заключении освещаются полученные результаты.

Список использованной литературы составляет 160 наименований.

В качестве Приложения А к работе прикреплена форма опросного листа и фрейм категории оценки, использованный при проведении анкетирования.

Приложение В - словарь оценочных терминов, выбранный из текстов Корпуса

Приложение С - таблица анализа использования оценочных терминов,

Приложение D - тексты Национального корпуса с оценочными терминами.

I. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ

1.1 Ценность как философско-лингвистическая категория

Историко-философский процесс жизни общества неразрывно связан с различными ее сторонами — наукой, религией, литературой, искусством, моралью, политикой. Важное место среди различных форм философии занимает философия языка. Предметом изучения философии языка является слово в его соотнесении с разнообразными аспектами человеческого бытия. Особая роль слова на различных этапах отечественной истории и культуры способствовало превращению слова в базовый элемент философии. Важную роль в распространении просвещения, научных и просветительских задач играло слово. Анализ места и роли слова в истории общества свидетельствует о неразрывной связи языка с историей народа и его культурой.

Необходимость обращения к философской трактовке оценки объясняется тем, что философия служит определенным ориентиром развития наук в целом. Философия - своего рода «наука о науке», которая обеспечивает методологические установки, тем самым, определяя развитие науки. Примечательно, что в истории развития философии практически нет такого ученого или философа, который в тот или иной период своей деятельности, в той или иной степени не обратил бы внимание на понятие ценности.

Раздел философского знания, предметной областью которого являются ценности и/или оценка, называется аксиологией или теорией ценностей.

Исследование категории оценки в философии и лингвистике имеет многовековую историю. **Первым этапом** в истории изучения оценки являются исследования античных философов. Прежде всего, это работы Аристотеля, который, возражая Платону, постулировавшему тезис о существовании идеального, отвлеченного от онтологии мира блага - первопричины и конечной цели всех благ, писал: «...благо, как нечто общее, объединенное общей идеей, не существует» [2, 61].

Аристотель был убежден, что существуют многочисленные и разнородные категории, подводимые под концепты добра. Множественность видов добра, по мнению Аристотеля, определялась как разнообразием целей в действиях человека, так и субъективностью, индивидуальным характером требований, которые человек предъявляет к жизни. Еще одним достижением античной философии следует считать выделение лингвистического аспекта аксиологической проблематики. Так, Аристотель впервые отметил, что оценочные слова по своей природе отличны от дескриптивных, поднял вопросы о видах объектов оценки, о значениях оценочных предикатов. Кроме того, Аристотель «оставил в наследство» один из главных вопросов аксиологии, ответ на который ищут мыслители Востока и Запада вот уже в течение нескольких столетий: что является «общей мерой»,

единым психологическим эквивалентом, через который можно дать определение добра и зла, применимое ко всем их видам?

Как известно, средневековая схоластика на значительное время приостановила развитие научной мысли на Западе. В этот период исследования по аксиологической философии переместились на Восток, который переживал очередной виток расцвета науки и культуры. В связи с исследуемым нами вопросом, считаем уместным упомянуть работы другого великого мыслителя древности, ученика Аристотеля - аль-Фараби, продолжившего, творчески развившего и обогатившего идеи своего учителя размышлениями об этическом аспекте добра и зла. Значительным вкладом в развитие аксиологической науки являются его работы «О значениях слова разум» и «О классификации наук». В своих рассуждениях о разуме, добре и зле аль-Фараби отталкивался от общепринятого представления о разумном человеке, которое включает в себя положительную этическую характеристику его намерений и действий. Восточный мыслитель писал, что «рассудительность в выявлении того, что поистине является добром, с тем, чтобы вершить его, или что есть зло, чтобы избежать его, - это и есть разумение» [3, 4]. Если же учитывать, что тогда (как и сейчас) человек в своем эволюционном развитии определялся как “*homo sapiens*” - человек разумный, то с этой точки зрения способность человека к оценочной деятельности в структуре личности древние философы Запада и Востока признавали основополагающей.

Следующим этапом интенсивного развития исследований в области аксиологии являются работы мыслителей XVII века (Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спиноза). Бурный расцвет естественных наук в этот период обусловил отношение к человеку как органической части вселенной. Основным объектом внимания ученых того времени было психическое взаимодействие человека и окружающего мира. Отношения человеческого «я» и окружающей действительности характеризовались как ощущения, вызываемые внешним воздействием. Постулируя идею прямой зависимости формирования положительной или отрицательной оценки от желания и отвращения, Т. Гоббс подчеркивал субъективный характер оценки: «...так как для различных людей предметами влечения и отвращения являются различные вещи, то должно существовать много вещей, которые для одних благо, а для других - зло; так, для наших врагов зло то, что для нас благо. Добро и зло, следовательно, относительно; они зависят от того, кто имеет по отношению к данной вещи влечение или отвращение» [4, 219]. Оценочные предикаты определялись им как интенциональные, т. е. имеющие отношение к сфере внутреннего мира человека, его чувств и эмоций.

В основном в сфере ощущений, непосредственных реакций человеческого организма на проявления внешнего мира сфокусирована оценочная деятельность человека, по мнению Дж. Локка, выдвинувшего каузальное определение оценочных предикатов. «Добро» Дж. Локк связывает с удовольствием, «зло» со страданиями [5, 9].

Третьим большим этапом в изучении категории оценки в философии и языке можно считать работы исследователей XVIII века: развитие и переосмысление идей Локка в учении Д. Юма, осуществление перехода от гедонистических позиций к позиции разума (И. Кант), эволюционирование гедонистического подхода в сторону утилитаристской направленности (И. Бентам, Дж. Милль).

Д. Юм в оценочной деятельности человека доминантным считал переживаемые чувства, хорошее и плохое, по его мнению, заключается в характере переживаемого человеком психологического чувства: «В самом чувстве и заключается наша похвала или восхищение. Дальше мы не идем и о причине удовлетворения не спрашиваем. Мы не делаем заключения, что характер добродетелен, из того, что он нравится нам, но, чувствуя, что он нравится нам особенным образом, в сущности, чувствуем и то, что он добродетелен» [6, 620]. Концепция Д. Юма провела важную «черту», отделив друг от друга естественную и ценностную картины мира.

На принципиально противоположных позициях к гедонизму в своем подходе к категории оценки находится концепция долженствования, разработанная И. Кантом, который заменил принцип ощущений и чувств принципом морали. И. Кант категорически отвергал желания и ощущения в качестве мерил хорошего и плохого: «. познай самого себя не по твоему физическому совершенству (по твоей пригодности или непригодности ко всякого рода угодным тебе или предписываемым тебе целям), а по моральному совершенству в отношении твоего долга - познай свое сердце: доброе ли оно или злое, чист ли источник твоих поступков или нет.» [7, 380]. Таким образом, И. Кант возвел в абсолютную точку отсчета добра и зла (хорошего и плохого) вместо модальности желания (гедонистические концепции) модальность долженствования.

В концепции утилитаризма величайшей ценностью и основой нравственности считается польза. Родоначальник утилитаризма, английский философ И. Бентам считал, что смысл этических норм и принципов состоит в содействии «наибольшему счастью для наибольшего числа людей» [8, 142]. Хорошее/ плохое в утилитаристских концепциях определяется через полезное/ вредное.

В двадцатом веке учение об оценке было обогащено коммуникативным подходом к значению оценочных предикатов: поиски семантического десигната оценочных предикатов сменились прагматическими концепциями, объясняющими смысловую специфику оценки через иллокутивные цели речевых актов. Так, один из «пионеров» прагматического подхода к оценке Ч. Стивенсон писал, что «Слово хороший имеет эмотивное значение похвалы, благодаря которому оно «динамично и подходит для указания на наличие «благоприятствования» [9, 23].

Первые философские понятия, имеющие оценочный смысл, появились вместе с исходными онтологическими категориями в античной философии. История

учения о ценностях берет свое начало в трудах Сократа, ибо он впервые формулирует собственно аксиологический вопрос: не «что «это» такое?», или «как «оно» устроено?», на который отвечает любая наука, а «зачем?», «какое значение и смысл имеет изучаемое явление для человека и его души?»).

Оценка в философии и лингвистике неразрывно связана с понятиями «хорошо/плохо» и относится к числу универсальных категорий, так как не существует языка, в котором отсутствуют данные понятия. «Оценка - форма существования ценностей» [10, 100].

Одним из аспектов проблемы оценки, активно обсуждаемой в философии, является вопрос о функциях оценки. Проведенный философский анализ ценности позволяет выделить три функции. Первая из них связана с отражением (познанием) ценностных свойств или вообще ценностей; вторая - с выражением субъективного отношения человека к действительности; третья - с регуляцией поведения и деятельности. Это свидетельствует об особом статусе, который придаётся оценке в философии.

Оценивание признается «важнейшей функцией сознания». Оценочные высказывания являются, как и любые другие, результатом процесса порождения речи. Философы давно заметили сложный и субъективный характер оценки, обусловленный субъективностью человеческого мышления: «Я - вещь мыслящая, то есть сомневающаяся, утверждающая, отрицающая, знающая весьма немногое и многое не знающая, любящая, ненавидящая, желающая и нежелающая, представляющая и чувствующая. Ибо, как я заметил выше, хотя вещи, которые я ощущаю и представляю, может быть, и не существуют сами по себе и вне меня, я, тем не менее, уверен, что виды мышления, называемые мною чувствами и представлениями, поскольку они виды мышления, несомненно встречаются и пребывают во мне» [11, 352].

Способность давать оценку была присуща человеку на самой заре появления человеческого сознания и детерминирована инстинктом самосохранения: «Человеческое мышление отождествляло живое и неживое (анимизм), придавало огромное значение аналогии, оперировало разного рода магическими образами и символами. Полет птиц, шелест листьев, плеск воды, встреча с тем или иным человеком или животным, находка той или иной вещи - все это интерпретировалось как хорошие или дурные символы, жизнь или смерть. Особой магической силой обладало слово, которое могло как принести спасение, так и навлечь несчастье, болезнь, испортить охоту, помешать пахоте или получению хорошего урожая» [12, 5]. Естественно, что по мере эволюции человеческого сознания его оценочная деятельность также усложнялась и развивалась: «В процессе аксиогенеза из архаического ценностного синкретизма в ходе формирования индивидуального сознания («Я-сознания») постепенно вычленились самостоятельные виды ценностей - нравственные, религиозные, политические, эстетические, интеллектуальные и т.д., которые базировались на

концептах «добро - зло», «святое - кощунственное», «справедливость - несправедливость», «ум - глупость», «красота - уродство» [13, 27].

Дальнейшее развитие прагматического подхода к проблеме оценочного значения выявило чрезвычайное коммуникативное разнообразие ситуаций, в которых употребляются оценочные высказывания. Оценочные слова «выражают вкусы и предпочтения, решение и выбор, они составляют ядро критических текстов, с их помощью производится квалификация и апробация знаний, умения и способностей, они составляют неотъемлемую часть советов, выговоров, предупреждений, убеждений, разубеждений, похвал, поощрений, осуждений, повышений по должности и дисквалификации. Во всех этих видах речевой деятельности прослеживается сложное переплетение оценочных значений», - писал П. Ноуэлл-Смит [14, 63].

Основоположником современной теории языковой оценки явился швейцарский лингвист Ш. Балли [15, 27], который в начале XX века впервые наметил те проблемы, которые активно стали разрабатываться в языкознании начиная с середины XX века. Ш. Балли предложил терминологию, которая обозначила важнейшие понятия в данном направлении лингвистики (мелиоративная и пейоративная, а также негативная и позитивная оценка, логическая и эмоциональная оценка, социальная окраска и др.).

Развитие идей Ш. Балли прослеживается в разработке В.В. Виноградовым проблемы модальности как функционально-семантической категории, выражающей разные виды отношения высказывания к действительности [16.302]. Важный вклад в теорию оценки в рамках логической парадигмы внес

А.А. Ивин [17, 96]. Впоследствии в центр внимания лингвистики попали такие вопросы, как рассмотрение субъекта, объекта оценки, объединяющего их аксиологический предикат, оценки, самого оценочного элемента, оценочного стереотипа и шкалы оценок [18, 69], [19, 83], [20, 389]. Различные вопросы, связанные с взаимодействием оценок и ценностей, с классификацией оценочной лексики, с прагматикой языковой оценки оказались в центре исследований зарубежных ученых [21, 56], [22, 32] [23, 57], [24, 83]

В современной лингвистике расширилось представление о языковых способах выражения оценки в процессе разработки общей теории экспрессивности как семантического явления [25, 67], [26, 63]. Весьма важной с точки зрения понимания природы оценочной семантики явилась разработка теории коннотации и коннотативной семантики [27,304], [28, 83]. Особенно активно проблемы, связанные с языковой оценкой, стали изучаться в конце XX - начале XXI века.

Большинство ученых признает, что лексическое значение слова включает денотативный и коннотативный элементы. Денотация, понимаемая широко, покрывает логико-предметную часть значения [29, 20]; [30, 42]; [31, 153]. Коннотация же отражает субъективную ориентацию словесного знака и содержит информацию о личности говорящего и коммуникативной ситуации [32, 21]; [33,

89; [34, 4-5].

Традиционно считается, что основными компонентами коннотата являются оценочный, эмоциональный, экспрессивный и функционально-стилистический [35, 87]; [36, 47]; [37, 93]; [38, 57].

В качестве основного элемента коннотации выделяют экспрессивный компонент, оценочность [39, 33], эмоциональность, эмоциональную оценку [40, 158] мотивацию и эмоциональность [41, 52]. Необходимо заметить, что все элементы коннотации взаимосвязаны, чаще всего предполагают друг друга, поэтому выделение отдельной коннотации или классификация лексических единиц на основе доминирующей роли того или иного компонента сопряжено с большими трудностями (об этом пишут Н. А. Лукьянова, Т. А. Трипольская, В. К. Харченко). Несмотря на неоднозначное решение некоторых вопросов, прагматическое направление исследования коннотации представляется перспективным, позволяющим выявить положение оценочного компонента в семантической структуре слова.

Оценочный компонент значения обычно рассматривается как часть *коннотативной семантики* слова, дополняющей его денотативную семантику [42, 68], [43, 32], [44, 159], [45, 92]. В формировании коннотаций, присущих лексической единице, важную роль играют *ассоциации*. Причем оценка в большей мере, чем другие семантические сферы, связана с *сетевым* уровнем языка, выделенным Ю.Н. Карауловым наряду с *текстовым* и *системным*. Сетевой уровень языка, по мысли Ю.Н. Караулова, воплощен в ассоциативно-вербальной сети, которая в одном из своих вариантов локализована в языковой памяти каждого носителя языка [46, 136].

В последние десятилетия появляется целый ряд работ, в которых изучается оценочный компонент значения лексических единиц, взаимодействие оценочности с другими языковыми категориями [47, 45], [48, 156], [49, 36], [50, 98] [51, 63-76] [52, 64-70], [53, 13-22] анализируется оценочная семантика как компонент коннотативного значения слова рассматриваются разноуровневые средства выражения оценочного значения, в том числе грамматические способы передачи оценочного прагматического сигнала, исследуются соединение грамматического и семантического факторов в создании оценочных суждений [54, 18], [55, 78], [56, 130], [57, 67-79], [58, 88-99], [59, 26], изучаются стилистические способы создания оценки [60, 76], [61, 77] выявляются словообразовательные средства создания оценочной семантики [62, 57]; определяется роль оценочно маркированных языковых средств в тексте, в том числе в художественной литературе. [63, 103], [64, 43], [65, 86]. Появляются сборники научных трудов, посвященные различным аспектам выражения языковой оценки [66, 9], [67, 130].

В последнее время четко обозначился интерес гуманитарных наук к изучению этноспецифических компонентов культуры, научного знания о мире, языка. Значительно увеличилось количество исследований в таких

интегрирующих направлениях лингвистики, как лингвокультурология (работы

В.В. Воробьева, В.М. Шаклеина, Н.Д. Арутюновой, В.Н. Телия., А. Вежбицкой, А.Д. Шмелева и др.), когнитивная лингвистика (работы Ч. Филмора, Дж. Лакоффа. Е.С. Кубряковой, В.З. Демьянкова, Л.В. Воронина, Д.В. Сергеевой, А.И. Сергеева и др.), концептология (работы Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, Г.В.Токарева, Н.Б. Мечковской и др.), лингвистическая аксиология (работы Г.А. Багаутдиновой), разработка проблем языковой ментальности (труды В.В. Колесова), этнолингвистика (работы Е. Бартминьского, А. Богуславского, Р. Гжегорчиковой, Я. Пузынины и др.). Важен тот факт, что практически все современные исследования, развивающие положение В.фон. Гумбольдта о языке как о мире, лежащем между миром внешних явлений и внутренним миром человека, феномене, отражающем «дух народа», признают значимость языковой оценки.

Языковая оценка непосредственно связана с таким общефилософским понятием, как *ценность*. Центральное место занимает изучение ценностей как в философской теории ценностей (аксиологии), так и в лингвистических исследованиях последних десятилетий.

Остановимся на отдельных аспектах анализа языковой оценки. С точки зрения ментальной деятельности человека, *оценка* представляет собой акт человеческого сознания, который заключается в *сравнении предметов, лиц, явлений и соотнесении их свойств и качеств с нормой*. В соответствии с общеязыковой метонимической полисемией слова, оценка является не только *ментальным актом* - установлением качества объекта, но и его *результатом* - сформировавшимся мнением о ценности объекта, выраженным в языковой форме. Таким образом, считаем возможным использовать в работе терминологическое сочетание «*лексика с компонентом оценки*». Оценка реализует квалификативную, характеризующую функцию языкового знака.

Проблему выбора лингвистического материала для обновления содержания обучения можно считать одной из наиболее острых для современной лингводидактики. В современном анализе дискурса очень часто текст - та единственная сущность, которая дана лингвистам в прямом наблюдении, - используется как источник иллюстративных примеров для подтверждения обсуждаемой теории. Также в подобных работах важную роль играет собственная интуиция исследователя как носителя языка. Интуитивное знание языка вместе с профессиональным знанием о языке позволяет лингвистам конструировать примеры, а вместе с ними и потенциальные контексты для их употребления. Результатом такого отношения к тексту является ситуация параллельного сосуществования множества моделей и теорий, которые описывают дискурс фрагментарно, а в ряде случаев могут противоречить друг другу. На протяжении последних пятидесяти лет снизить уровень субъективности в отборе и анализе материала в «уровневой» лингвистике помогает обращение к языковым Корпусам. Важным достоинством Корпуса является возможность контролировать различные «переменные» коммуникации: тексты в Корпусах снабжены метаразметкой -

дополнительной информацией об авторах, времени и месте создания, жанровой принадлежности и т.д.

Благодаря ей пользователь получает возможность работать с текстами, характеристики которых оказываются релевантными для проводимого исследования. Казалось бы, Корпус - практически идеальный источник данных и для анализа дискурсивных явлений, однако для тех, кто занимается анализом дискурса, возможность обращения к Корпусам связана с рядом проблем. Во-первых, качество исследования очень сильно зависит от размера Корпуса и времени его создания. Во-вторых, для лингвистов, занимающихся коммуникативной проблематикой, существует серьезное препятствие: современные Корпусы ориентированы преимущественно на анализ лексических и/или грамматических явлений, а единицы коммуникации, которые не имеют стандартных способов выражения (например, речевые акты), в корпусах не аннотируются. Действительно, аннотирование дискурсивных явлений остается одной из неразработанных проблем корпусной лингвистики. Дискурсивная аннотация текстов, т.е. приписывание дополнительной информации о структурных и содержательных свойствах текста, производилась вручную. При этом исследователи опирались на уже существовавшие классификации способов передачи речи и мысли в нарративных текстах.

Можно указать на ряд корпусных исследований устного дискурса: ярким примером является проект «Рассказы о сновидениях» А. А. Кибрика, В. И. Подлесской и др. [68, 22], использования корпуса в изучении дискурса - исследование анафорических отношений, представленное в работе Р.Гарсайда, С. Флигельстоуна и С. Ботли [69, 98].

Поскольку оценка не имеет постоянных способов выражения, имеющиеся Корпусы оказываются малоинформативными: морфологической, синтаксической и семантической разметки не хватает для обнаружения оценки. Так, в Национальном корпусе русского языка (далее - НКРЯ) можно обнаружить только 6 случаев указания на оценку говорящего с помощью пометы [с иронией] в устном подкорпусе: Ну / дать ему еще денег побольше / у него мало денег (сказано *с иронией*).

Возникает вопрос: означает ли факт отсутствия дискурсивной аннотации в национальном языковом корпусе невозможность его использования в исследовании оценки.

Возможным вариантом применения такого корпуса можно считать исследование метапрагматических маркеров модуса коммуникации, в том числе и оценки как одного из режимов модуса. Национальный корпус позволяет формировать **конкордансы** контекстов, в которых оценочная интенция маркирована эксплицитно, например, с помощью глагола *прогнозировать* или *говорить прогноз*. С семиотической точки зрения эксплицитные маркеры модуса коммуникации (я говорю серьезно, я прогнозирую и т.д.) - это индексы, с

помощью которых участники дискурса «увязывают» ситуацию и высказывание.

Их появление в речи объясняется потребностью в обеспечении когерентности дискурса в тех случаях, когда возможна двойственная интерпретация текста/высказывания.

Таким образом, НКРЯ оказывается полезным ресурсом для изучения металингвистической деятельности: в исследовании оценки корпус дает возможность выяснить, какие высказывания классифицируются носителями русского языка как оценочные.

Т а б л и ц а 1

Состав корпуса

	Письменные тексты	Устные тексты	Компьютерно опосредованная коммуникация
количество текстов	200	200	30
количество словоформ	345 000	332 000	79 000
итого	2071		79

1.2 Частеречная специфика слов категории оценки

Когнитивная точка зрения на части речи - это стремление выявить их роль в той материальной символической системе, какой является человеческий интеллект, это попытка ответить на вопрос о том, какой составляющей общей концептуальной модели мира они являются, это, наконец, вопрос о том, каким образом когнитивное расчленение мира реальности отражается в системе языковых названий. Части речи есть естественная прототипическая и, следовательно, кластерная категория, то есть совмещающая разнотипные признаки единиц множества и сводящая их в единый гештальт.

Основным языковым уровнем, способным выражать любые виды оценок, является лексико-семантический. Еще В. В. Виноградов указывал, что “слово не только обладает грамматическими и лексическими, предметными значениями, но и в то же время выражает оценку субъекта оценки...” [35, 21].

Практически все исследователи, изучавшие языковые средства выражения оценки, отмечают их представленность на разных уровнях языка [58, 84], [60, 84], [37, 84]. Для определения группировки разноуровневых средств языка, взаимодействующих на основе общности оценочных функций, в литературе продуктивно используется понятие «*функциональное поле*», введенное А.В. Бондарко [72, 84].

Впервые вопрос о полевой организации средств выражения оценки был разработан Т.В. Маркеловой, использовавшей термин *функционально-*

семантическое поле оценки (ФСП). В нашей работе мы предпочитаем использовать термин *ФСП оценочности*. Главным средством выражения оценки в речи является лексика (ОЛСЕ) и *фразеологические единицы (ФЕ)*, большинство из которых передает оценочное отношение говорящего, образно, экспрессивно характеризуя реалии действительности.

В качестве регулярного средства экспликации оценочной семантики в словах, в том числе в неологизмах и окказионализмах, выступают *морфемы* (суффиксы и приставки).

Слова с оценочным компонентом значения разной частеречной принадлежности рассматриваются нами согласно специфики ОЛСЕ разных частей речи. Вслед за составителями Русского семантического словаря, мы считаем, что для членения лексики в языке, необходимо его разделение на части речи и выделение в отдельные семантические объединения. Оценочный компонент могут включать (или содержать) слова всех частей речи, это слова *именующие*: существительные, прилагательные, глаголы, наречия. Выражая эмоциональное субъективное отношение говорящего к предмету речи или ситуации, в специфической форме оценку содержат также слова *собственно квалифицирующие* (междометия, некоторые частицы). Слова со *связующей* функцией (союзы, предлоги) способны участвовать в создании оценочной прагматики высказывания в тесном взаимодействии с его синтаксической организацией. Что касается *указующих* слов (местоимений, местоименных наречий), то они могут обладать потенциальной оценкой, которая в определенной степени обуславливается спецификой национального менталитета.

Классифицируя именуемые ОЛСЕ, можно определить общие для них семантические сферы. Принципиальное сходство в объединении слов разных частей речи в лексико-семантические группы обусловлено антропоцентричностью всей подсистемы оценочно маркированной лексики русского языка. Абсолютное большинство именуемых слов с компонентом оценки объединяется сферой «*Человек, его внутренние (духовные, моральные, психологические) и внешние качества, его социальная жизнь и деятельность*». Гораздо меньшее количество ОЛСЕ распределяется по сферам «*Мир природы, влияющий на жизнь человека*» и «*Предметный мир, окружающий человека*».

Слова разных частей речи обладают спецификой в отражении тех или иных фрагментов окружающей действительности. Так, существительные дают наиболее подробную оценочную квалификацию лиц, совокупностей лиц, абстрактных понятий; глаголы характеризуют социально значимые действия и поступки человека. Детальное оценочное описание внешности человека, а также произведений искусства возможно только с использованием прилагательных.

При анализе ОЛСЕ разной частеречной принадлежности в работе в наибольшей степени использовались лингвокультурологические приемы описания языковых единиц: привлечение экстралингвистических данных, опора на авторитетные тексты, взятые из Национального корпуса русского языка

субстанции, а ее признака в бытии, объем слов данной группы еще более сужается, оставляя в своем составе те из них, которые поддаются изменениям, передающим выражение изначального процесса. На этом различии содержания передаваемого процесса основывается деление предикативных форм на вербальные и именные. Таким образом, не всякое слово может быть сказуемым и не всякое слово в положении сказуемого является глаголом. Следовательно, вербализация зависит и от семантики сказуемого и от семантики выступающей в нем лексической группы.

Общее содержание, присущее вообще глаголу вне зависимости от его семантических разновидностей, ведет к наличию в глаголе ряда признаков, отличающих его не внутри его собственных семантических группировок, а в противопоставлении именованному сказуемому.

Оценка - это субъективно-объективное или объективно-субъективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами. Оценка не существует без оценивающего субъекта - человека. На реальный мир накладывается сетка ценностей отдельного человека, формируя его индивидуальную оценочную «картину мира», а также система ценностей социума, причем оценочная «картина мира» субъекта и социума могут не совпадать.

Категория оценки пересекается с коннотативной областью лексического значения оценочных глаголов. Наблюдается тенденция большей оценочной маркированности менее полисемичных слов. Метафорическая оценка у оценочных глаголов непродуктивна. Признаки, служащие основанием оценки в семантике глагола, совпадают с основанием оценки у других частей речи и, следовательно, являются универсальными.

Из этого следует, что оценка не существует без оценивающего субъекта - человека. На реальный мир накладывается сетка ценностей отдельного человека, формирующая его отдельную оценочную «картину мира», а также система ценностей социума, причем оценочная картина мира субъекта и оценочная картина мира социума могут не совпадать. Оценочная картина мира социума является основной и выступает в качестве своеобразной точки отсчета, относительно которой определяются оценочные картины мира, поскольку она известна всем членам социума и членам других социумов, знакомых с данным социумом. Оценочная картина мира индивида проявляется в его поведении, поступках, а также в его суждениях о ценностях.

В лексическом значении глаголов оценка обычно выполняет роль коннотации при основной семантической процессуальности или статальности и значительно реже бывает центральной (*beat* 'ударять, колотить', *befuddle* 'одурманивать').

Среди оценочных глаголов, также как и среди других оценочных частей речи встречаются экспрессивные и метафорические единицы. Собственно оценочные метафорические глаголы немногочисленны. (*to wolf* 'пожирать с жадностью', *to rat* 'предать, отречься'). Основанием оценки служат моральноэтические, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические, социальные признаки, которые, как показало исследование, аналогичны выделенным и для

других частей речи.

Частнооценочные значения могут быть разделены на следующие категории:

- 1) *сенсорно-вкусовые, или гедонистические*, оценки (приятный-неприятный, вкусный-невкусный, привлекательный-непривлекательный, душистый-зловонный; то, что нравится,- то, что не нравится, и др.); это наиболее индивидуализованный вид оценки;
- 2) *психологические* оценки, в которых сделан шаг в сторону рационализации, осмысления мотивов оценки: а) интеллектуальные оценки (интересный, увлекательный, захватывающий, глубокий, умный - неинтересный, неувлекательный, скучный, банальный, поверхностный, глупый), б) эмоциональные оценки (радостный - печальный, весёлый - грустный, желанный - нежеланный, приятный - неприятный), 3) *эстетические* оценки, вытекающие из синтеза сенсорно-вкусовых и психологических оценок (красивый - некрасивый, прекрасный - безобразный, уродливый), 4) *этические* оценки (моральный - аморальный, нравственный - безнравственный, добрый - злой, добродетельный - порочный), 5) *утилитарные* оценки (полезный - вредный, благоприятный - неблагоприятный), 6) *нормативные* оценки (правильный - неправильный, корректный - некорректный, нормальный - аномальный, стандартный - нестандартный, бракованный, доброкачественный - недоброкачественный, здоровый - больной), 7) *телеологические* оценки (эффективный - неэффективный, целесообразный - нецелесообразный, удачный - неудачный).

Выделенные ЛТГ (лексико-тематические группы), определяющие возникновение вторичной положительно- и отрицательно-оценочной семантики на основе тематической отнесенности первичной семантики лексем; определены сквозные семы ('волшебного', 'небесного', 'блеска', 'сказочного', 'сладкого' и др. положительного спектра), обуславливающие существование оценочных квазистереотипов (ангел, чудо, царь, волшебный, малина, конфетка, золото, солнце, звезда и др.); выявлена зависимость переосмысления первичной семантики (первичная семантика - переосмысленный признак - вторичное оценочное значение: железный - 'крепкость' - железный характер).

1.3. Классификация слов и словосочетаний категории оценки.

Основным языковым уровнем, способным выражать любые виды оценок, является лексико-семантический. В. В. Виноградов указывал, что "слово не только обладает грамматическими и лексическими, предметными значениями, но и в то же время выражает оценку субъекта оценки..." [70, 117]. Очевидно, что существуют слова, выполняющие только номинативную функцию, называющие определенные явления, предметы, чувства: земля, любовь, мир, трудиться, сослепу. Подобные слова обычно употребляются в экспрессивно нейтральных контекстах, в которых констатируется некоторый факт, сообщается о каком-либо событии, но не передается отношение говорящего к факту, событию. (Разумеется,

при этом не исключается возможность их употребления и в экспрессивных контекстах). Но существуют и такие слова, для которых главным является квалификация, передача отношения говорящего к обозначаемому: хороший, скверный, клеветник, кляча, барахлить (о моторе, машине и т.д.).

Этот пласт лексики представляет собой ядро семантической категории оценки. Для одних слов оценочное значение составляет их основное лексическое содержание (очаровательный, великолепный), для других оценочное значение является одним из составляющих компонентов их семантической структуры. На этом основании вся оценочная лексика делится на две группы: собственнооценочную, выражающую абстрактную оценку предметов, явлений, ситуаций и не называющую при этом их свойств, и номинативно-оценочную, называющую предметы и явления материального мира и одновременно оценивающую их.

Вопрос о положении оценочного компонента в семантической структуре слова является одним из спорных. Многие ученые (О. С. Ахманова, И. В. Арнольд, Н. А. Лукьянова, В. Н. Телия) включали оценку в коннотативный аспект слова. "Оценка, - по мнению О. С. Ахмановой, - одна из составных частей стилистической коннотации" [71, 21] [72, 125], [73, 15] А.В. Филиппов представлял оценочный оттенок как неотделимую от понятия значимость: "оценочность - определенная сторона денотации, а не коннотации" [74, 61].

Некоторые лингвисты считают, что в определении места оценки в семантике слова следует исходить из ее природы (И. А. Стернин, Е. Ф. Петрищева, С. С. Хидекель и др.). Интеллектуально-логическая оценка входит в денотативный аспект значения; эмоциональная оценка содержится в коннотативном аспекте значения; эмоционально-интеллектуальная оценка пронизывает оба аспекта значения слова и не отделима ни от одного из них [75, 87].

Анализ материала на лексико-семантическом уровне показывает, что место оценочного компонента в структуре значения, "вес" его, способ представления (эксплицитный/имплицитный) могут быть различными. Сема оценочности может занимать разные позиции в семной структуре и в соответствии с этим она выполняет различные функции: входит в денотацию или в коннотацию.

Существование коннотативных оценок ставит вопрос о сущности коннотации, ее статусе, объеме понятия и содержании его, характере связи с денотативной частью лексического значения и т.д. Существуют много численные определения коннотации как на основе семантических свойств ("созначение", "добавочное значение" и т.д.), так и с учетом системных свойств языкового выражения, проявляющихся в синонимии, антонимии, в принадлежности к определенным формам существования языка (литературной, диалектной и т.д.) или с учетом звуковой оболочки выражения. В нашем понимании (вслед за О. С. Ахмановой) коннотация - это добавочное значение, дополнительное содержание слова или высказывания, его сопутствующие семантические оценки, которые накладываются на основное содержание.

Несомненно существование, помимо денотативной оценки, оценки коннотативной, слово может приобретать в речи эмоционально-оценочную коннотацию, не присущую слову как лексеме. К словам с эмоционально-оценочной коннотацией относятся, например: абстрактные существительные, обозначающие различные понятия умственной деятельности человека, его душевные, морально-этические и другие качества: безумие, великодушие, предательство; существительные, обозначающие лицо: бюрократ, вор и др.

Таким образом, возможность оценки занимать различное место в структуре значения (денотативной или коннотативной его части) делит всю лексику, выражающую оценку, на два крупных блока: оценочную лексику и лексику с оценочной коннотацией. Оценочными коннотациями лексемы называются “несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в обществе оценку соответствующего предмета или факта” [76, 36]. Оценочная коннотация может быть ингерентной и адгерентной.

В данной работе рассматриваются слова, все понятийное содержание которых сводится к оценке (эти слова специально предназначены для выполнения функции оценивания и занимают ядерное положение в системе средств, выражающих категорию оценки), и слова, которые обладают ингерентной оценочной коннотацией, наслаивающейся на неоценочное понятийное содержание. Идентификация оценочных номинаций проводилась с учетом их семантических особенностей и с опорой на их лексикографическое представление.

В качестве критериев наличия отрицательной или положительной оценки в лексическом значении слова выступает система словарных помет. Слова, выражающие положительную оценку, маркируются пометами: почитит, (почтительное), уменьш.-ласк. (уменьшительно-ласкательное). Слова, выражающие отрицательную оценку, маркируются пометами: неодобр, неодобрительное), пренебр. (пренебрежительное), презр. (презрительное), бран. (бранное), груб. (грубое).

Оценочный смысл может возникать на уровне словосочетания (рассадник болезней), в том числе и фразеологического (не ахти какой, без царя в голове). Многим фразеологизмам русского языка присуще оценочное значение, т.е. для них основной является эмоционально-оценочная функция. При этом оказывается, что они в большей степени, чем слова, выражают чувства и оценки (ср.: злючка - змея подколотная, вкусный - пальчики оближешь).

Язык не только средство общения, но и хранилище всей информации как о мире в целом или об истории отдельной нации, слово - не просто номинативная единица языка, но своего рода сгусток эмоций, экспрессии, оценок, намерений, желаний.

В языке отражается взаимодействие человека и действительности в самых разных аспектах, одним из которых является оценочный. Оценка, по мнению Ю.Д. Апресяна, это “весьма тонкий, иногда трудно уловимый компонент значения, пронизывающий всю нашу речь” [76, 260].

Понятие «лингвистическая категория оценки» было впервые введено в начале XX века Шарлем Балли. По мнению Балли, оценка - это своего рода реакция на выраженное словом явление или вещь в широком диапазоне отношений: вызывает ли вещь радость или страдание, полезна или вредна, хороша или плоха сама по себе, а также соответствует или не соответствует принципам морали [77, 208].

Теория лингвистической оценки осталась практически без внимания на протяжении второй половины XX века, и только начиная с 50-х годов ситуация меняется, возникает и стремительно растет интерес к этой области науки во всем мире.

В настоящее время исследования в области языковой оценки в той или иной степени затрагивают вопросы исследования модальности, коннотации, эмоционально-оценочного компонента, прагматической информации, прагматического компонента значения слова и многих других аспектов языка и речевой деятельности. Таким образом, изучение языковой оценки связано с рядом филологических наук - стилистикой, лексикологией, грамматикой, семасиологией, прагматикой, семантикой.

В общеязыковом плане оценка подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений и характеризуется особой структурой - модальной рамкой, которая накладывается на высказывание и не совпадает ни с его логикосемантическим, ни с синтаксическим построением. Элементами оценочной модальной рамки являются субъект и объект, связанные оценочным предикатом. Субъект оценки (эксплицитный или имплицитный) - это лицо или социум, с точки зрения которого дается оценка.; объект оценки. - это лицо, предмет, событие или положение вещей, к которым относится оценка. Кроме того, в модальную рамку входят (как правило, имплицитно) шкала оценок и стереотипы, на которые ориентирована оценка в социальных представлениях коммуникантов.

Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным. Оценочное высказывание, даже если в нем прямо не выражен субъект оценки, подразумевает ценностное отношение между субъектом и объектом. Субъективный компонент связан с возможностью положительного или отрицательного отношения субъекта оценки к ее объекту (“нравиться/не нравиться”, “ценить/не ценить”, “одобрять/не одобрять” и т.п.), в то время как объективный (дескриптивный, признаковый) компонент оценки ориентируется на собственные свойства предметов или явлений, на основе которых выносятся оценки [78, 24-33].

Оценочные значения - это не отдельный ограниченный фрагмент языка. Они охватывают разные уровни его системы и включены в единицы и категории этих уровней. Оценочная семантика, как это показано в целом ряде работ, является неотъемлемой частью семантики многих единиц лексического уровня. Главным средством выражения оценки в речи является *лексика* (ОЛСЕ) и *фразеологические единицы* (ФЕ), большинство из которых передает оценочное отношение говорящего, образно, экспрессивно характеризуя реалии действительности.

В качестве регулярного средства экспликации оценочной семантики в словах, в том числе в неологизмах и окказионализмах, выступают *морфемы* (суффиксы и приставки). За счет словообразовательных дериватов с подобными формантами во многом расширяется ресурс лексики с оценочным компонентом значения.

Оценочность лексем может усиливаться при их тропеическом употреблении. Практически все тропы - эпитет, сравнение, метафора, ирония, гипербола, литота, аллюзия, оксюморон - могут иметь оценочное значение, совмещая образность и экспрессивность с оценочностью. Оценка, заключенная в слове, интенсифицирует свою прагматическую действенность, если слово входит в состав тропа. [79, 137].

Важно то, что практически все современные исследования, развивающие положение В. фон Гумбольдта о языке как о мире, лежащем между миром внешних явлений и внутренним миром человека, феномене, отражающем «дух народа», признают значимость языковой оценки.

Рассмотрение вопроса о ценности важно для описания «механизма» отражения системы ценностей русского народа в формировании оценочных высказываний. Система ценностей каждого народа имеет определенную структуру: «Ценностную картину мира составляет система различных ценностей, культивируемых в конкретном обществе, упорядоченных им в определенной иерархии. В ней различается инвариантная часть, содержащая общечеловеческие ценности, которые свойственны всем народам, и вариативная часть, содержащая ценности, которые обусловлены спецификой национальной культуры, особенностями социально-исторического развития народа» [80, 11].

Система ценностей, оценка, ценностные ориентации находят свое отражение в культуре и языке каждого этноса. Более того, ценность является духовным и деятельностным ядром культуры. «Осознание огромной роли ценностей в развитии человеческого общества привело на рубеже 20-21 веков к тому, что многие философы стали видеть в культуре прежде всего систему ценностей и идей, обусловленную реальной историей народа и его духовнопсихическим складом» [81, 26]. Одним из способов выявления оценочных смыслов анализируемых слов является обращение к культурному контексту русского языка.

В настоящее время метаязык, разработанный А. Вежбицкой и активно и успешно используется лингвистами в семантических исследованиях, ученые отмечают, что разложение значения на семантические примитивы позволяет «семантизировать национально-специфический компонент «расшифровав» его для носителей иноэтнических моделей мира» [82, 65].

Национальный лексикон демонстрирует, какие явления внеязыковой действительности (прежде всего свойства человеческой личности) оказываются настолько важными для русского человека, что в системе языка представлены целые группы слов, с помощью которых эти явления можно квалифицировать в

соответствии с признаковой шкалой хорошо/плохо, должно/не должно. «Информационный потенциал» средств выражения оценки крайне важен для лингвистических исследований в рамках антропологической парадигмы, предполагающей изучение языка с целью более глубокого понимания

В последние десятилетия категория оценки, отраженная в языке, становится объектом пристального внимания целого ряда ученых-лингвистов (Е. М. Вольф, В. Н. Телия, Г. А. Золотовой, Н. Д. Арутюновой, М. В. Ляпон, Л. В. Васильева, Л. А. Сергеевой, и др.). В поле их зрения находятся различные аспекты оценочности: семантический, формальный, функциональный, прагматический. Несмотря на это, проблемы категории оценки и её языковой экспликации остаются открытыми, в лингвистической аксиологии на сегодняшний день имеется ещё целый ряд дискуссионных вопросов.

Сложный понятийный смысл оценки обуславливает наличие многообразия классификаций и разнохарактерных подходов к анализу этой категории: «Оценка как ценностный аспект значения присутствует в разных языковых выражениях, охватывает широкий диапазон языковых единиц, при этом каждый уровень языковой структуры имеет свои специфические средства выражения аксиологических отношений».

В нашем исследовании необходимо остановиться на классификации категории оценки, которую мы путем выборки из текстов Национального корпуса русского языка. Поскольку оценка не имеет постоянных способов выражения, имеющиеся Корпусы оказываются малоинформативными: морфологической, синтаксической и семантической разметки не хватает для обнаружения оценки. В настоящее время в состав корпуса входит 100 статей на русском языке объёмом около 105 тыс. словоупотреблений. Материалы корпуса хранятся в текстовом формате.

Национальный корпус позволяет формировать конкордансы контекстов, в которых оценочная интенция маркирована эксплицитно, например, с помощью глагола *иронизировать* или *говорить с иронией*.

Конкорданс - это список всех употреблений заданного языкового выражения (например, слова в контексте, возможно, со ссылками на источник). В этом значении данный термин широко используется в корпусной лингвистике.

В первом своем значении этот термин также употребляется для обозначения списка ключевых слов книги или работы, расположенных в алфавитном порядке, с их непосредственными контекстами.

Конкорданс (в первом упомянутом значении) является одним из основных понятий корпусной лингвистике. Конкордансы часто используются в прикладной лингвистике: в лексикографии, при анализе текста, при обучении и изучении языка, при переводе.

Конкордансы используются для решения как лингвистических, так и лингводидактических задач:

- сравнение различных использований одного слова,

- анализ ключевых слов,
- анализ частотности слов и словосочетаний,
- поиск и исследование фраз и идиом,
- поиск перевода, например, терминологии,
- создание списков слов (что используется в публикации).

Поиск в корпусе данных позволяет по любому слову построить конкорданс - список всех употреблений данного слова в контексте со ссылками на источник. Обычно конкордансом называют список примеров, полученных в результате поиска по корпусу интересующего пользователя языкового выражения со ссылками на источник.

Трудность выбора нашего исследовательского материала можно отнести к одной из наиболее острых для современной лингвистики. На протяжении последних лет в отборе и анализе материала в «уровневой» лингвистике помогает обращение к языковым Корпусам. Основным достоинством Корпуса является возможность проконтролировать различные виды коммуникаций: необходимые для темы исследования. Тексты в Корпусах снабжены метаразметкой - богатой дополнительной информацией об авторах, времени и месте создания данного текста, жанровой принадлежности и т.п. Благодаря ей пользователь получает возможность работать с текстами, характеристики которых оказываются релевантными для проводимого исследования. Корпус является идеальным источником данных для анализа дискурсивных явлений. Корпусы ориентированы преимущественно на анализ лексических и/или грамматических явлений, а единицы коммуникации, которые не имеют стандартных способов выражения (например, речевые акты), в корпусах не аннотируются.

Составленный нами конкорданс из 1 00 текстов является адаптированным вариантом обработанных нами текстов из Национального Корпуса русского языка. Необходимость создания упрощенного варианта конкорданса обусловлено следующим:

1. обучающимся не всегда доступен НКРЯ
2. если даже он доступен, то представляет определенную сложность понимания его структуры, что затрудняет работу с ним
3. адаптированный вариант позволяет проследить реальное функционирование оценочной лексики в том или ином контексте

Для проведения эксперимента была проделана следующая классификация слов категории оценки на следующие 9 групп:

1. Оценка человека с отрицательной стороны:

Артист, баба яга, банный лист, баран перед новыми воротами, белая ворона, блоха, боров, ведьма, ворона, гадюка, гроша медного не стоит, гусыня, доска, дубовая голова, язва.

2. оценка деятельности человека (взрослого)

играть в прятки, зайти в тупик, заматывать следы, мычать, бормотать под нос, бросать деньги на ветер, вилять хвостом, замыкаться в себе, подлить масла в

огонь, сесть в лужу, душа ушла в пятки,

3. бытовые предметы (утварь, посуда, инструменты, предметы обихода):

жердь, кадка, как полотно, кубышка, от горшка два вершка, пила;

4. предметы: жемчужина, заноза, марионетка, аристократ, барин;

5. эмотивная оценка: войной идти, быть в шоке, каменное лицо; язва;

6. деятельность человека: мать Тереза,

7. литературные персонажи: баба яга, ведьма, великан, дюймовочка;

8. религия: ангел, бог;

9. метафорическая оценка: Апполон, богиня, идол; баба яга, ведьма, великан, дюймовочка;

9.1 животный мир: белая ворона, белка в колесе, блоха, жаворонок;

9.2. профессия, род деятельности: академик, актриса, баснописец;

9.3 механические функции: вертолёт, тормоз;

9.4 физиология человека: комок нервов, скелет;

Проанализировав численный состав вышеуказанных тематических групп, мы определили те позиции, которые занимает в данном списке каждая из них (см. Приложение М). Наиболее часто применялись обозначения, относящиеся к тематической группе “животный мир”, количество которых составило 81 единицу, что составляет 32,7 % от общего количества рассматриваемых нами оценочных метафор русского языка.

Далее со значительным отрывом следует тематическая группа “бытовые предметы”, в которую вошли 25 обозначения (10,1 %), на основе которых был осуществлен метафорический перенос.

Единичными случаями употребления (0,5 - 1%) были отмечены те обозначения, которые относятся к таким тематическим группам как “имена исторических персонажей”, “эмоции”, “семья”, “болезнь”, “ландшафт”, “математика”.

Осуществленный анализ позволяет признать наличие обозначений, относящихся к разным тематическим группам и послуживших основой метафорического переноса при образовании метафор, служащих для оценки человека и его деятельности. Сопоставив разные тематические группы по их численному составу, можно сделать заключение, что наибольшей частотой употребления характеризуются обозначения, относящиеся к тематической группе “животный мир”.

Нам представилось интересным сравнить какой вид оценки (положительная, отрицательная или нейтральная) доминирует в следуемых нами метафорах русского языков. С этой целью мы распределили все отобранные метафоры на 3 группы (см. Приложения):

1. слова, выражающие положительную оценку;

2. слова, выражающие отрицательную оценку;

3. слова, выражающие нейтральную оценку.

По результатам проведенного нами статистического анализа было

установлено, что лидирующую позицию среди оценочных слов русского языка занимают метафоры с отрицательной оценкой, общее количество которых составило 150 единиц или 71 %. На втором месте расположились, выражающие положительную оценку (39 единиц или 19 %). Замыкают этот список метафоры с нейтральной оценкой (21 единица или 10 %).

Результаты сопоставительного анализа критериев, лежащих в основании оценочности слов русского языка, дают основание утверждать, что частотность употребления многих из них совпадает, в большей степени это касается метафор, выражающих оценку эмоционально-психологических качеств референта.

Следует отметить, что типичность использования слов, относящихся к определенным оценочным критериям, зависит от многих факторов, в частности от целей, личностных качеств, намерений коммуникаторов, а так же от места и времени осуществления коммуникации.

Частотность употребления обозначений большинства тематических групп, которые послужили основой метафорического переноса, совпадает как в русском, так и немецком языках, но наряду с этим имеется и ряд различий в количественном составе отдельных групп. Имеются так же тематические группы, присутствующие в одном языке и отсутствующие в другом.

ВЫВОДЫ

Существует принципиальное различие между описательными и оценочными значениями. Оценочные значения, в отличие от дескриптивных, нельзя квалифицировать как истинные или ложные, так как они отражают субъективное отношение человека к окружающему миру. Объективные свойства предмета участвуют в формировании оценочных значений, «оценочный подход к объекту налагается на познание его реальных свойств, отношений и функций».

Языковая оценка непосредственно связана с таким общефилософским понятием, как *ценность*. Центральное место занимает изучение ценностей как в философской теории ценностей (аксиологии), так и в лингвистических исследованиях последних десятилетий.

В области изучения категории оценки в языкознании сложились направления, которые могут быть представлены следующим образом: системно-семантическое (Л.В.Васильев, Н.А.Лукиянова, Т.А.Трипольская и др.); функционально-семантическое (В.Н.Телия, Е.М.Вольф, И.А.Стернин, Т.В.Маркелова, Л.А.Сергеева и др.); семантико-прагматическое (Н.Д.Арутюнова, Л.А.Киселева, В.И.Шаховский и др.); лексикографическое (Ю.Д.Апресян, Г.Н.Скляревская, О.А.Новоселова и др.). В последнее время исследователи обращаются к описанию специфики оценочных высказываний и текстов (Л.А.Пиотровская, Е.Ю.Мягкова, Ю.С.Сорокин и др.). В качестве составляющих культурных концептов оценка становится объектом изучения в лингвокультурологической парадигме (Т.В.Писанова, А.В.Суслов и др.). Тем не менее, если во главу угла ставить говорящего человека в его аксиологической деятельности, то оказывается, что в

современной лингвистике имеется больше вопросов, чем ответов. Кризис ценностей современной России проявляется в активной динамике оценок.

II ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

2.1 Психологические основы изучения слов категории оценки. Целостная модель подготовки полиязычной личности

Научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, и обусловившая вовлечение все возрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных научно-технических связей, сопровождается значительным ростом и расширением культурных и деловых контактов. Все возрастающие требования к уровню владения языками детерминировало некоторые принципы и параметры новых подходов к освоению казахского, русского и иностранного языков [83].

Язык характеризуется не просто как средство коммуникации, но основной признак этнической самоидентификации. Очевидно, что в современных полиэтнических государствах диалог национальных культур наиболее эффективно может развиваться в условиях различных типов дву- и многоязычия. В период объективно расширяющейся интеграции народов и государств предстают в ином свете проблемы взаимоотношений государственных и других, не имеющих какого-либо статуса языков, их функционирования, расширения, сужения или перераспределения общественных функций, сохранение существующих, развитие и распространение новых типов, например, трехязычия, а также различные аспекты культуры национально-языковых отношений [85].

Интересен тот факт, что только в 22 странах мира проживает одноязычное население, в остальных странах население многоязычное, и ярким примером тому служит Республика Казахстан. И потому в нашей стране такое огромное внимание уделяется изучению государственного языка - языка титульной нации, изучению языков международного общения - русскому и английскому - и специальным пунктом статьи 7 Конституции РК оговаривается отношение к национальным языкам диаспор, проживающих в независимом государстве [85].

В 1997 г. был принят закон «О языках в Республике Казахстан», где подчеркнуты статусные функции государственного - казахского языка, определена роль русского языка в делопроизводстве, учетно-статистической, финансовой документации, вооруженных силах, правоохранительных органах, судопроизводстве, указана знаковая сущность иностранных языков. Особое внимание общественности в ходе долгого обсуждения Закона привлекли статьи, где говорилось о статусе языка титульной нации (статья 18 «Язык печати и средств массовой информации», статья 23 «Государственная защита языков», статья 24 «Ответственность за нарушение законодательства о языках»). В целях дальнейшей реализации «Закона о языках в Республике Казахстан» 7 февраля 2001 г. была утверждена «Государственная программа функционирования и развития языков на 2001-2010 годы», которая к настоящему времени реализована в полном объеме. В этой программе определены три основных направления стратегии государственной политики в области развития языков: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка; сохранение культурных функций русского языка; развитие языков этнических меньшинств [86].

В современных условиях казахский язык постепенно и последовательно распространяется на все сферы жизни общества. Государственными органами проводится работа по поэтапному переходу делопроизводства, ведения учетно-статистической, финансовой и технической документации на государственный язык при соблюдении положений пункта 2 статьи 7 Конституции Республики Казахстан. В практике межгосударственного сотрудничества Республики Казахстан обязательным требованием стало использование государственного языка при подготовке и заключении международных договоров. Официальные мероприятия проводятся на государственном языке, при этом обеспечивается качественный синхронный перевод на другие языки. Нормативные правовые акты, выступления должностных лиц, документы для служебного пользования готовятся в первую очередь на государственном языке [85].

В мае 2006 года в Астане прошел круглый стол «Будущее Казахстана и государственный язык». Одним из основных показателей, характеризующих языковую ситуацию, является степень владения языком. Интересны данные социологических опросов «Этноязыковые процессы и социолингвистическая ситуация в Республике Казахстан», проведенных Министерством культуры, информации и общественного согласия Республики Казахстан (Департамент по развитию языков) и Институтом сравнительных социальных исследований «ЦеССИ - Казахстан» (г.Астана) (май 2002 г.). На тот период более половины респондентов (51,9%) родным назвали казахский язык, 37,3% - русский, 10,8% - другие языки проживающих в Казахстане народов. На казахском языке могут свободно писать 36,4% опрошенных респондентов, 34% - владеют казахским языком слабо. Около 65% казахов свободно говорят на государственном языке, 40,9 % опрошенных разговаривают с членами своих семей на казахском языке,

54,7% - на русском языке, 4,4% - на других языках, с коллегами по работе на казахском языке разговаривают 27,3% опрошенных. Респонденты из числа титульной нации разговаривают на работе как на государственном языке (45,6%), так и на русском языке (47,4%). Подавляющее большинство представителей других национальностей (81,6%) общаются со своими коллегами только на русском языке. Доля населения, свободно владеющего русским языком, по выводам исследователей Фонда «Наследие Евразии», в Казахстане на конец 2007 года составляет 63%, а оценка степени использования русского языка в семье, в общении и производственной сфере - 46%. По данным проведенного опроса 42% респондентов полагают, что к 2030 году подавляющее число граждан Казахстана, независимо от их национальности, будут владеть государственным языком и повсеместно его использовать, но в то же время более 30% считают такую ситуацию маловероятной. Приведенные выше данные свидетельствуют о поляризации мнений как в отношении статуса казахского, так и русского языков [86].

В ноябре 2007 г. вышло постановление № 122 Правительства Республики Казахстан «О Концепции расширения сферы функционирования государственного языка, повышения его конкурентоспособности на 2007-2010 гг». Структура концепции включает: анализ современного состояния языковой ситуации в Республике Казахстан; цель и задачи Концепции; основные направления и механизмы реализации Концепции; ожидаемые результаты. В анализе современного состояния языковой ситуации в Республике Казахстан отмечается: «... Необходимо проведение постоянного научно обоснованного мониторинга функционального соотношения языков, реальной оценки их востребованности.» [87].

Практика показала, что концепция «двух родных языков» (национального и русского как языка межнационального общения), вытекающая из политики «сближения наций», проводимой в бывшем СССР, несостоятельна как в теоретическом, так и в практическом планах. Ее реализация приводила к утрате национальных языков, к резкому сужению сфер их функционирования, что вызывало внутренний протест, обусловленный стремлением народа сохранить свою национальную самобытность. Как отмечает Э.Д.Сулейменова, на пути этнической консолидации и интернационализации, намеченном советским государством, возникали иллюзии, среди которых широко и зачастую бездумно использовался тезис «о двух родных языках», о русском как «втором родном языке». Естественно, что этот тезис в условиях, когда возросло национальное самосознание, вызвал неприятие и резкое отторжение. Родным может быть только один язык - язык народа, к которому относит себя человек, и ему должно быть возвращено исконное значение - *ana mini*, язык матери [88, 58].

Вопросы языковой политики государства на сегодняшний день являются чрезвычайно актуальными для всех сфер жизни казахстанцев, но особенно велико их значение для образовательной сферы, где язык, на котором приобретаются

знания, во многом обусловлен учетом принципов перспективности и рациональности. Современные условия диктуют необходимость качественной языковой подготовки молодого поколения страны, в связи с чем вопросы би- и полилингвального обучения приобретают особую актуальность.

А.А.Потебня был сторонником обучения детей (прежде всего раннего возраста) на том языке, к которому ребенок привык в семье. «Знание двух языков в раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперед затрудняет достижение цельности мирозерцания, мешает научной абстракции. Если язык школы отличен от языка семейства, то следует ожидать, что школа и домашняя жизнь не будут приведены в гармоничные отношения, но будут сталкиваться и бороться друг с другом» [89, 167].

Ученые (например, Л.А.Булаховский, Л.В.Щерба и др.) подчеркивают полезность изучения второго языка, что помогает созданию абстракции и связано с приобретаемой в таком случае способностью освобождения языковой формы от конкретного содержания, которое скрыто за ней в отдельных языках. По мнению Л.В.Щербы, сравнение языков делает человека внимательным к тончайшим нюансам мысли; овладение другим языком - это освобождение мысли от плена слова, знакомство с иной картиной мира [90, 53], [91, 53].

Как видим, сегодня в науке нет единства мнений о вреде или пользе раннего двуязычия и его влиянии на развитие ребенка, при этом речь в данном случае идет о раннем детском возрасте, тем более, если оно связано с каким-либо насилием над личностью.

Говоря о специфике языковой подготовки молодежи, следует подчеркнуть, что новое время диктует новое отношение к изучению неродных языков. Так, в условиях колледжа и вуза аргументы в пользу изучения другого языка как способа понимания другого этноса, другой культуры, подкрепляются пониманием практической целесообразности знания неродных языков, востребованных как в социальной, так и в профессиональной сферах. В выступлении Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаев на XXI сессии Ассамблеи народов Казахстана четко очерчен целый комплекс задач в сфере языкового строительства, в том числе для обучающейся молодежи - необходимость знания трех языков: казахского, русского, английского - ценность непреходящая [92]

Государственная программа Республики Казахстан при реализации своей языковой политики ставит целью создание условий для осуществления казахским языком возложенных на него функций государственного языка во всех социально-экономических сферах общественной жизни на фоне увеличивающейся численности титульной нации и процесса государственного самоопределения. Вместе с тем русский язык в казахстанском обществе занимает довольно сильные позиции, которые обусловлены не только соответствующим этническим составом населения страны, но и историческими реалиями, в частности, языковой политикой, проводившейся длительное время, в том числе в образовательной

системе. Функционирование русского языка делает для всех наций, проживающих в Казахстане, более доступными информационные, научные и культурные ценности [93].

Все более популярным и обусловленным международными контактами, а также личностными перспективами становится изучение иностранных языков: в учебных заведениях страны разрабатываются подходы к внедрению различных программ изучения английского языка - общие, интенсивные, специальные. Большую роль в языковой подготовке специалистов с высшим образованием призвана сыграть уже функционирующая система международных обменов и стажировок, позволяющая не только повышать уровень профессиональной подготовки, но и участвовать во всевозможных мероприятиях.

В Республике Казахстан сегодня активно разрабатываются проекты полилингвального образования, определяются условия использования международного опыта и знаний в области освоения неродных языков, сформулированы те задачи, реализация которых будет способствовать использованию технологий, ориентированных на овладение обучающимися несколькими языками:

- внедрение принципов межкультурного образования в содержание учебных планов, типовых программ, тематическое и поурочное планирование всех учебных дисциплин;

- использование альтернативных моделей обучения языкам, организация творческих лабораторий из числа подготовленных к полилингвальному обучению педагогов;

- решение проблем учебно-методического обеспечения интегрированных дисциплин путем разработки его компонентов авторскими коллективами;

- привлечение к решению вопросов интеграции языкового обучения общественности.

Обучение в нашей стране казахскому языку, имеющему статус государственного, русскому, как языку межнационального общения, а также одному из иностранных - одна из стратегических задач, определенных Государственной программой образования на 2011-2020 гг. [93].

Быть полиязычным - это веление времени. Через язык можно приобщить подрастающее поколение к универсальным, глобальным ценностям, сформировать умение общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Полиязычие поможет в решении главной проблемы современного мира - сохранить согласие и взаимопонимание между людьми [94].

Конечной целью коммуникативного подхода в обучении русскому языку является формирование умений и навыков общения на этом языке, развитие коммуникативной компетентности, составными частями которой являются языковая (лингвистическая), речевая и социокультурная компетенции. Термин *компетенция* происходит от латинского *competere* - наличие способности к чему-

либо. Сегодня компетенция становится обязательным условием организации различных видов творческой деятельности [95, 48].

Задачей обучения русскому языку признается формирование у обучающегося коммуникативной компетентности - способности организовывать свое речевое поведение адекватно задачам общения. В современной науке коммуникация рассматривается как социальная деятельность, выступающая вместе с другими видами человеческой деятельности; как посредник между человеком и обществом, способствующий целенаправленному обмену мыслями, информацией в рамках социальной деятельности человека, и коммуникативная компетенция рассматривается как конечный результат обучения. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в общении в его продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности, рассматривается как сложное психолингвистическое образование, включающее в свой состав ряд других компетенций, представленных в таблице 1. Содержание таблицы соотносится с функциями языковой среды (*мотивационной, информативной, коммуникативной, акселеративной*) и объективирует понятие лингводидактическая среда - совокупность условий, фактов существования и функционирования языка.

Таблица 1. Составляющие коммуникативной компетентности [23]

Название компетенции	Характеристика компетенции
Лингвистическая	<ul style="list-style-type: none"> - наличие знаний о системе и структуре языка и правилах его функционирования в процессе коммуникации; - способность использовать формальные средства для создания стилистически, грамматически и фонологически правильных, значимых и точных высказываний на языке
Дискурсивная	- способность планировать речевое поведение, понимать и передавать информацию в связных, логических и аргументированных высказываниях, строить и организовывать высказывание в соответствии с функциональной задачей общения
Социолингвистическая	- способность осуществлять разные виды речевой деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с принципами целесообразности, мотивированности и уместности, на основе объективного оценивания партнера по общению
Компенсаторная	- способность преодолевать дефицит своих знаний в

(стратегическая)	области лингвистического кода, готовность к самосовершенствованию, усиленной работе по дальнейшему развитию языковой и речевой компетенций
Социальная	Способность к применению разных социально-обусловленных коммуникативных ролей, разработке стратегий в условиях социального взаимодействия с людьми и окружающим миром

Целостная модель полиязычной личности включает в свой состав названные компетенции, определяющие подходы к различным видам устной и письменной речи и в целом дающие представление о коммуникативной компетентности].

Разработанная нами концепция интегральной технологии обучения языковым дисциплинам основана на учёте как результатов и достижений теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Джона Дьюи, так и стержневые положения теории развития искусственного интеллекта. В целостной модели формирования полилингвальной личности были учтены особенности обучающегося, для которого весьма важно знание родного языка, и с опорой на современные обучающие технологии выстраивались этапы повседневного и профессионально-ориентированного освоения второго (русского) и третьего (иностранного) языков [96].

Изучать и поддерживать знание трёх языков одновременно сложно, поэтому сегодня актуальной и соответствующей вызовам информационнокоммуникационной эпохи становится разработка здоровьесберегающих технологий в частной дидактике, так как в природных системах, к которым относится прежде всего человек, всё интегрировано. Если в технических системах, как считает академик О.С.Нарайкин, можно выделить функциональные блоки, то в организме человека это невозможно, так как у человека «всё интегрировано на клеточном уровне. Клетка одновременно работает и как сенсор, и как энергетическая, и как информационная система» [97, 29].

Поскольку исключить из головы обучающегося первый, второй язык невозможно, мы назвали технологию трёхязычного образования интегральной (лат. *integral*-цельный, единый) для формирования цельной трёхязычной личности. Наша концепция интегральной технологии обучения филологическим курсам, в том числе и трём языкам, которые изучаются параллельно в учебных заведениях Казахстана, - это цельная технология по реализации стратегической цели. Компонентами интегральной технологии филологического образования являются:

- 1) определение и выбор методологии и построение целевой модели подготовки конкурентоспособной, полиязычной, поликультурной личности;
- 2) отбор содержания, то есть учебных текстов в соответствии с целью и

уровнем обучения;

3) модульное структурирование содержания учебного курса с учётом профессиональной направленности подготовки магистров педагогики по русскому языку;

4) гипертекстовое представление знаний;

5) фреймовое представление научных терминов для понимания и усвоения понятий;

6) поэтапное управление усвоением знаний для формирования умений, навыков и компетенций;

7) контроль усвоения знаний и формирования компетенций;

8) использование современных информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами см.[98, 67].

На уровне изучения языка специальности реализуется принцип профессиональной направленности при формировании компетенции решения проблем по использованию языковых знаний в профессиональной деятельности. Ниже будет представлена обобщённая модель тематико-терминологического минимума, который необходимо усвоить будущему бакалавру для профессионально-коммуникативной деятельности. Подробно Большое значение для результатов нашего исследования имела целевая модель языковой личности, предложенная доктором филологических наук, профессором М.Р. Кондубаевой [98, 130].

Таблица 2. Целевая модель языковой личности

Деятельностно-коммуникативные потребности	Умения и навыки в соответствии с уровнем обучения	Когнитивные средства речемыслительной деятельности	Компетенции как результат речемыслительной деятельности
Способность произносить и воспринимать звуки изучаемого языка, читать, писать воспринимать слова, словоформы по частям речи. Способность	Умение произносить и воспринимать звуки изучаемого языка, читать, писать воспринимать слова, словоформы по частям речи. Умения и	Отражение и репрезентация звуков, слов, словосочетаний, предложений различных типов изучаемого языка	Готовность произносить и воспринимать звуки изучаемого языка, читать, писать воспринимать слова, словоформы по частям речи. Готовность и сформированность знаний воспринимать и интонировать

воспринимать и интонировать различные типы вопросов	навыки воспринимать и интонировать различные типы слов, вопросов		различные типы вопросительных предложений с общим, альтернативным, риторическим и конкретным вопросом
Способность понимать и объяснять значения слов, словосочетаний и соотносить их с предметами и явлениями действительности	Умения учитывать ситуацию общения и вступать в диалог, задавать и отвечать на вопросы в соответствии с нормами речевого поведения и культуры речи	Отражение, концептуализация и категоризация при изучении текстов и дискурсивной деятельности в учебной ситуации	Коммуникативная компетенция как готовность строить предложения, понимать предложения, воспринимая их на слух. Репродуктивная речь как готовность пересказывать текст, писать изложения на материале тестов различных стилей
Способность рефлексировать на услышанный речевой акт, высказывание или прочитанный текст.	Умение и навыки подготовки и порождения монологических высказываний, и создания самостоятельно текстов различных жанров и стилей	Отражение, концептуализация, категоризация при изучении текстов и дискурсивной деятельности в учебной ситуации Конвенция и интерпретация как главное условие усвоения знаковости языка и культуры изучаемого языка, осознания смыслового содержания и рефлексия в оценочных суждениях	Социокультурная компетенция как готовность к участию в диспуте, дискуссии с учётом особенностей социокультурной ситуации. Дискурсивная компетенция как готовность осуществить продуктивную речевую деятельность, как готовность к созданию оригинальных текстов

Обучение в вузе следует рассматривать как протекающий в рамках дидактической системы процесс взаимосвязанной деятельности обучающихся и обучающихся. Дидактическая система - это среда, в которой по определенной технологии реализуется процесс обучения. Дидактическая система включает в себя обучающихся и обучаемых, цели, содержание, методы, средства и формы обучения. В структуре дидактической системы можно выделить элементы, образующие две взаимосвязанные группы [99,42]:

- 1) группы элементов, формулирующих дидактическую задачу;
- 2) группу элементов, образующих технологию, решающую эту задачу.

В группу *задачи* входят обучаемые, цели и содержание обучения, сформулированные на основе социального заказа. В группу *технологии* входят элементы: преподаватели, методы, средства и формы обучения. Таким образом, дидактическая система может быть представлена как совокупность дидактической задачи и дидактической технологии [100, 67].

В традиционном образовании преподаватель реализует дидактическую систему в процессе обучения, при этом он выступает в роли носителя информации и в роли организатора деятельности учащегося. Компьютер играет роль средства обучения: при компьютеризованном обучении учебная информация и организующая деятельность преподавателя материализуется в виде содержания, структуры, алгоритма функционирования компьютерной обучающей программы (компьютерного средства обучения). Преподаватель присутствует и в такой дидактической системе, хотя в значительной степени виртуально. Одна из формируемых в вузе компетенций обозначается в Государственных общеобязательных стандартах образования как информационная.

В Республике Казахстан устанавливаются Государственные общеобязательные стандарты образования (ГОСО), определяющие совокупность общих требований по каждому уровню образования, установленных к [101, 23]:

- содержанию образования;
- максимальному объему учебной нагрузки обучающихся и воспитанников;
- правилам и процедурам государственного контроля за качеством образования;
- уровню подготовки обучающихся;
- формам документов, удостоверяющих обучающихся определенных образовательных программ.

Государственные стандарты соответствующих уровней образования обязательны для всех организаций образования, независимо от форм собственности, типов и видов. На основе ГОСО составляются учебные планы и разрабатываются образовательные программы. Представим в общем виде образовательную программу специальности «Казахский язык и литература». Укажем, что содержание этой программы, как и представленный выше материал, рассматривается нами в качестве компонента модели целостной подготовки полиязычной личности [101].

Образовательная программа «Казахский язык и литература» предлагает подход к формированию ключевых компетенций, основывающийся, с одной стороны, на сложившейся практике подготовки студентов специальности «Казахский язык и литература», с другой, - на запросах общества и мнении работодателей, направлениях развития филологической науки.

Цели образовательной программы - непрерывная и системная подготовка высококвалифицированных кадров для вуза - преподавателей и научных сотрудников, компетентных и конкурентоспособных, с ярко выраженной гражданской позицией, востребованных на рынке труда, как в регионе, так и в целом по стране.

Цели образовательной программы подготовки студентов специальности «Казахский язык и литература» гармонизированы с 6-м уровнем НРК, с Дублинскими дескрипторами, 1 циклом Квалификационной Рамки Европейского Пространства Высшего Образования (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area), а также 6 уровнем Европейской квалификационной рамки для образования в течение всей жизни (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning).

Стратегический менеджмент ориентирован на долговременный успех и стабильность программы: у обучающихся должны быть сформированы навыки решения типовых задач профессиональной деятельности, которые определены в ГОСО специальности 5B011700 «Казахский язык и литература».

Разрабатывается образовательная программа на основе следующих нормативных документов Республики Казахстан:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы;

2. Государственный общеобязательный стандарт послевузовского образования. Утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан 6.08.068-2010, введен в действие приказом Министра образования и науки РК от 3.11.2010 г. № 514 с дополнениями и изменениями в соответствии с приказом Министра образования и науки № 349 от 8.08.2011

3. Типовые учебные планы по специальностям высшего и послевузовского образования. Утверждены приказом и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 16 августа 2013 года № 343;

4. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Утверждены приказом Министра образования и науки РК от 20 апреля 2011 года № 152;

5. Классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан.

В образовательной программе содержится квалификационная характеристика обучающихся, где сформулировано указание на область профессиональной деятельности (в сфере образования, научно-исследовательских учреждениях, в государственных и негосударственных учреждениях и организациях и др.).

Указаны также объекты профессиональной деятельности выпускников и перечислены виды профессиональной деятельности (в качестве преподавателя вузов и колледжей, преподавателя-исследователя, сотрудника различных фондов и проектов; сотрудника или руководителя различных уровней в государственных и негосударственных учреждениях и организациях. Образовательная программа содержит формулировку задач выпускников в области педагогической деятельности:

- осуществлять учебно-воспитательную деятельность, проектирование и управление образовательным процессом студентов, выполнять мотивационную, диагностическую, коррекционную, коммуникативную и методическую работу в условиях использования современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий;

- владеть современными методиками и технологиями обучения и воспитания для реализации учебных программ базовых, элективных курсов и процессов социализации, профессионального самоопределения обучающихся;

- взаимодействовать с коллегами, социальными партнерами и профессиональными сообществами для достижения качества учебновоспитательного процесса.

Задачи в области научно-исследовательской деятельности содержат указания на:

- организацию учебно-исследовательской работы студентов в условиях использования современных информационных и педагогических технологий;

- владение современными приемами анализа, оценки и интерпретации результатов научно-педагогического исследования, проверки и оценки соотношения теории и эмпирических данных, подготовки отчетной документации и обобщения полученных данных в виде научных статей и докладов;

- самостоятельное осмысливание и оценивание перспектив предметной области, проведение анализа динамики ее развития, информирование профессионального сообщества о результатах собственной научной и информационно-аналитической деятельности.

Особого внимания заслуживает тот раздел образовательной программы, который касается указания на характер универсальных (общих) компетенций, включающих следующие виды: общенаучные; социально-личностные; инструментальные; общекультурные. Напомним, что о *коммуникативной компетентности* как об интегративном личностном ресурсе, обеспечивающем успешность общения, мы уже говорили выше, характеризуя ее компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования. Теперь же мы говорим о составляющих более высокого - личностно-профессионального уровня, характеристика которых включает интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной

деятельностью. В таблице 3 представим их отдельно.

Таблица 3 Универсальные компетенции специалиста

Название компетенции	Характеристика компетенций
Общенаучные	<ul style="list-style-type: none"> - способность аргументировать правовые нормы и экономические требования в сфере профессиональной деятельности (ОНК-1); - способность применять методы мониторинга и биовосстановления нарушенных экосистем, включая сферу языковой профессионально-педагогической деятельности (ОНК-2); - способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, ОНК-3; - готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, ОНК-4.
Инструментальные	<ul style="list-style-type: none"> - готовность к работе с компьютером и использованию основных способов и средств получения, хранения, переработки информации, управления ею, в том числе в глобальных компьютерных сетях, ИК-1; - способность логически верно строить устную и письменную речь, ИК-2; - владение казахским /русским и одним из иностранных языков на уровне, позволяющем свободно применять языки как средства профессионального общения и активной социальной мобильности, получать и оценивать информацию из зарубежных источников в профессиональной деятельности на казахском, русском, иностранном языках, ИК-3.
Социально личностные, общекультурные	<ul style="list-style-type: none"> - владение элементами духовной, нравственной, эстетической и этической культуры, СОК-1; - способность формировать суждения, с учетом социальных, правовых и этических аспектов (ОК-4); - готовность к взаимодействию с коллегами, в условиях работы, коллективе, ПК-4.
Предметно специализированные (общепрофессиональ	<ul style="list-style-type: none"> - способность эффективно осуществлять коммуникацию в разных формах профессионального общения (ОК-1); - способность развивать индивидуальные способности;

ные)	<p>общаться как с индивидуумами, так и группами в профессиональной сфере (ОК-2);</p> <ul style="list-style-type: none"> - осознание необходимости непрерывного профессионального развития (ОК-3); - способность анализировать языковую ситуацию, ход педагогического процесса обучения казахскому языку и литературе, возрастные особенности обучаемых (ОК-4); - способность демонстрировать творческий подход и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде (ОК-5).
Предметно-специализированные (профильные и специальные)	<ul style="list-style-type: none"> - объяснять закономерности педагогического процесса; использовать национально-культурные традиции и опыт народной педагогики в воспитательном процессе (ПК-1); - классифицировать методы обучения и воспитания, сравнивать классификации и критически оценивать их (ПК-2); - оценивать состояние современной методики преподавания казахского языка и литературы (ПК-3); - дифференцировать методы, приемы, формы обучения (ПК-4); - применять методические знания в планировании и проведении занятий по казахскому языку и литературе (ПК-5); - сравнивать методические системы (ПК-6); - обобщать передовой педагогический опыт работы (ПК-7). - объяснять теоретические основы изучения языков (СК-1); - исследовать причины изменений в языках с учетом социо- и психолингвистических факторов (СК-2); - иллюстрировать языковые закономерности фактами используемых в речевом общении и изучаемых языков (СК-3); - использовать приобретенные фундаментальные знания по теории языка в овладении другими лингвистическими дисциплинами (СК-4); - демонстрировать языковую способность (СК-5); - понимать общие закономерности и механизмы действия языка как системы (СК-6); - выяснять особенности различных уровней языковой системы и их единиц; устанавливать взаимосвязи между единицами языковых уровней (СК-7); - использовать теоретические знания в практике языкового анализа (СК-8); - интегрировать современные подходы к изучению функционирования языковой системы в базовые положения

- лингвистической науки (СК-9);
- систематизировать основные теоретико-литературные понятия, объяснять закономерности историколитературного процесса (СК-10);
 - использовать теоретико-литературные знания в анализе художественных произведений, подразделять анализируемые произведения по жанрам и жанровым разновидностям (СК-11);
 - сравнивать художественные методы, аргументировать свою точку зрения (СК-12);
 - знать основные периоды и этапы развития казахской литературы, интерпретировать произведения писателей разных периодов (СК-13);
 - применять методы научного исследования при изучении художественного творчества казахских писателей (СК-14);
 - устанавливать связи между творчеством писателей и историко-литературным фоном (СК-15);
 - критически оценивать литературоведческие труды, обобщать изученный материал (СК-16);
 - систематизировать знания по выбранному научному направлению, защищать выбранную позицию (СК-17);
 - самостоятельно разрабатывать отдельные научные проблемы (СК-18);
 - управлять процессом анализа научного материала (СК-19);
 - дискутировать по спорным вопросам (СК-20);
 - экспериментировать и демонстрировать творческий подход к разрабатываемым проблемам (СК-21).

В образовательной программе намечены также форматы проведения различных форм контроля, что также чрезвычайно важно: и как результативный показатель, и как материал, необходимый в формате нашего исследования. Так, текущий контроль результатов обучения планируется проводить в соответствии с Типовыми правилами проведения текущего контроля успеваемости. Текущий контроль соотносится с промежуточной и итоговой аттестацией обучающихся в высших учебных заведениях Республики Казахстан и с Процедурой СМК, разработанного конкретным вузом для управления процессом проведения контроля успеваемости. Накопление и оценка кредитов осуществляется в соответствии с Правилами организации учебного процесса по кредитной технологии обучения в вузах Республики Казахстан. При изучении модулей программы могут быть предусмотрены различные виды текущего контроля результатов обучения: *устный опрос; письменная контрольная работа;*

комбинированный опрос; защита и презентация заданий, СРС; тестирование; коллоквиумы; работ над созданием групповых и индивидуальных проектов и др.

В конце каждого семестра студенты сдают экзамен по каждой дисциплине модуля образовательной программы в устной или тестовой форме. Устанавливается время, отводимое на экзамен в тестовой форме и отводимое на ответ каждого студента при проведении устного экзамена. Итоговая оценка по дисциплине включает оценки текущего, рубежного и итогового контроля. Итоговый контроль (экзамен) составляет 40%, текущий и рубежный - 60%. Максимальное количество баллов за предмет - 100.

В последнем семестре проводится государственная аттестация, включающая защиту магистерской диссертации и государственный экзамен по итогам освоения образовательной программы.

С целью обеспечения сравнительного анализа для выявления соответствия ожидаемых результатов обучения образовательной программе осуществляется мониторинг динамики трудоустройства выпускников. Результаты обучения по образовательной программе «Казахский язык и литература» актуальны запросам рынка труда, запросам потребителей, а также требованиям национальных и международных рамок квалификаций.

Информированность студентов об используемых критериях их оценивания обеспечивается критериями оценки, видами текущего, рубежного и итогового контроля, которые должны быть описаны в курсах, предоставляемых обучаемым в начале семестра в распечатанном виде и в электронной форме.

В образовательной программе должное внимание уделяется вопросам обеспеченности специальности кадрами, поскольку профессорско-преподавательский состав является основной движущей силой в подготовке высококвалифицированных специалистов. К требованиям относятся: высокие профессиональные показатели, постоянное повышение квалификации ППС, распространение имеющегося опыта между сотрудниками, возможность их дальнейшего профессионального и личностного роста. Квалификация ППС, осуществляющего подготовку магистров по специальности Казахская филология, должна соответствовать профилю кафедры и преподаваемым дисциплинам.

Дисциплины образовательной программы обеспечены нормативными, учебными и методическими материалами, составляющими учебно-методический комплекс. Преподаватели участвуют в совершенствовании образовательной деятельности путем издания учебников, монографий, учебно-методических пособий. Не остается без внимания и материально-техническое и информационное обеспечение образовательной программы. При формировании учебной программы применяется модульный подход. Основываясь на вертикальном принципе преемственности дисциплин, он выстраивается с учетом распределения на семестры: общие обязательные модули, обязательные модули по специальности, модули по выбору, выходящие за рамки квалификации, модули по выбору для специальности, а также практики.

Образовательная программа определяет подходы к организации профессиональной практики. Цель профессиональной практики - закрепление и углубление знаний по общенаучным, культурологическим, психологопедагогическим, методическим и специальным дисциплинам, формирование на основе теоретических знаний педагогических компетенций.

Задачи - углубить и закрепить теоретические знания, полученные при изучении психолого-педагогических, филологических дисциплин; научить применять их на практике; научиться проводить различные формы вузовских занятий, применять разнообразные методы, анализировать и оценивать результаты учебной деятельности. В ходе практики студент приобретает следующие навыки: применение теоретических знаний на практике; планирование учебно-воспитательной работы, проведение различных форм занятий, использование инновационных технологий, межпредметных связей, дидактических материалов; анализ посещенных занятий.

Цель научно-исследовательской практики - сбор материалов для будущей квалификационной выпускной работы, совершенствование навыков научно-исследовательской работы, оформления ее результатов; формирование навыков выполнения учебно-научного сочинения квалификационного характера; подготовка материалов для магистерской диссертации.

Задачи - сбор данных, необходимых для написания квалификационного сочинения (магистерской диссертации); обработка научной литературы по проблемам, рассматриваемым в диссертации (ее анализ в проблемном аспекте), систематизация и обобщение полученной теоретической информации, оформление в виде разделов; обработка фактического (экспериментального) материала, его структурирование в избранных аспектах и описание в виде специальной главы.

В ходе научно-исследовательской практики студент приобретает следующие навыки: самостоятельно анализировать, интерпретировать и описывать изучаемый объект в аспектах, определенных задачами магистерского исследования, в соответствии с современным уровнем развития филологической науки; обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость своего исследования.

Участие студента в реализации образовательной программы выражается в формировании индивидуального учебного плана обучающегося с помощью эдвайзера, который учитывает индивидуальные запросы студентов (в результате собеседования) и общие тенденции (на основе их анкетирования).

Система модернизации (доработки) программы состоит в том, что модульный характер объединения дисциплин позволяет варьировать их и / или заменять на другие элементы модуля в зависимости от потребностей рынка труда, запросов работодателей и пожеланий самих студентов.

Как видим, дидактическая система создается поэтапно. Исходными являются требования к ее конечному продукту - выпускнику учебного заведения. Эти

требования называются государственным заказом и формулируются ГОСО, на основе которого и составляется образовательная программа, отражающая критерии подготовленности выпускника к профессиональной деятельности.

Первый этап заключается в том, что на основе ГОСО ставится дидактическая задача - определяются промежуточные и конечные цели обучения, производится отбор и структурирование содержания учебного материала. Задаются ограничения, связанные с организационными моментами и возможностями материальной базы [100].

На втором этапе проектируется желаемая дидактическая технология - определяются методы, средства, формы и этапы обучения.

На третьем этапе разрабатывается реальная дидактическая система - создается учебно-методическое обеспечение конкретного предмета, организуется подготовка преподавательских кадров, способных работать в спроектированной дидактической системе. В целом, эффективность дидактической системы определяется качеством учебно-методического обеспечения каждого предмета, составляющего учебный план подготовки той или иной специальности. Все указанные особенности образовательной программы определяют необходимость овладения навыками самооценки, взаимооценки и в целом - оценивания этапов собственного становления. В связи с таким подходом содержание проводимого нами исследования имеет ярко выраженную профессиональную направленность и может быть соотнесено с еще одним компетентностным компонентом. Указанный компонент назван нами «компетенция оценивания» и непосредственно связан с подготовкой специалистов с высшим образованием, для которых такого рода компетенция входит как составляющая в компетенцию оценивания и обеспечивается лингводидактической и лексико-семантической составляющими. В работе планируется показать эту соотнесенность на материале учебного предмета «Русский язык» [101].

Учебно-методическое обеспечение познавательного процесса в условиях кредитной технологии претерпело значительные изменения, которые коснулись и предмета «Русский язык», представленного в учебном плане в цикле общеобязательных дисциплин. Проблема дидактического обеспечения занятий по русскому языку в группах с казахским языком обучения находится в центре внимания лингводидактов, она волнует преподавателей практиков. Вместе с тем, в научных публикациях обнаруживаются различные подходы к раскрытию самого понятия *обеспечение*: оно называется *методическим, учебно-методическим, дидакто-методическим, системно-методическим, научно-методическим, программно-методическим*. Обращение к этимологии перечисленных понятий дает представление о совокупности дидактических средств, позволяющих преподавателю профессионально организовать свою педагогическую деятельность, сделать ее результативной и эффективной [101].

П.И. Образцовым был проведен семантический анализ перечисленных выше видов обеспечения, позволивший сделать вывод, что большинство из них

синонимичны, поскольку имеют общий родовой признак, в качестве которого выступает *методическое обеспечение* учебного процесса. Как правило, это обеспечение учебного процесса соответствующими средствами, (справочными, наглядными, техническими), а также совокупность дидактических способов, методических приемов, частных методических процедур и операций, позволяющих педагогу реализовать задачи обучения, используя наиболее эффективные виды педагогического взаимодействия с обучающимися [33, 75].

Таким образом, понятие *обеспечение* связано с поиском оптимальных способов организации учебного процесса. При этом в словосочетаниях *системнометодическое обеспечение* и *научно-методическое обеспечение* подчеркивается специфика проработки названных аспектов. В первом случае говорится о необходимости подходить к методическому обеспечению с учетом всех компонентов процесса обучения как целостной дидактической системы, а во втором - с позиций научного обоснования методов, приемов и используемых средств обучения. Словосочетания-термины *учебно-методическое обеспечение* и *дидакто-методическое обеспечение* являются по существу синонимами.

Несколько отличается трактовка такого вида обеспечения, как *программно-методическое*. В отличие от предыдущих, при раскрытии его сущности характеризуется не столько методическая сторона обеспечения, сколько необходимость выбора педагогом стратегии обучения. В соответствии с избранной стратегией определяются приемы и средства организации познавательной деятельности студентов. Обоснование и введение в научный оборот этого вида обеспечения произошло сравнительно недавно, и дидакты связывают его с научно-техническим прогрессом в сфере образования. Впервые вопрос о нем возник с появлением в вузах компьютерных средств обучения, необходимостью их программной и методической поддержки, что привело к разработке в вузах специальных предметно-методических комплексов, представляющих собой совокупность компьютерных программ по конкретным учебным дисциплинам.

Обучение традиционно характеризуется в нашем исследовании как заранее спланированное общение, цель которого - передача накопленных знаний, опыта деятельности и опыта познания. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, его умственного развития. Процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, содержание которых определяется целями и задачами этапа образования и спецификой учебного предмета, характеризующего определенную научную отрасль [100].

Обеспечение дисциплины представлено средствами обучения, объединенными общей целью и носящими название *учебно-методического комплекса (УМК)*. Обучение на основе кредитной технологии организуется с применением комплекса, куда входят рабочая программа для преподавателя и индивидуальный план для студента. Все содержание дисциплины разбивается на определенное количество модулей. Учебно-методический комплекс для студента

содержит индивидуальный учебный план, своего рода подробную программу курса (силлабус), методические указания и рекомендации по организации СРС, круг вопросов и заданий для текущего, рубежного и итогового контроля. Содержание разделов и тем с указанием на объем теоретических сведений и перечисление умений и навыков, рекомендации по выполнению заданий и содержание самих заданий - все это обучающийся найдет в силлабусе. Примечательно, что в силлабусе определено содержание каждого занятия, дан список основной и дополнительной литературы, представлено преподавательское видение оценки знаний, умений и навыков обучающихся [100].

Используя материал учебника «Основы вузовской лингводидактики», подготовленный преподавателями О.А.Стычевой и Б.С.Длимбетовой, мы определили в качестве основных условий дидактически грамотного обеспечения учебного процесса следующие [99, 31]:

1. *Моделирование учебного предмета с учетом требований ГОСО и типовой программы - документа, разработанного Республиканским методическим кабинетом на основе Государственного общеобязательного стандарта и рекомендованного Министерством образования и науки.*

2. *Проведение рекогностировочных занятий с целью входного контроля для определения реального уровня подготовленности студентов [33].*

3. *Включение в процесс обучения элементов проблемности и самостоятельного поиска, требующего организации такой познавательной деятельности, в ходе которой студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей.*

4. *Наличие элемента новизны в содержании учебного материала как важное условие познавательной активности студентов.*

5. *Разумное сочетание коллективных и индивидуальных форм деятельности как одно из важнейших условий, влияющих на эффективность языковой подготовки обучаемых.*

6. *Экономия времени путем интеграции учебных задач с целью сокращения затрат времени на освоение лингвистической теории и использование его для формирования умений, навыков.*

7. *Соответствие отобранных методов обучения целям подготовки и таким видам учебной деятельности магистрантов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения познавательной задачи [33].*

Учебно-методическое обеспечение - определяющее качество профессионального образования, оно представляет собой совокупность средств обучения и технологий их использования, которая проектируется преподавателем в целях продвижения студента в научной и учебно-профессиональной деятельности. Учебно-методический комплекс - составная часть учебно-методического обеспечения, совокупность средств информации, необходимых для решения профессионально-педагогических задач [33].

В условиях реформирования системы высшего профессионального образования необходимыми элементами структуры учебно-методического обеспечения являются: образовательный стандарт; учебная программа; опорные конспекты; предписания для самостоятельной работы студентов с источниками информации; учебные пособия; учебно-методические материалы для преподавателя; отобранная специальная информация; хрестоматии; компьютерные и имитационные игры. Второй не менее важной частью учебно-методического обеспечения являются педагогические технологии. В условиях современного обучения в высшей школе эта составная часть учебно-методического обеспечения представлена инновационными методами, используемыми на различных дидактических этапах усвоения материала.

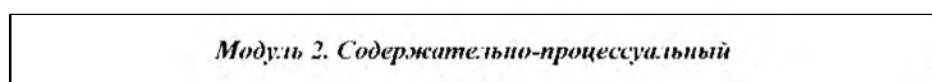
Работая над созданием целостной модели полилингвальной личности, мы постарались учесть все составляющие ее компоненты - (организационный, учебно-методический, коммуникативно-ориентирующий). Особое внимание было уделено содержательному компоненту, что нашло отражение в Приложениях В, С, D.

Были рассмотрены уже существующие подходы к формированию полилингвальной личности и на их основе создана модель, включающая три модуля: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, оценочно-результативный. Для формирования полилингвальной личности чрезвычайно важно определить мотивы, цели и задачи предстоящей работы. В содержательно-процессуальный модуль мы включили два компонента - предметно-содержательный (определен на основе теоретического изложения материала в первом разделе) и процессуальный (будет рассмотрен во втором разделе). Оценочно-результативный модуль определил подходы к организации эксперимента и содержание третьего раздела, посвященного его описанию.

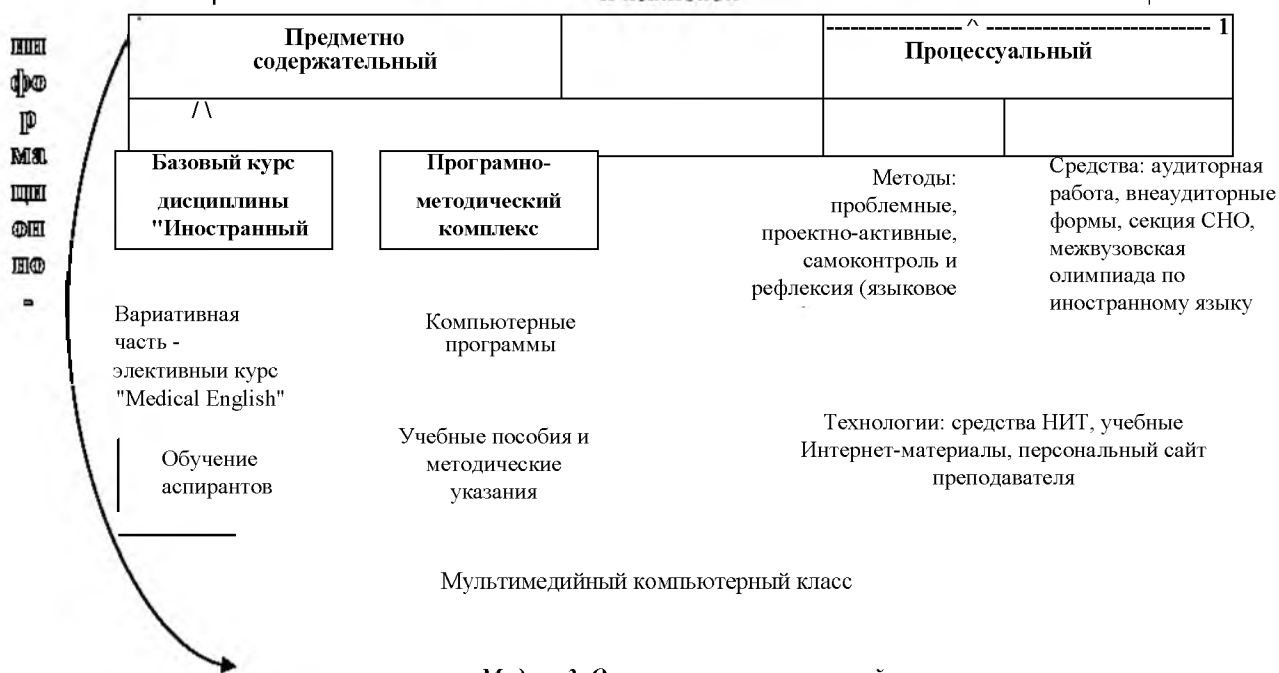
Целостная модель подготовки полилингвальной личности [55]



Педагогические условия: организационно-педагогические и _____ содержание



Аспекты содержания: профессиональный и языковой



Модуль 3. Оценочно-результативный

уровни критерии показатели

Результаты

Повышение мотивированности студентов к процессу формирования знаний, умений и навыков в сфере ~~иноязычной профессиональной коммуникации~~

Создание информационно-образовательной среды, способствующей эффективной организации процесса овладения профессиональной

Переход студентов на более высокий уровень профессиональной иноязычной концепции

2.2 Принципы и методы организации лексико-семантической работы в вузовской аудитории

Обучение - это целенаправленное, заранее спланированное общение, в ходе которого используются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и опыта познания. Обучение - исторически изменяющийся процесс. Оно изменяется в первую очередь в зависимости от уровня производства и производственных отношений, в зависимости от потребностей общества, а также социальных условий, духовного богатства общества, его культурных традиций и уровня образованности. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, умственного развития. Процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности. *Форма обучения* - это организованное взаимодействие преподавателя и обучаемого. Формы обучения студента в вузе могут быть различными: дневная, дистанционная, самостоятельная, индивидуальная и т.д.

Познавательная активность - это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получать знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Непосредственное вовлечение в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением инновационных способов организации познания. Отбор таких способов познания осуществляется с опорой на интерес, стремление и желание обучаемых овладеть определенной суммой теоретических знаний и конкретными практическими навыками, призванными сделать магистров филологии востребованными на рынке труда.

В основе современных инновационных технологий обучения лежат *профессионализированные принципы*, которые необходимо учитывать при организации процесса познания. Указанные принципы воспринимаются как обязательные дидактические установки. Разработанные А.А. Балаевым, в нашем диссертационном исследовании они адаптированы с учетом современных лингводидактических условий и в соответствии с поставленными задачами.

1. *Принцип моделирования.*
2. *Принцип входного контроля.*
3. *Принцип соответствия содержания методов целям обучения.*
4. *Принцип проблемности.*
5. *Принцип «от простого к сложному».*
6. *Принцип непрерывного обновления содержания учебного материала.*
7. *Принцип организации коллективной деятельности.*
8. *Принцип опережающего обучения.*
9. *Принцип диагностирования.*

10. *Принцип экономии учебного времени.*

11. *Принцип выходного контроля.*

Наряду с общедидактическими и лингводидактическими, указанные принципы позволяют грамотно организовать процесс введения оценочной лексики в активный словарь обучаемых и, кроме того, будут способствовать отбору таких инновационных методов обучения, которые в современных условиях характеризуются как активные. По А.М. Смолкину, речь идет о таких способах организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, которые побуждают их к мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом при активном сотрудничестве обучающего и обучаемого. Современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов - инновационных и традиционных. Традиционная технология обучения (от знания к умениям), основанная на логике науки, должна быть дополнена новыми технологиями, основанными на закономерностях познавательной деятельности. Главной фигурой в учебном процессе становится сам обучаемый, выступающий не как объект, а как субъект обучения [102, 76].

Инновация (нововведение) - это процесс внедрения новых преобразований в различные сферы деятельности, а также в производство и промышленность. Результатом таких преобразований является новшество. Любые нововведения неизбежны, они порождены изменениями в обществе и логикой развития НТР, которые предполагают существенные преобразования в трудовом процессе всех предприятий и организаций каждые 5-10 лет. Инновационный процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы организации. Эти внутренние перемены связаны друг с другом, например, внедрение компьютеров в трудовой процесс влечет за собой изменения и в профессионально-квалификационной структуре коллектива, и в уровне решаемых задач, и в системе контроля, и даже в самом характере работы [103].

Педагогическая инновация - это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество, которое осуществляется на трех уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне. На *макроуровне* инновации затрагивают изменения во всей системе образования и приводят к изменению ее парадигмы. На *мезоуровне* инновации направлены на изменения в образовательной среде региона, в конкретных учебных заведениях. На *мезоуровне* речь в основном идет о создании новых учебных заведений на базе новых концептуальных подходов. Сегодня можно выделить четыре типа учебных заведений: элитарные, конъюнктурные, экспериментальные и традиционные [103]. На *микроуровне* инновации направлены на создание нового содержания как отдельного курса, так и блока курсов (элективных по своей природе); либо на отработку новых способов структурирования образовательного процесса; либо на разработку новых технологий, новых форм и методов обучения.

Далее будут рассмотрены такие основные понятия, как *метод, форма обучения, активность обучаемых* и *активные методы* обучения применительно к

исследуемому нами вопросу - вопросу введения в активный словарь студентов оценочной лексики [104].

Понятие метода обучения является весьма сложным. Однако, несмотря на различные определения, даваемые этому понятию, можно отметить и нечто общее, что сближает имеющиеся точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Взяв в качестве исходного это положение, попытаемся более детально его рассмотреть в аспекте научной трактовки.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод - в самом общем значении - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре. Очевидно, что и в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых по достижению определенных учебно-воспитательных целей. С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу преподавателя (изложение, объяснение нового материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой - стремится стимулировать учебнопознавательную деятельность студентов (побуждает их к размышлению, самостоятельному формулированию выводов и т.д.). Иногда же, как будет показано ниже, сам преподаватель не объясняет новый материал, а лишь определяет его тему, проводит вступительную беседу, инструктирует слушателей к предстоящей учебной (обучающей) работе, а затем предлагает им самим осмыслить и усвоить материал на основе репродуктивной деятельности. Как видим, и здесь сочетается обучающая работа преподавателя и организуемая им активная учебно-познавательная деятельность студентов [105].

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения обучаемыми определенного содержания учебного материала.

Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения [106].

Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом. Метод означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность [107].

Одним из центральных задач обучения и в частности профессиональной подготовки специалиста является формирование активного, деятельного отношения развивающейся личности к познанию мира и себя в этом мире,

вынесение оценки миру и сосредоточенным в нем ценностям, а также изменение мира. Решение этих задач требует использования содержания, форм, методов, направленных на активацию обучения, которая, в свою очередь, реализуется за счет создания дидактических и психологических условий осмысленности учения, включение в него обучаемого на всех трех уровнях интеллектуальной, личностной и социальной активности [108, 288].

Соблюдение принципа активности в обучении предполагает использование системы методов, направленных, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение обучаемыми необходимой суммой знаний в процессе познавательной деятельности. Активность преподавателя, помноженная на активность обучаемых, дает представление о специфике такой инновационной технологии обучения, которая получила название интерактивной.

Необходимость использования активных методов обучения применительно ко всем видам познавательной деятельности обосновал в своих работах А.М. Матюшкин [109].

Ученый ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместного творчества обучающихся и обучаемых, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений. Мысль о диалоговых формах проведения в вузе различных видов учебных занятий в дальнейшем также была использована при создании приемов интерактивного обучения. Их соотносительность подтверждает такая подача программного материала, в ходе которой широко привлекаются научные диалоги «преподаватель - студенты», «преподаватель - преподаватель», «студент - студент».

На формирование исходных положений теории активных методов обучения большое влияние оказала концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н.Леонтьевым, в которой познание определяется как деятельность, направленная на освоение предметного мира. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается как практическим опытом (опытом обучения и самообучения), так и воздействием на него [110, 87].

Результаты вузовского обучения свидетельствуют, что благодаря активным методам одновременно реализуются три учебно-организационные задачи: 1) подчинение процесса обучения управляющему воздействию преподавателя; 2) обеспечение активного участия в учебной работе как подготовленных обучаемых, так и менее подготовленных; 3) установление непрерывного контроля за процессом усвоения учебного материала. Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: активные методы позволяют формировать знания, умения и навыки путем вовлечения обучаемых в познавательную деятельность, в процессе которой учебная информация переходит в их личностные знания.

Использование в учебном процессе высшей школы методов интерактивного обучения характеризуется тем, что не только преподаватель раскрывает на занятиях свой нравственный, культурный и творческий потенциал - активной становится позиция обучаемых, поскольку процесс обучения строится на взаимопонимании и сотрудничестве. Задача заключается в том, чтобы создать на занятиях максимально благоприятные условия для проявления способностей и интересов студентов. Интерактивный процесс обучения предполагает его демократизацию и гуманизацию, что возможно лишь при условии создания такого образовательного поля, на котором, наряду с коллективными, используются и дифференцированные формы обучения. Дидактика высшей школы в современных условиях ищет способы полноценного развития склонностей и познавательных интересов обучаемых, мотивированного формирования общепредметных и специальных навыков и умений, инициированного самообразования [111].

Активные методы обучения - это обучение деятельностью. В основе активных методов лежит диалогическое общение как между преподавателем и студентами, так и между студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и, что не менее важно, умение грамотно, логично, образно оформлять свои мысли в устной и письменной форме. Активные методы обучения направлены на привлечение обучаемых к самостоятельной познавательной деятельности, они призваны вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, благодаря их использованию появляется возможность рационального применения студентами полученных знаний. Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению дидактических задач конкретного занятия. Активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Сущность активного обучения выражается в переходе от преимущественно традиционных регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и приемов организации дидактического процесса к инновационным - развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [112, 26].

Активные методы обучения - это такие методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом.

Активные методы обучения - методы, требующие активной мыслительной продуктивной деятельности обучаемых, проявляющейся в.

- способности корректировать собственные действия;
- самостоятельном выборе способов действий;
- целесообразном сочетании способов деятельности;

- планировании труда, анализе и предотвращении ошибок.

Для активных методов обучения характерны следующие признаки.

- 1) высокая степень включенности обучаемых в процесс обучения;
- 2) их активность в процессе организации учебной деятельности;
- 3) совпадение познавательных интересов преподавателя и обучаемых, что по сути, и создает условия для интенсификации процесса обучения;
- 4) коллективное форсирование усилий;
- 5) наличие обратных связей в обучении;
- 6) возможность моделирования целостного содержания будущей профессиональной деятельности благодаря формам обучения;
- 7) повышенная эмоциональность обучаемых [112].

Познавательная активность проявляется в трех видах активности. Во-первых, в активности воспроизведения, выраженной в стремлении обучаемых понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу. Во-вторых, в активности интерпретации, проявляющейся в их стремлении постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. В-третьих, в творческой активности, предполагающей самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

При использовании активных методов обучения на конкретном учебном занятии преподаватель решает ряд сложных задач. Например, формирование навыков продуктивного общения в условиях учебного процесса, в той или иной мере приближенных к реальным условиям; развитие умения аргументировать свою точку зрения, четко формулировать и ясно излагать свои мысли или способности анализировать сложные ситуации, выделять главные и второстепенные причины их возникновения, находить средства и способы их разрешения.

Значение активных методов обучения определяется и тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к организации этого процесса обучающимися. Данный тезис положен в основу довольно большой группы современных личностно ориентированных методов обучения. Самоорганизация обучения строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, которые они приобретают благодаря самостоятельному открытию, поиску, определению собственного личного смысла в интерпретации предоставленной им учебной информации. Вся учебная деятельность обучающихся рассматривается как творческая деятельность. Для *творческой деятельности* характерны три вида операций: логическая, интуитивная и эвристическая.

Логическая последовательность действий однозначно определена благодаря тому, что ее можно описать, составить алгоритм решения. В этом виде действий всегда гарантирован конечный результат.

Интуитивная последовательность действий - это комплекс неразделимых операций, выполнение которых иногда не может объяснить даже сам творец, однако главным в интуиции является озарение, возникающее на основе эмоционального момента в виде большого желания решить задачу, научного предвидения и личного опыта.

Эвристическая последовательность операций строится на основе интеллектуальных способностей, таких как умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, описывать, выделять главное, обосновывать, систематизировать. [102].

Все перечисленные выше операции реализуются в активных методах обучения и в определенной мере служат основанием для их классификации. Таких классификаций несколько [102].

Традиционная классификация разделяет их на две большие группы. *Первая группа* - неимитационные методы, нацеленные преимущественно на активизацию восприятия теоретического материала, самостоятельной переработки и осмысления учебно-научной информации с установкой на ее воспроизведение. Эта группа методов формирует у обучаемых и коммуникативные навыки, и аналитические - в виде умения строить доказательства, формулировать собственную позицию в понимании проблемы и искать творческие пути ее решения [102].

Таблица 4

Классификация активных методов обучения [33]

Активные методы обучения		
неимитационные	имитационные	
	<i>игровые</i>	<i>неигровые</i>
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии	деловая игра; педагогические ситуации; педагогические задачи и т.п.	коллективная мыслительная деятельность; ТРИЗ работа;

Типологическая характеристика методов показана нами в таблице 4.

В таблице 5 представлена еще одна классификация методов, которые условно объединены в три основных блока:

Таблица 5

Современные методы активного обучения [45]

Дискуссионные методы	Игровые методы	Сенситивные методы
Г рупповая дискуссия Разбор казусов из практики Анализ ситуаций морального выбора	Игры - дидактические - творческие - ролевые - деловые Контригра на основе транзактного метода осознания коммуникативного поведения	Различного рода тренинги

При всей эффективности активных методов в практическом их использовании педагоги часто испытывают ряд трудностей, которые обусловлены тем, что на первоначальном этапе обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, поскольку преподавателем осуществляется в какой-то мере принудительная активизация его мышления. Кроме этого, эффективность занятия, где в качестве основного метода применяется активный, в значительной степени зависит от устойчивой и длительной активности студентов в течение всего периода освоения предмета, а кратковременная и эпизодическая активность не приносит должных результатов

Преподавателю не всегда удается полностью реализовать все запланированные условия, стимулирующие самостоятельность и творчество при выработке решений. Трудно решается задача повышения степени мотивации и эмоциональности обучаемых. Чтобы преподаватель был готов к устранению подобных трудностей, ему следует обратить внимание на особенности применения этих методов на конкретном учебном занятии лингвистического цикла. Условно можно предположить, что преподаватель, освоивший классификацию общедидактических методов, теперь стоит перед выбором методов имеющих конкретную направленность на усваиваемый предмет. В нашем случае речь идет о лингводидактических методах, которые могут быть представлены тремя основными группами.

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебнопознавательной деятельности.

Возможна и другая их классификация, представленная в таблице 6.

Таблица 6

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности [21

]

По источнику передачи и восприятия учебной деятельности	По логике передачи и восприятия информации	По степени самостоятельности мышления	По степени управления учебной работой
Словесные	Индуктивные	Репродуктивные	Под руководством преподавателя
Наглядные	Дедуктивные	Проблемно поисковые	Самостоятельная работа обучающихся
Практические			

Как видим, в основе такой классификации лежат условия деятельности обучающихся. Таблица 7 отражает классификацию методов, построенную на учете подходов к стимулированию и мотивации познавательной деятельности обучающихся.

Таблица 7

Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности [60]

Методы стимулирования интереса к учению	Методы стимулирования ответственности и долга
Познавательные игры	Убеждение в значимости учения
Учебные дискуссии	Предъявление требований
Создание эмоционально-нравственных ситуаций	Применение системы поощрений
Организационно-деятельностные игры	Использование рейтинговой системы оценивания

Еще одна классификация, показанная в таблице 8, основана на контролирующей функции методов [60].

Таблица 8.

Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [60]

Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля и самоконтроля	Методы практического контроля и самоконтроля
Индивидуальный опрос	Письменные контрольные работы	Машинный контроль
Фронтальный опрос	Письменные зачеты	Контрольно-лабораторный контроль
Устные зачеты	Письменные экзамены	Тестирование
Устные экзамены	Письменные работы	

Предлагаемые классификации методов обучения не взаимоисключают друг друга, а взаимодополняют, благодаря чему создается относительно целостная система, учитывающая все основные структурные элементы познавательной деятельности (ее организацию, стимулирование и контроль). В ней целостно представлены такие аспекты познавательной деятельности, как восприятие, осмысление и практическое применение. Она учитывает все основные функции и стороны методов, выявленные к данному периоду педагогической наукой, не отбрасывая ни один из них. Но эта система не просто механически соединяет известные подходы, а рассматривает их во взаимосвязи и единстве, требуя выбора их оптимального сочетания. Наконец, предлагаемый подход к классификации методов свидетельствует об открытости этой структуры, не исключающей возможности дополнения его новыми частными методами, возникающими в ходе совершенствования процесса обучения.

Методы активного обучения на языковых занятиях могут использоваться на различных этапах освоения лингвистического материала:

1 этап - первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап - закрепление знаний. Сюда относятся различные способы организации коллективной и индивидуальной мыслительной деятельности,

направленной на усвоение теоретических знаний по лингвистической теории.

3 этап - контроль знаний, который может быть организован в форме индивидуального опроса, тестирования, письменной работы аналитического характера.

При изучении иностранного языка или языка, который характеризуется как неродной, возникает необходимость определить содержание еще одного этапа, на котором организуется целенаправленная работа по формированию речевых умений и навыков, опирающихся на лингвистические знания и предполагающих развитие творческих способностей.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи.

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных обучающихся, так и менее подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому в дидактической литературе предлагается рассматривать активные методы по их функциональному назначению. Следует также иметь в виду, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепления новых знаний (полученных во время лекции); совершенствования уже полученных профессиональных умений; активизации обмена знаниями.

Суть *активных методов обучения*, при усвоении языков состоит в том, чтобы обеспечить решение обучающимися тех лингвистических задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают речевыми умениями и навыками. Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоения учащимися знаний и формирования умений и навыков, но и развития творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Практика свидетельствует, что на сегодняшний день такие возможности может предоставить *модульная технология обучения*. Модульное обучение - это организация такого процесса познания, при котором у обучающихся появляется возможность усваивать предмет по индивидуализированной программе, предполагающей высокий уровень самостоятельности. Отличительные особенности модульного обучения - опора на субъективный опыт обучающихся, их

способности и интересы. Для этого преподавателю важно знать не только индивидуальные особенности каждого обучаемого, но и их личностные качества.

В какой-то мере модульная технология обучения способствует решению вопроса о том, как проводить обучение - индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на личностный потенциал студента или с учетом его индивидуальных качеств, каким методам - репродуктивным или активным - отдавать предпочтение. Рассмотрим использование метода модульного обучения применительно к конкретной теме - усвоению оценочной лексики.

Мы исходим из того, что усвоение лексических единиц является обязательным условием овладения вторым языком. Формирование лексической базы во втором языке должно осуществляться в системе, приближенной к естественным формам хранения информации в лексиконе. Наиболее приемлемой является форма модуля.

Лексический модуль как форма хранения знания является подтипом языкового модуля и соотносится с другими его подсистемами через лексические единицы и правила их функционирования. Выделяется два уровня лексического модуля: формально-семантический, характеризующий основное содержание модуля, и функционально-прагматический, обеспечивающий функционирование лексических единиц по определенным правилам.

Формально-семантический уровень представлен типом знаний, используемых при актуализации слова в процессе порождения или понимания высказывания. По типу хранящейся в лексиконе информации выделяются семантическая, фонологическая и орфографическая репрезентации: при восприятии сигнал переводится в фонематическую репрезентацию, по которой устанавливается семантическая репрезентация. Формами хранения этой информации являются слова, функционально значимые морфемы, словообразовательные элементы, т.е. те типы информации, которые необходимы для формирования индивидуального лексикона во втором языке.

Способом хранения лексических знаний являются ассоциативно-вербальные поля, которые представляют собой систему взаимопересекающихся семантических сетей, позволяющих обеспечивать поиск в памяти иноязычного слова на уровне идентификации словоформы по формальным признакам, на уровне идентификации значения по принадлежности к семантической микросистеме. На основе словоформы и значения осуществляется выбор типа связи с другими словами, т.е. включение слова в возможные семантические и синтаксические отношения.

Слова усваиваются не сами по себе, а в процедурах оперирования ими. Включение слова в речевую деятельность определяется правилами функционирования лексических единиц, а также знаниями об уместности или неуместности использования данного слова в конкретной ситуации. Система

правил распознавания и поиска лексических единиц представляется нами в

соответствии с тремя уровнями: референтном, формальном и синтаксическом. На референтном уровне речь идет о лексическом значении слова, на формальноязыковом - о грамматическом значении словоформ, а на синтаксическом - о его синтаксическом значении. Эта соотнесенность и определила сущностную характеристику функционально-прагматического уровня модуля.

Функционально-прагматический уровень представлен системой операций, соотнесенных друг с другом по принципу временной последовательности и функциональной дополнительности. Это поисковая, подготовительная и интегративная операции.

Поисковая операция обеспечивает поиск и выбор нужного слова в возможном контексте логических понятий по формальному признаку, по принадлежности к части речи, по принадлежности к семантической микросистеме. Тем самым обеспечивается референтное узнавание слова. Основные правила - правила лексической и семантической сочетаемости. Основной механизм - ассоциативный.

Подготовительная операция обеспечивает подготовку понятийного восприятия через процедуры выделения функционально значимых частей слова с целью подготовки их к формированию определенного грамматического значения, выраженного грамматической формой. Основные правила - морфологические. Основные механизмы - сегментирования и комбинирования.

Операция интеграции обеспечивает фонологическое выражение понятия и включение его в рамки синтаксической структуры в соответствии с его семантикой. Общеизвестно, что слова при овладении вторым языком усваиваются в контексте.

Включение слова в контекст осуществляется с учетом семантической соотнесенности понятия с контекстом и функциональной заданностью. Для усвоения слово должно обрасти пучком связей. Основным механизмом интеграции слова в синтаксическую структуру является валентная или актантная корреляция. Основные правила - правила взаимной семантической обусловленности языковых элементов и их семантической взаимосвязи, правила валентности и актантности. Данная операция обеспечивает связь лексического модуля, с одной стороны, с грамматическим модулем, а с другой, - с процессуальными модулями использования знания.

Пограничный характер операции интеграции позволяет нам включить в состав лексического модуля и синтагмы, которые благодаря синтагматическому значению способны выражать понятия, обеспечивая, тем самым, связь с действительностью.

Выделение семантических актантов относится к области синтагматических отношений, которые формулируют пропозициональное содержание речевого намерения: «... толкование слова невозможно без упоминания актантов, предполагаемых его смыслом». [114, 294] Как часть синтагмы, слово успешнее усваивается во втором языке, поскольку интегрирует в контекст.

Синтагматическое значение в большей степени коррелирует с контекстом, чем лексическое или грамматическое взятое каждое в отдельности.

При усвоении второго языка особенно важно формировать лексический модуль как понятийный, несущий совокупность лингвистической информации о семантической и синтаксической валентности каждого слова. Поэтому формирование лексического модуля языковых знаний во втором языке осуществляется включением в него понятий и синтагм. Понятия репрезентируются в языке словами, реализация семантической валентности слова осуществляется процедурами его включения в синтагму, сначала семантическую, а затем и синтаксическую. Процессы интеграции слова в синтаксическую структуру синтагмы, а затем и предложения становятся ключевыми в процедурах порождения объективного смысла предложения и прагматического смысла высказывания.

Лексический модуль активен в процессе порождения речи, он обеспечивает следующие операции: логико-семантическую, семантико-лексическую и лексико-синтаксическую.

В процессе порождения речи на неродном языке семантические категории как понятийные репрезентации, ранее сформированные средствами родного языка, кодируются языковыми знаками изучаемого языка. Это и составляет суть семантико-лексической операции. Слова и синтагмы как языковые средства выражения понятий, приобретая лексическое и грамматическое значение, становятся способными реализовать семантические категории. Лексикализация семантической синтагмы превращает ее в синтагму синтаксическую. Лексическое значение определяет связь синтагмы с пропозицией и базируется на экстралингвистическом знании. Грамматическое значение определяется синтаксической организацией предложения и языковым морфологическим знанием.

Актуализация смыслов в процедурах номинации обеспечивает подготовку лексических единиц к синтаксическому взаимодействию. С одной стороны, языковая единица, наделенная значением, выполняет семантическую функцию в соответствии с системой языковых объектов, а с другой, она выполняет и грамматическую функцию, поскольку обладает способностью вступать в структурные отношения с другими языковыми единицами.

Семантико-лексическая операция, подготовившая основу для моделирования предложения через обеспечение номинативной функции пропозиционального содержания, получает свое развитие в лексикосинтаксической операции, которая завершает языковое оформление пропозиционального содержания на основе предикации. Formой выражения пропозиционального содержания высказывания является грамматически правильно оформленное предложение[116].

В процессе овладения вторым языком важно автоматизировать процесс структурной организации предложения с учетом специфики его семантической схемы.

Основными критериями структурной схемы являются формальная и смысловая достаточность. Смысловая достаточность обеспечивается пропозициональным содержанием. Формальная достаточность выражения определяется достаточностью языковых средств для перекодировки пропозиции в линейную синтаксическую структуру. Структурная схема предложения определяется типом предиката. При структурировании предложения на неродном языке важно знать, что тип предиката определяет тип семантико-синтаксических отношений и связей в предложении. Его синтаксическая организация осуществляется в соответствии с иерархией смыслов, заложенных в пропозицию через: а) определение синтаксической роли (функции) лексических элементов, выражающих эти смыслы; б) установление синтаксических связей между элементами; в) определение порядка слов, т.е. линейнизацию [116].

Каждое из выбранных слов способно к соединению с другими словами. Лексическое значение слова определяет правила семантического сочетания, а грамматическое значение - способность вступать в синтагматические отношения на основе конкретных грамматических правил. Синтагматические отношения являются основой линейнизации языковых средств при передаче пропозиционального содержания в форме предложения.

Таким образом, лексический модуль, сформированный с учетом его роли в процессе порождения речи, способен обеспечить успешное овладение вторым языком.

Наш многолетний опыт модульного структурирования учебных дисциплин показывает, что самой трудоемкой частью, требующей времени и методических знаний, является разработка операционного блока модуля. Выделение операционной части из каждого модуля, входящего в модульную программу, в отдельный операционный модуль имеет значительные преимущества. В операционный модуль включен и комплект контрольных заданий, позволяющих установить уровень сформированности самостоятельных действий обучаемых. Задания подбираются для проведения входного, текущего и итогового контроля как в устной, так и письменной форме.

Примечательно, что в вопросе о необходимости разработки новых методов обучения, новых подходов к активизации учебной деятельности студентов дидакты, психологи и методисты единодушны. Она актуальна на протяжении длительного времени и проявляется, например, в реализации целей проблемного и развивающего обучения, основанных на активных методах, ею же продиктована разработка технологии кредитного обучения, активно используемая в вузах страны в настоящее время. Указанные методики помогают вести обучаемых к обобщению, способствуют развитию самостоятельности их мысли, учат выделять главное в учебном материале, развивают речь. Как показывает практика,

использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки обучаемых путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, когда учебная информация переходит в личностное знание[45].

При отборе методов обучения следует учитывать те условия, которые призваны дидактически грамотно организовать языковую подготовку студентов. Активизация учебно-познавательной деятельности достигается здесь за счет повышения уровня учебной мотивации, которая, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям обучаемых.

Понятие «активные методы обучения» распространяется на достаточно обширную группу приемов - конкретных способов познавательных действий на лекционных и практических занятиях.

- анализ конкретных ситуаций;
 - решение проблемных задач;
 - «аквариум»;
 - «вспышка»;
 - деловые игры;
 - работа с деловыми бумагами;
 - групповая мозаика;
 - групповые ралли;
 - метод бб;
 - тест-инструкция;
 - «сеть»;
 - интервью в парах;
 - ролевые игры;
 - «квартеты»;
 - «сэндвич»;
 - групповой турнир;
 - презентация;
 - брейн-ринг;
 - кейсы и др. [45]
- опрос с помощью метапланкарт[45];

Высокая степень гибкости и адаптивности активных методов обучения позволяет преподавателю с равной эффективностью использовать их в следующих случаях:

а) в заключении лекции, рассказа, беседы - как практическое обоснование актуальности рассмотренного вопроса;

б) в качестве введения в новое - постановки практической проблемы, которую предстоит разработать;

- в) для иллюстрации положений, исследуемых на занятии;
- г) параллельно с объясняемым - часть материалов передается в устном выражении, а другая - посредством активного метода;
- д) вместо слова преподавателя - вся тема занятия раскрывается при помощи активного метода [117].

Активное обучение влияет на развитие у студентов потребности к самообучению, самоусовершенствованию, то есть к научно-организованной самостоятельной работе, которая помогает управлять процессом познания, исключает возникновение неуправляемых, рискованных ситуаций.

Ниже дана характеристика наиболее часто применяемых активных методов обучения, которые могут быть использованы преподавателями в процессе инновационного научно-исследовательского обучения на занятиях лингвистического цикла, в том числе - и при организации лексико-словарной работы, направленной на усвоение оценочных слов.

Анализ конкретных ситуаций. Этот метод служит инструментом исследования и изучения ситуации, оценки и выбора правильного решения. Ситуации могут быть стандартные, критические и экстремальные.

Обучение анализу предполагает проведение следующих этапов [116]:

- а) подготовка сюжета ситуации;
- б) формулировка вопросов-заданий;
- в) групповая работа над изучением ситуации;
- г) групповая дискуссия;
- д) итоговая беседа с принятием определенного решения.

Обучение методу анализа позволяет студентам приобретать дополнительные знания, учиться избегать рискованных ситуаций, ошибок и неверных решений, сознательно влиять на события и процессы производственной (педагогической) деятельности, прогнозировать и планировать будущее. Кроме того, этот метод эффективен в работе по формированию навыков использования в речи оценочной лексики.

Решение практических задач. С помощью этого метода преподаватель формирует у обучающегося навыки решения производственных (педагогических) ситуаций, задач, проблем. В ходе занятия обучающийся усваивает принципы, закономерности, правила, процедуры, средства и оптимальные способы решения различных типов задач.

Метод предполагает проведение следующих этапов:

- а) постановка практической ситуации, задачи;
- б) критерии решения ситуации, задачи;
- в) дискуссия по предложениям, выдвинутым для решения задачи;
- г) выбор оптимального варианта решения ситуации, задачи [116].

Включая в учебный процесс практические ситуации, преподаватель должен исходить из следующего положения: не ситуации нужны для закрепления знаний, а, наоборот, знания нужны для решения ситуаций.

Деловые игры. Практический интерес представляла для исследования книга П.М.Баева «Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ». В предисловии к книге автор даёт основное понятие игры как средства обучения и делает такие выводы.

игра - эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся;

правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает обучающимся выработать речевые умения и навыки [115];

игра стимулирует умственную деятельность, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;

игра - один из приёмов преодоления пассивности в обучении; в составе команды каждый участник несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится как можно быстрее и успешнее справиться с заданием.

Таким образом, игра способствует усилению работоспособности всех учащихся.

Игры, предложенные П.М. Баевым для учащихся зарубежных школ, можно использовать в готовом или изменённом виде на занятиях по русскому языку в вузе, где русский язык изучается как неродной, поэтому мы планируем вернуться к рассмотрению методической составляющей игр в последующей части своей работы.

Метод «круглого стола». Он предполагает принцип коллективного обсуждения ситуаций, проблем. Это могут быть учебные семинары, учебные дискуссии, встречи со специалистами различных организаций. Необходимо, чтобы участники «круглого стола» выступали не с подготовленными докладами, а со своим мнением по затронутой ситуации, проблеме.

Использование этого метода способствует выработке у обучающихся умения спорить, аргументировано, с научной точки зрения доказывать, защищать и отстаивать свое мнение, прислушиваться к мнению других [116].

Метод «мозговой атаки». Он способствует развитию динамичности мыслительных процессов, формирует навык абстрагирования от объективных условий и существенных ограничений, развивает умение сосредоточиться на какой-либо узкой актуальной цели с использованием инновационных подходов.

В общем виде, процедура «мозговой атаки» состоит из следующих этапов: а) формулирование проблемы; б) формирование нескольких рабочих групп и экспертной группы; в) тренировочная сессия - разминка, быстрый поиск ответов; г) «мозговая атака» - штурм поставленной проблемы, генерирование идей; д) оценка и отбор наилучших идей; е) сообщение о результатах мозговой атаки [28].

Использование этого метода вырабатывает у обучающихся убеждение в том, что довольно сложные ситуации, проблемы, не поддающиеся решению

традиционными способами, неожиданно могут быть разрешимы при использовании инновационных подходов.

В связи с вышеизложенным, при изучении большинства тем учебных дисциплин по всем специальностям полезно использовать проблемные стандартные и рискованные ситуации.

При закреплении теоретического материала возможно использование таких форм активных методов обучения, как «пресс-конференция», «дискуссия», «аквариум», «сэндвич» «групповая мозаика» и др. виды работ.

На «пресс-конференцию» на занятии уходит 15-20 минут, это, по существу, взаимоконтроль обучаемых. На одном занятии половина группы задает вопросы (оцениваются не только ответы, но и грамотность, глубина, количество заданных вопросов, аналитические способности, инновационный исследовательский характер работы над вопросами, над их постановкой и формулировкой). Дается пять минут на подготовку вопросов и просмотр конспектов, раздаточного материала, учебно-методических рекомендаций, инструкций, на психологический, поисковый, прогностический, исследовательский настрой. Затем тетради с конспектами лекций, учебники собираются. Начинается «пресс-конференция». Ответы дополняются, комментируются группой и преподавателем, что также оценивается. Оценки выставляются с участием группы, комментируются достоинства и недостатки ответов. Достоинства такой формы опроса очевидны: объективность оценок и закрепление материала, исследовательский характер работы на занятии.

На следующем занятии подгруппы меняются местами.

Диктанты, составление тестов, опорных конспектов и кроссвордов, проектирование моделей, проектов, карт по результатам системного анализа по дисциплине - действенные тренировочные методы, призванные сформировать у студентов практические навыки.

Кейс-стадии. Кейс-метод стал впервые применяться во второй половине XX века в Гарвардском Университете. Главным образом этот метод использовался в ранних годах его существования как практика для студентов, изучающих применение законов. Сегодня этот метод используется как образовательный и его цель - помочь обучаемым мыслить эффективно.

Кейсы, используемые в процессе обучения, могут быть выражены многими способами. Они могут быть достаточно длинными и полностью описывать ситуацию, которая существует в данный момент или существовала в прошлом. Или же они могут быть краткими и витиеватыми. В любом случае, их цель остается прежней - послужить поводом для учащихся прийти к каким-либо умозаключениям, исходя из изложенных в исследовании фактов, которые ведут к решениям и могут распространяться на реальные ситуации, возникающие в практической деятельности.

Кейс-метод ориентирован на обучаемого. Хорошо продуманный кейс стимулирует участников брать на себя роль лидера в анализе и обсуждении темы,

вокруг которой построено исследование. Дискуссия продвигается вперед по мере того, как они вносят в нее свои идеи, мнения и отзывы. Другие ухватываются за идеи, обдумывают их, обсуждая между собой, и, в конечном итоге, группа интегрируется как целое. Роль тренера в кейс-методе - распространить кейс, пригласить участников прочитать и изучить его, провести обратную связь так, чтобы побудить участников задавать вопросы по мере их исследования. Иногда участникам дается список вопросов, которые им нужно рассмотреть по мере обсуждения этого кейса.

Обычно кейс-метод проводится в две стадии:

Шаг 1. Участникам раздается кейс. Обучаемые могут получить кейс заранее или же в определенное время программы, когда исследование используется как часть процесса обучения. В любом случае, участники должны иметь достаточное количество времени прочитать и осмыслить материал. Если ведущий использует вопросы, следует раздать их участникам для поощрения дискуссии.

Шаг 2. Участников просят обсудить кейс. Все обучаемые должны ответить на подготовленные ведущим вопросы или поделиться своим мнением о том, что они считают правильным решением. Участники (и ведущий) ставят под вопрос точки зрения друг друга и просят дать логическое обоснование своих выводов. Процесс заканчивается тем, что ведущий просит обучаемых сделать заключения из фактов кейса и выводов, к которым участники прибегали в ходе дискуссии.

Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя (СРСП). Мониторинг реализации качества преподавания дисциплин достигается посредством решения ряда образовательных задач: создания теоретических основ изучения курса дисциплин, например, посредством формирования понятий базового уровня. Работа организуется таким образом, чтобы развивать у студентов общие, специальные и специфические учебные умения и навыки обучающихся, например, через оперирование понятиями в решении ситуационных заданий практической направленности.

В достижении поставленных задач прослеживается методологическая направленность занятия по СРСП, что также выражается в создании с его помощью оптимальных условий для развития навыков самостоятельного мышления обучаемых. Основным элементом такого мышления является понятие как отражение в сознании человека наиболее общих и существенных свойств и качеств предметов и явлений.

К признакам, отличающим занятия СРСП от иных видов занятий, относятся следующие.

1. Достаточно ограниченные временные рамки проведения занятия. СРСП может быть рассчитана всего на двадцать минут учебного времени, при этом время выбирается таким образом, чтобы степень активности мыслительной деятельности была высокой. Это позволяет преподавателю планировать свою работу на такой форме занятий с учетом разнообразных средств и методов обучения: а) аудиотивных, визуальных и иных технических средств учебной

деятельности; б) наглядных средств; в) средств конкретизации (например, использование теоретических положений учебной литературы в подтверждение правильности получаемых на занятии выводов и логических заключений); г) метода пошаговой детализации; д) метода проблемного изложения.

2. Диагностика исходного уровня учебных знаний, умений и навыков обучающихся, и полученного (в процессе работы над определением понятия) конечного результата их учебной деятельности. Следует учитывать не только педагогические, но и психологические основы организации СРСП. Так, в начале занятия осуществляется подготовка к восприятию учебного материала с целью максимального привлечения внимания к выполняемому заданию, например, с помощью музыкальной заставки. Важно показать, что решение основной задачи СРСП - определение понятия зависит от раскрепощенной мыслительной деятельности обучающихся, быстроты совершаемых ими логических операций.

3. Наличие алгоритма, элементами которого являются: а) эмоциональнообразное восприятие; б) раскрытие содержания понятия; в) его межпредметная и внутрикурсовая связь; г) применение полученных знаний в решении тех или иных проблемных вопросов.

Каждый из названных элементов алгоритма представляет определенную ступень в формировании знаний.

В работе над усвоением оценочной лексики студенты могут писать диктанты, составлять тесты, опорные конспекты и кроссворды, отвечать на тестовые задания, проектировать модели, создавать карты по результатам самостоятельного системного анализа.

Все вышеизложенное не представляет собой особенной новизны. Уже сегодня немало преподавателей, которые более или менее развернуто реализуют в своей повседневной деятельности все, о чем сказано в алгоритмическом виде рекомендаций. Проблема в том, что такого рода деятельность преподавателя ранее не была приоритетной, а теперь, согласно Концепции реформирования системы образования, должна таковой стать.

Таким образом, в реализации целей активного обучения лежат методы, которые помогают вести обучаемых к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, выделять главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в обучении приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно- познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание. Одним из способов формирования творческой активности сознания служат технологии обучения, являющиеся реализацией системного способа мышления. Технология всегда отражает уровень развития профессиональной сферы, а значит, и уровень культуры общества в целом. Задача учебных заведений

- перейти на такие технологии обучения, которые переводят процесс обучения с иллюстративно-предъявляющих методик на отражательно-преобразующую

деятельность мышления обучаемых.

2.3 Проблема отбора текстов и составления лексического минимума для студентов специальности «Казахский язык и литература»

Одной из главных целей обучения студентов-филологов русскому языку является выработка речевых навыков и умений, компетентности, обеспечивающей восприятие, понимание и общение в учебно-профессиональной сфере. Обучение учебно-профессиональному общению осуществляется обычно на материале специальных текстов, в которых особую актуальность приобретает их типологическое описание, ориентированное на создание в дидактических целях типовых моделей построения учебных текстов, различающихся своим содержанием и функциональной направленностью. Сформулируем условия, определяющие лингводидактические подходы к отбору текстов и составлению лексического минимума.

1. Готовность преподавателя к использованию современных интерактивных технологий: в процессе овладения неродным/иностранным языком акцент смещается с *обучения на учение*, которое рассматривается как творческий процесс; роль педагога заключается в том, чтобы помогать обучающимся направлять и корректировать их действия[56].

2. Высокий уровень оснащённости занятий техническими и наглядными средствами (они применяются в качестве дидактических опор как при усвоении лингвистической теории, так и в работе по развитию речи).

3. Акцентирование внимания на лексической работе (использование различных способов семантизации слов, обращение к энциклопедическим и лингвистическим одноязычным и двуязычным словарям).

4. Практический, функциональный характер сведений из лингвистической теории.

5. Обусловленность тем для общения коммуникативными нуждами обучаемых.

6. Адаптация дидактического материала к условиям обучения, учет его познавательной и воспитательной ценности.

7. Привлечение знаний и навыков, полученных ранее.

Определяя содержание курса языковых дисциплин (русского и английского в группах с казахским языком обучения и казахского и английского в группах с русским языком обучения) в высших учебных заведениях различного профиля, составители программ, учебников и учебных пособий учитывают его образовательно-воспитательный характер и профессиональную направленность. Коммуникативно-деятельностный подход к усвоению неродного языка требует соблюдение ряда принципов:

- обучение должно представлять собой коммуникативное взаимодействие обучаемых и обучающихся и последних - между собой;

- в процессе обучения должно происходить взаимное культурное «обогащение» однокурсников;
- учебный процесс должен быть максимально ориентирован на события реальной жизни, естествен, для чего в качестве дидактического приема организуются ситуации реального общения;
- преподавателей-словесников должна объединять установка на максимальное использование неродной речи и готовность к организации занятий на основе межкультурного контакта.

Как известно, главной формой мышления в области науки оказывается понятие, поэтому одним из компонентов является терминологический минимум, в котором даются дефиниции большинства терминов и понятий, отмеченных в текстах составленного нами учебно-методического пособия. Следует оговорить, что часть терминов, встречающихся в текстах, сознательно не включается в терминологический минимум. Эта часть терминов предполагает самостоятельный поиск дефиниций студентами в терминологических словарях с целью формирования навыков работы с источниками.

Когнитивная природа процесса овладения вторым языком требует и описания языковой системы усваиваемого языка с учетом ее ментальной сущности. Структура понятийного лексикона «имеет сетевую организацию, в узлах которой находятся отдельные концепты, каждый из которых имеет собственное означающее («слово»). Концепты - это ментальные репрезентации *типов* конвенционализованного опыта (а не экземпляров индивидуального опыта). Понятийный лексикон, таким образом, представляет собой хранилище *общекультурно* закреплённой (generic conventionalized) информации [117].

В рамках модулярной теории деятельности мозга язык также рассматривается как особый когнитивный модуль, имеющий свои подсистемы (модули). Каждый модуль хранит и обрабатывает свою информацию специфическим образом. Это позволяет описать язык как систему модулей, и на ее основе выстроить базу языковых знаний, необходимых для овладения вторым языком.

Формирование базы языковых знаний во втором языке осуществляется в процедурах овладения видами речевой деятельности. Высказывание как единица речи, при этом, является и ее средством, и ее продуктом. Под высказыванием понимаем «актуализированное в речи предложение». [114, 40] Моделирование объективного смысла высказывания обеспечивается лексическим и грамматическим типами языкового знания, семантико-прагматического смысла - прагматическим.

Разные типы языковых знаний и стратегии их использования при порождении речи во втором языке позволили нам выделить два типа языковых модулей: репрезентационные и процессуальные. Репрезентационные модули характеризуют содержание языкового и внеязыкового знания, необходимого для овладения вторым языком. Процессуальные модули обеспечивают использование репрезентированного языкового и внеязыкового знания во взаимодействии

когнитивных систем восприятия, репрезентации и продуцирования информации. [115, 38]

Одним из компонентов базы знаний является модуль лексического знания, от сформированности которого зависит успешность овладения вторым языком. Единицы данного модуля репрезентируют содержание общекультурной информации о мире через ее номинацию. Организованный как ассоциативно - вербальная сеть, лексический модуль обеспечивает доступ к информации, которая содержится в памяти человека.

Усвоение лексических единиц является обязательным условием овладения вторым языком. Формирование лексической базы во втором языке должно осуществляться в системе, приближенной к естественным формам хранения информации в лексиконе. Наиболее приемлемой является форма модуля.

Профессор Н.А. Ахметова в монографии «Модульно-рейтинговая технология обучения» отмечает такие специфические особенности как цельность и одновременность представления подсистем содержания и технологии, наличие иерархии целей, личностную ориентацию, роль и место субъектов учебного процесса - в целом, данная «технология не вступает в противоречие с принципами и закономерностями традиционной дидактики и в соответствии со своей концептуальной основой дополняет принципами модульности структуризации, динамичности... осознанной перспективы разносторонности методического консультирования, паритетности» [118, 7]

Лексический подмодуль как форма хранения знания является подтипом языкового модуля и соотносится с другими его подсистемами через лексические единицы и правила их функционирования. Выделяется два уровня лексического подмодуля: формально-семантический, характеризующий основное содержание модуля, и функционально-прагматический, обеспечивающий функционирование лексических единиц по определенным правилам.

Формально-семантический уровень представлен типом знаний, используемых при актуализации слова в процессе порождения или понимания высказывания. По типу хранящейся в лексиконе информации выделяются семантическая, фонологическая и орфографическая репрезентации: при восприятии сигнал переводится в фонематическую репрезентацию, по которой устанавливается семантическая репрезентация. Формами хранения этой информации являются слова, функционально значимые морфемы, словообразовательные элементы, т.е. те типы информации, которые необходимы для формирования индивидуального лексикона во втором языке.

Способом хранения лексических знаний являются ассоциативно-вербальные поля, которые представляют собой систему взаимопересекающихся семантических сетей, позволяющих обеспечивать поиск в памяти иноязычного слова на уровне идентификации словоформы по формальным признакам, на уровне идентификации значения по принадлежности к семантической

микросистеме. На основе словоформы и значения осуществляется выбор типа

связи с другими словами, т.е. включение слова в возможные семантические и синтаксические отношения.

Слова усваиваются не сами по себе, а в процедурах оперирования ими. Включение слова в речевую деятельность определяется правилами функционирования лексических единиц, а также знаниями об уместности или неуместности использования данного слова в конкретной ситуации. Система правил распознавания и поиска лексических единиц представляется нами в соответствии с тремя уровнями: референтном, формальном и синтаксическом. На референтном уровне речь идет о лексическом значении слова, на формальноязыковом - о грамматическом значении словоформ, а на синтаксическом - о его синтаксическом значении. Эта соотнесенность и определила сущностную характеристику функционально-прагматического уровня модуля.

Функционально-прагматический уровень представлен системой операций, соотнесенных друг с другом по принципу временной последовательности и функциональной дополнительности. Это поисковая, подготовительная и интегративная операции.

Поисковая операция обеспечивает поиск и выбор нужного слова в возможном контексте логических понятий по формальному признаку, по принадлежности к части речи, по принадлежности к семантической микросистеме. Тем самым обеспечивается референтное узнавание слова. Основные правила - правила лексической и семантической сочетаемости. Основной механизм - ассоциативный.

Подготовительная операция обеспечивает подготовку понятийного восприятия через процедуры выделения функционально значимых частей слова с целью подготовки их к формированию определенного грамматического значения, выраженного грамматической формой. Основные правила - морфологические. Основные механизмы - сегментирования и комбинирования.

Операция интеграции обеспечивает фонологическое выражение понятия и включение его в рамки синтаксической структуры в соответствии с его семантикой. Общеизвестно, что слова при овладении вторым языком усваиваются в контексте.

Включение слова в контекст осуществляется с учетом семантической соотнесенности понятия с контекстом и функциональной заданностью. Для усвоения слово должно обрасти пучком связей. Основным механизмом интеграции слова в синтаксическую структуру является валентная или актантная корреляция. Основные правила - правила взаимной семантической обусловленности языковых элементов и их семантической взаимосвязи, правила валентности и актантности. Данная операция обеспечивает связь лексического модуля, с одной стороны, с грамматическим модулем, а с другой, - с процессуальными модулями использования знания.

Пограничный характер операции интеграции позволяет нам включить в

состав лексического модуля и синтагмы, которые благодаря синтагматическому

значению способны выражать понятия, обеспечивая, тем самым, связь с действительностью.

Выделение семантических актантов относится к области синтагматических отношений, которые формулируют пропозициональное содержание речевого намерения: «... толкование слова невозможно без упоминания актантов, предполагаемых его смыслом». Как часть синтагмы, слово успешнее усваивается во втором языке, поскольку интегрирует в контекст. Синтагматическое значение в большей степени коррелирует с контекстом, чем лексическое или грамматическое взятое каждое в отдельности.

При усвоении второго языка особенно важно формировать лексический модуль как понятийный, несущий совокупность лингвистической информации о семантической и синтаксической валентности каждого слова. Поэтому формирование лексического модуля языковых знаний во втором языке осуществляется включением в него понятий и синтагм. Понятия репрезентируются в языке словами, реализация семантической валентности слова осуществляется процедурами его включения в синтагму, сначала семантическую, а затем и синтаксическую. Процессы интеграции слова в синтаксическую структуру синтагмы, а затем и предложения становятся ключевыми в процедурах порождения объективного смысла предложения и прагматического смысла высказывания.

Лексический модуль активен в процессе порождения речи, он обеспечивает следующие операции: логико-семантическую, семантико-лексическую и лексико-синтаксическую.

В процессе порождения речи на неродном языке семантические категории как понятийные репрезентации, ранее сформированные средствами родного языка, кодируются языковыми знаками изучаемого языка. Это и составляет суть семантико-лексической операции. Слова и синтагмы как языковые средства выражения понятий, приобретая лексическое и грамматическое значение, становятся способными реализовать семантические категории. Лексикализация семантической синтагмы превращает ее в синтагму синтаксическую. Лексическое значение определяет связь синтагмы с пропозицией и базируется на экстралингвистическом знании. Грамматическое значение определяется синтаксической организацией предложения и языковым морфологическим знанием.

Актуализация смыслов в процедурах номинации обеспечивает подготовку лексических единиц к синтаксическому взаимодействию. С одной стороны, языковая единица, наделенная значением, выполняет семантическую функцию в соответствии с системой языковых объектов, а с другой, она выполняет и грамматическую функцию, поскольку обладает способностью вступать в структурные отношения с другими языковыми единицами.

Семантико-лексическая операция, подготовившая основу для моделирования предложения через обеспечение номинативной функции пропозиционального

содержания, получает свое развитие в лексико-синтаксической операции, которая завершает языковое оформление пропозиционального содержания на основе предикации. Формой выражения пропозиционального содержания высказывания является грамматически правильно оформленное предложение.

В процессе овладения вторым языком важно автоматизировать процесс структурной организации предложения с учетом специфики его семантической схемы.

Основными критериями структурной схемы являются формальная и смысловая достаточность. Смысловая достаточность обеспечивается пропозициональным содержанием. Формальная достаточность выражения определяется достаточностью языковых средств для перекодировки пропозиции в линейную синтаксическую структуру. Структурная схема предложения определяется типом предиката. При структурировании предложения на неродном языке важно знать, что тип предиката определяет тип семантико-синтаксических отношений и связей в предложении. Его синтаксическая организация осуществляется в соответствии с иерархией смыслов, заложенных в пропозицию через: а) определение синтаксической роли (функции) лексических элементов, выражающих эти смыслы; б) установление синтаксических связей между элементами; в) определение порядка слов, т.е. линейнизацию.

Каждое из выбранных слов способно к соединению с другими словами. Лексическое значение слова определяет правила семантического сочетания, а грамматическое значение - способность вступать в синтагматические отношения на основе конкретных грамматических правил. Синтагматические отношения являются основой линейнизации языковых средств при передаче пропозиционального содержания в форме предложения.

Нами составлен лексический минимум, состоящий из 467 слов и словосочетаний оценочной лексики. Приведем образцы словарной статьи.

По словарю Ожегова Интересный. 1. Возбуждающий интерес, занимательный, любопытный. - *Реймер!* - сказал *Стильтон*, - *вот случай проделать шутку. У меня явился интересный замысел.* А. Грин, *Зеленая лампа*. 2. Красивый, привлекательный. *Интересная внешность.* Во 2-м ЛЗ слова «интересный» рассматривается с точки зрения эстетической оценки [, 558]

По МАСу Интересный. 1. - возбуждающий интерес, занимательный, любопытный. Рассказ был мил и интересен, особенно в том месте, где соперники вдруг узнают друг друга. *Л.Толстой Война и мир.* Петя пропустил интереснейший момент отплытия - пропустил третий гудок, команду капитана, уборку трапа. *Катаев Белеет парус одинокий.* 2. Разг. Красивый привлекательный Ах, какой интересный молодой человек! *А.Островский. Богатые невесты.* 3. Отличившийся богатым внутренним содержанием, разносторонними интересами и т.д. Все эти люди, - а также и немало других, к которым я обращался за рассказами, - были необыкновенно интересны. *Бек. Почтовая проза.* В интересном положении *См.*

0

По КАСу - то же, что и кызыгушыльщ интерес; любопытство; катты - страстное стремление, сильное увлечение; эдебиетке - интерес к литературе ...

Умный. 1. Обладающий умом, выражающий ум. Отец мой был человек весьма добрый, умный, образованный. Тург., Ася. 2. Порожденный ясным умом, разумный. У майора Теплова было доброе и умное лицо, добрые глаза, вьющиеся волосы. А. Жигулин, Черные камни.

Тексты, в которых встречаются приведенные слова, представлены в Приложении Д.

Структура составленного нами лексического минимума является одним из типов учебных словарей. Словарная статья имеет следующую структуру: словник и словарная статья.

1. В качестве заглавных слов Словника выступают слова с оценочным компонентом.

2. Словарная статья здесь приводится: а) определения с соответствующими стилистическими пометами из авторитетных лексикографических источников, каковыми являются СО. БАС. МАС. СД; б) иллюстративный материал в данном пункте используются контексты из Национального Корпуса русского языка; в) заромбовая часть, в которой приводятся пословицы и поговорки фразеологические единицы, крылатые слова и выражения, которые в той или иной степени раскрывают содержание заглавного слова. г) антонимы и синонимы, показывающие внутрисистемные отношения заглавного слова.

Как видно данный лексический минимум имеет большой обучающий потенциал, заключающийся в следующем:

- 1) дает представление об основных толковых словарях русского языка
- 2) расширяет представление обучающихся о разных пластах русской лексики
- 3) знакомит обучающихся с многовековой историей и опытом русского народа, заключенных в пословицах, поговорках, фразеологизмах и крылатых словах, которые нашли свое отражение в заромбовой части лексического минимума
- 4) Особенностью данного лексического минимума является приведение антонимов и синонимов, иллюстрирующих внутрисистемные отношения заглавного слова с оценочным компонентом

Особое внимание в лексическом минимуме уделяется лексикографическим параметрам, впервые приведенным Ю.Н. Карауловым, а далее адаптированы казахстанским лексикографом Мусатаевой М.Ш. применительно к двуязычной лексикографии [39]

Таким образом, лексический модуль, сформированный с учетом его роли в процессе порождения речи, способен обеспечить успешное овладение вторым языком.

Способом хранения лексических знаний являются ассоциативно-вербальные поля, которые представляют собой систему взаимопересекающихся семантических сетей, позволяющих обеспечивать поиск в памяти иноязычного

слова на уровне идентификации словоформы по формальным признакам, на уровне идентификации значения по принадлежности к семантической микросистеме. На основе словоформы и значения осуществляется выбор типа связи с другими словами, т.е. включение слова в возможные семантические и синтаксические отношения.

Слова усваиваются не сами по себе, а в процедурах оперирования ими. Включение слова в речевую деятельность определяется правилами функционирования лексических единиц, а также знаниями об уместности или неуместности использования данного слова в конкретной ситуации. Система правил распознавания и поиска лексических единиц представляется нами в соответствии с тремя уровнями: референтном, формальном и синтаксическом. На референтном уровне речь идет о лексическом значении слова, на формальноязыковом - о грамматическом значении словоформ, а на синтаксическом - о его синтаксическом значении. Эта соотнесенность и определила сущностную характеристику функционально-прагматического уровня модуля.

Функционально-прагматический уровень представлен системой операций, соотнесенных друг с другом по принципу временной последовательности и функциональной дополнительности. Это поисковая, подготовительная и интегративная операции.

Поисковая операция обеспечивает поиск и выбор нужного слова в возможном контексте логических понятий по формальному признаку, по принадлежности к части речи, по принадлежности к семантической микросистеме. Тем самым обеспечивается референтное узнавание слова. Основные правила - правила лексической и семантической сочетаемости. Основным механизмом - ассоциативный.

Наш многолетний опыт модульного структурирования учебных дисциплин показывает, что самой трудоемкой частью, требующей времени и методических знаний, является разработка операционного блока модуля. Выделение операционной части из каждого модуля, входящего в модульную программу, в отдельный операционный модуль имеет значительные преимущества.

В операционный модуль включен и комплект контрольных заданий, позволяющих установить уровень сформированности самостоятельных действий обучаемых. Задания подбираются для проведения входного, текущего и итогового контроля как в устной, так и письменной форме.

В настоящее время текст получает признание как одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах различного типа и назначения. Коммуникативная направленность обучения русскому языку привлекла внимание к тексту как к самостоятельному объекту изучения с целью постижения законов текстообразования. Текст приобрел статус основной коммуникативной единицы, а умение создавать его выдвигается как конечная цель обучения [119, 72].

В методической литературе справедливо отмечается, что в школе недостаточно учат технической стороне создания текста. Обычно школьники составляют текст без всякого знания теории, стихийно постигая закономерности его построения. Однако в основе всех текстов лежат универсальные правила их создания. С этими правилами и необходимо познакомить студентов.

В лингвистической и методической литературе можно встретить различные толкования понятия «текст». Термин «текст» обозначает различные объекты. С одной стороны, текст - это любое законченное по смыслу высказывание, состоящее из нескольких, обычно пяти-шести, предложений. С другой стороны, текстом может быть названо целое литературное произведение - роман, повесть, рассказ, сказание, былина, басня, поэма и т. д. И, наконец, текст - это произведение в любой форме, фиксирующее коммуникативное поведение - заявление, репортаж, ходатайство, жалоба, иск и т.д. Любой текст, а также его разновидность представляет собой единство смыслового содержания и языковой формы. В нем реализуется определенная последовательность языковых значений, содержится конкретная информация.

По мнению известного методиста Л.М. Лосевой, при определении понятия текст следует исходить из признаков, присущих всем текстам. К ним она относит следующие: 1) информативность; 2) содержательную и структурную завершенность; 3) выражение отношения автора к сообщаемому (авторская установка). На основе приведенных признаков исследователь определяет текст как «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому. В синтаксическом отношении текст представляет собой совокупность предложений, связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств» [120, 34].

В научных исследованиях при определении понятия «текст» учитывается ряд существенных аспектов. По мнению психолингвиста И.Р. Гальперина, «текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [95, 78].

Из этого определения следует, что под текстом необходимо понимать не фиксированную на бумаге устную речь, а особую разновидность речетворчества, имеющую такие параметры, как цельность (тематическое единство), связность (объединение его составных частей лексико-грамматическими средствами), логичность, завершенность.

Проанализировав различные толкования текста, можно согласиться с определением профессора М.Р. Львова: «Текст - это продукт, результат речевой деятельности в устной или письменной форме. Он по объему больше одного

предложения. Текст - синоним термина высказывание. Он обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, внутренней структурой, синтаксической (на уровне ССЦ и предложений), композиционной и логической. В нем реализуются функциональные возможности языка, закономерности его синтаксиса, лексики и стилистики. Текст всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю - научному, публицистическому, разговорно-бытовому и пр.» [121, 7].

Речевое произведение обладает двумя сторонами - планом выражения и планом содержания, обе стороны текста как языкового знака взаимосвязаны и взаимозависимы. Отсюда следует, что на уроках русского языка необходимо обращать внимание учащихся на механизмы построения текста, способы создания его как единого, связного и цельного речевого произведения. Текст должен выступать как самостоятельная учебная единица, объект изучения, представляющий языковое и речевое образование с собственными закономерностями построения, а не только как контекст для наблюдения функционирования в нем единиц более низких уровней: предложений, словосочетаний и слов.

В научно-методической литературе выделены и описаны следующие признаки текста: связность, цельность, информативность, развернутость, логичность, подготовленность (в письменной форме), завершенность, модальность и ситуативность. Кратко охарактеризуем эти признаки. Важнейшими признаками являются связность и цельность. Совершенно справедливо считают, что основной категорией текста является связность. По мнению многих ученых, «текст - высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой замкнутости и законченности, главным признаком которой является связность, проявляющаяся на разных уровнях текста и в разной совокупности частных связей».

Связность текста обеспечивается связанностью элементов, образующих предложения, связанностью этих последних в пределах ССЦ и связанностью ССЦ между собой. Информативность присуща только тексту и является его основным признаком. Содержанием любого законченного текста является информация. Она содержит сообщение о фактах, событиях, процессах, раскрывает авторское понимание отношений между этими явлениями, фактами и событиями. Таким образом, текст передает определенную последовательность фактов, которые раскрываются во времени и пространстве по особым правилам в зависимости от содержания текста.

Главным определяющим признаком текста является развернутость. Текст в письменной форме рассчитан на зрительное восприятие, поэтому должен быть изложен максимально понятно для читающего. Текст обычно расчленяется на более или менее значительные части с определенной внутренней (смысловой), внешней (языковой) и конструктивной (структурной) связью. По своему строению текст представляет собой грамматически организованные, развернутые сложные структуры и соответствует правилам эксплицитной грамматики.

Не менее важным признаком текста является логичность. Связанные между собой предложения располагаются в соответствии с логикой развертывания мысли в определенной последовательности и образуют логическую структуру, где есть зачин и конец, а в промежутке между ними - переходы от одного этапа мысли к другому. В тексте предложения располагаются в определенной последовательности. Ее несоблюдение приводит к нарушению логики изложения. Таким образом, логическая стройность проявляется в том, что информационные части текста и отдельные предложения внутри этих частей вступают между собой в различные логические отношения, такие, как соединительные, противительные, причинно-следственные, временные, уступительные, целевые и др. В тексте они оформляются с помощью союзов, наречий, частиц, вводных слов и других специфических средств связи, которые одновременно выражают различные субъективные смыслы.

Важным качеством текстов в письменной форме является его подготовленность. Текст в письменной форме, в отличие от устной, всегда проверяется, исправляется и совершенствуется. Если текст чем-то не удовлетворяет автора, тот может вернуться к мысленной работе над отдельными его компонентами. В результате текст может быть существенно изменен, перестроен, дополнен, сокращен и т.д. Различные недостатки в письменных работах школьников отражают особенности этой сложной мыслительной деятельности.

К сожалению, в практике вузовского обучения упускаются такие важные моменты, как совершенствование написанного и редактирование. На занятиях мало внимания обращается на работу с черновиками. А между тем, такой этап работы чрезвычайно важен в дидактическом отношении.

Как известно, тексту присуща тема и основная мысль. Оба эти понятия ограничивают текст и наделяют его завершенностью. Они не только являются сигналами, направляющими внимание читателя на перспективное изложение мысли, но и ставят рамки такому изложению. Понять текст, осмыслить его - значит ответить на вопросы, зачем, почему, с какой целью он создан, для чего автор предпринял попытку его создания, а не просто усвоить его содержание. Исходя из этого, любой текст обладает модальностью. Модальность - понятие сложное и многоплановое. Содержание предложения может соответствовать реальной действительности или не соответствовать ей, из чего следует противопоставление двух основных модальных значений - реальной и ирреальной. Главным средством выражения модальности является категория наклонения глагола: изъявительного, условно-желательного и побудительного, которая тесно связана с предикативным ядром предложения.

К модальным значениям относятся также все те значения, в которых заключено отношение говорящего или пишущего к тому, о чем он сообщает. Это субъективно-модальные значения, которые передаются разнообразными языковыми средствами: интонацией, специальными синтаксическими

конструкциями, словопорядком, междометиями, вводными словами и т.д. Категория модальности в ее различных проявлениях играет существенную роль в оформлении типологической структуры речи.

Ценность такого подхода к изучению грамматических конструкций заключается в том, что он отталкивается от содержания к форме и требует обязательного выхода на связные тексты. А связные тексты позволяют расширять функционирование тех или иных грамматических категорий, показать внутриязыковые системные связи и взаимную обусловленность разных сторон речевой деятельности, что важно в работе с учащимися. С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация, поэтому у учащихся должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации. И это умение Н.И.Жинкин называет «неотъемлемым свойством человеческого интеллекта и его потребностью» [122, 39].

Этот важный вывод служит убедительным доказательством тому, что текст должен стать основной коммуникативной единицей обучения русскому языку учащихся при изучении как родного, так и неродного языка. Мы исходим из того, что систематический учет текстовых употреблений слова может и не иметь формы специального словаря-конкорданса. В том случае, если мы можем гарантировать последовательный учет наиболее известных употреблений, мы постулируем равенство такого учета реальному конкордансу в том, что касается результатов, т.е. описания значений конкретных слов и их сочетаний. В таком смысле мы можем говорить об «инкорпорированном конкордансе», т.е. о том, что текстовые употребления, образующие сами по себе некоторый конкорданс, не выписываются отдельно, а своим учетом сразу включаются в создаваемый словарь. Этот тезис на этапе отбора оценочной лексики и оформления ее в виде словника принят в нашей работе за основополагающий.

Все средства организации связного текста можно разделить на три группы: лексические, морфологические и синтаксические. Наиболее распространенными среди них являются лексические средства. К ним относятся лексический и однокоренной повтор, синонимическая и антонимическая замена. Лексический повтор реализуется в повторении одного и того же слова на протяжении всего текста. При повторении в потоке связной речи употребляется в следующем предложении не любое произвольно взято слово, а только то, которое несет в себе определенную смысловую нагрузку и выделяется при этом логическим ударением. Проиллюстрируем это на примере следующего текста.

Быть может, это великолепная весна моя последняя. Да, конечно, каждый молодой и старый, встречая великолепную весну, должен думать, что, может быть, это его последняя великолепнейшая весна и больше он к ней никогда не вернется. От этой мысли радость великолепной весны усиливается в сто раз, и каждая мелочь, зяблик какой-нибудь, даже слово, откуда-то прилетевшее, являются со своими собственными лицами, со своим особенным заявлением на право существования и участия и для них тоже в

последней весне.

Данный отрывок из рассказа «Последняя весна» М. Пришвина, взятого из Национального корпуса русского языка, состоит из трех предложений. Связь между этими предложениями осуществляется при помощи повтора словосочетания «великолепная весна». Оно встречается в этом небольшом отрывке четыре раза. Предложения данного текста выстраиваются в линейную последовательность, то есть соединены цепной связью. Это можно изобразить следующим образом:

12

3

4

великолепная великолепную великолепнейшую великолепной

Однокоренные слова являются одним из основных видов лексической связи. Синонимическая замена нередко встречается в качестве межфразовой связи в текстах различных типов и стилей.

В качестве средств связи предложений в тексте могут выступать и синтаксические единицы. К синтаксическим средствам связи в тексте относятся вводные слова, порядок слов в предложении, однотипные предложения. Большое значение для характеристики способов связи предложений в тексте (цепная, параллельная, смешанная) имеют знания о типологической характеристике текстов. Типологическая характеристика текстов включает в себя повествования, описания и рассуждения.

Среди текстов-повествований выделяются повествования-рассказы и повествования биографического типа. Тексты биографического типа служат примером конкретного повествования, для которого характерны следующие части: 1. Указание на место и время рождения героя. 2. Сведения о семье, о той обстановке, которая окружала героя повествования в детстве. 3. Информация об учебных заведениях, где учился герой, определение этапов его становления (творческого, научного, производственного). 4. Краткий анализ наиболее известных работ героя (произведений литературы, живописи, музыки; научных трудов, достижений и т.п.). 5. Определение секрета популярности героя.

В повествованиях-рассказах выделяются экспозиция; завязка; развитие; кульминация; развязка. Эти части обычно выделяются и в композиции художественного произведения.

Еще один тип текстов - описание. Объектом описаний могут быть предметы более или менее сложные, начиная с таких, как ветка за окном, детская игрушка, и кончая такими, как березовая роща, комната, завод, город. Очень часто предметом описания служат живые существа - люди и животные, а также предметы прикладного искусства, памятники и архитектурные сооружения. Действия, процессы и состояния также могут стать предметом описания. Можно выделить «совмещенные» описания, где объектами одновременно являются животное и природа; человек и бытовой предмет, интерьер и конкретный предмет

мебели.

Рассуждение - особый вид монологического высказывания, имеющий целью доказать истинность утверждения. В общем виде рассуждения строятся по следующему плану: 1.Тезис - главное утверждение. 2.Аргументы - доказательства. 3. Выводы - заключение. Этот тип монологической речи представлен доказательствами, объяснениями, размышлениями.

При работе с текстами необходимо учитывать их функциональную дифференциацию, иначе говоря, - деление на стили: 1) разговорный (функция общения); 2) научный и официально-деловой (функция сообщения); 3) публицистический и литературно-художественный (функция воздействия). Следует иметь в виду, что названные функции часто переплетаются, поэтому, например, в публицистическом стиле к функции воздействия примешивается в большей или меньшей степени, в зависимости от жанра, коммуникативно - информационная функция, т.е. функция сообщения. Сочетание двух функций - эстетической и коммуникативной - характерно для языка художественной литературы. Характеризуя какой-либо стиль, следует исходить не только из его взаимоотношений с другими стилями, из сопоставления с ними, но также из развития отдельных признаков, образующих систему данного стиля.

Итак, текст на языковых занятиях характеризуется как основная дидактическая единица. На занятиях по русскому языку необходимо вести целенаправленную работу над текстами различных типов и стилей, необходимо уделять должное внимание освоению методов их создания. При условии правильного формирования у обучающихся на занятиях по русскому языку прочных знаний о закономерностях конструирования текстов, происходит углубление этих знаний, формирование необходимых умений и навыков по составлению текстов различных типов и стилей. Отбирая тексты для учебнометодического пособия «Культура речи и стилистика», мы стремились к тому, чтобы:

- 1) тексты относились к разным стилям речи;
- 2) тексты были образцовыми с точки зрения формы и содержания;
- 3) в текстах использовались слова и словосочетания, относящиеся к группе ОЛСЕ[42].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Стратегической целью филологического образования в высшей школе Республики Казахстан является формирование полиязычной, поликультурной личности.

Язык является многоуровневой системой, состоящей из целого ряда подсистем, вследствие чего картина мира может проявляться не только на лексическом уровне языка, но и на фонетическом, морфологическом и синтаксическом. Тем не менее, наиболее существенное влияние и яркое

проявление языковая картина мира получает именно на уровне лексики. Преимущество лексической картины мира над другими так же заключается в том, что количество лексических единиц в языке значительно выше, чем других единиц. возможно выделить две картины мира «свою» и «чужую». «Своя» картина мира представляет собой совокупность взглядов и представлений о мире, характерных для определенного народа, «чужая» - картина мира другого народа. В процессе перевода с родного языка на русский происходит тесное взаимодействие и взаимопроникновение двух культур, и как следствие возникает столкновение двух различных картин мира. Нами уже рассматривалось выше, культурное своеобразие языков различных народов проявляется, главным образом, на семантическом уровне, так как именно на уровне лексического состава языка особенности картины мира проявляются наиболее полно.

Методика обучения языкам и лингвистическим дисциплинам как прикладной аспект филологии должна развиваться, как мы уже отметили, для обеспечения подготовки конкурентоспособного специалиста, гибкого, адекватно реагирующего на требования быстро меняющегося мира.

Теоретическое обобщение научного материала, посвященного рассмотрению категории оценки и метафоры как средства выражения оценки в современном русском языке, ее природы, функций и видов, а также практическое исследование и дальнейший сопоставительный анализ оценочных компонентов русского языка на предмет установления их специфики позволили сформулировать следующие выводы.

Познавая мир и взаимосвязь реального мира в практической деятельности, человек не просто отражает явления действительности и их признаки и качества, но одновременно выражает свое отношение к реальной действительности, причем отношение человека к предметам, явлениям обусловлено конкретным историческим состоянием практики.

Ценность и система ценностей, детерминирующие отношения человека к экономическим, политическим, моральным, эстетическим сферам жизни общества, не являются чем-то постоянным, они развиваются вместе с обществом и изменяются вместе с ним.

Оценочная функция характерна для фонетики и интонации предложения, фразеологизмов, пословиц и поговорок, метафор.

Еще одно понятие, рассматривающее категории «свое» - «чужое», но уже с позиций культурологи, точнее, с точки зрения национальной специфики, - это реалии: «слова, обозначающие предметы, понятия или ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [95].

Таким образом, как уже подчеркивалось выше, «чужая» картина мира проявляется не только на уровне лексем и отраженных через них понятий. Говоря о «чужом» как о явлении культурологическом, следует понимать, что культура может проявляться в тексте не только на лексико-семантическом уровне.

«Чужое» также может проявляться на ситуативном уровне, когда одна и та же ситуация будет приемлемой в одной культуре и одной эпохе и абсолютно чуждой в другой. Все это грани одного понятия, «чужое» может принимать в тексте разнообразные формы, и задача перевода сделать это «чужое» понятным для носителей другой культуры.

III ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УСВОЕНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ГРУППАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»

3.1 Концепция учебно-методического обеспечения работы по освоению студентами слов категории оценки

Обучение в условиях современного вуза имеет ряд особенностей, касающихся организации всех форм познавательной работы студентов. Учебный процесс организуется в вузе на основе расписания, составленного в полном соответствии с учебным планом - государственным документом, в котором перечислен состав программных дисциплин, последовательность и порядок их изучения по курсам и по семестрам. В современных условиях в учебных планах вузов усиливается аспект фундаментальной подготовки. Предусматривается ознакомление студентов с основами современного производства и компьютеризации, рекомендуется планомерное изучение логики, права, самопознания, делопроизводства; уже с первого курса вводятся различные виды практики.

Содержание современных типовых программ отличает ярко выраженный ориентир на связь обучения с жизнью и будущей практической деятельностью студентов. На основе этого документа каждый преподаватель составляет свою рабочую программу, в которой отражается авторское видение траектории освоения дисциплины. Усиливается значимость элективных учебных предметов, в значительной мере отражающих профессиональную направленность подготовки обучаемых и соответствующих своим содержанием одному из основных государственных принципов - принципу рациональности.

Возрастает роль разнообразных видов самостоятельной работы: планы, тезисы, конспекты, проекты, доклады, аннотации, рецензии, анализы текстов со стороны формы и содержания, целенаправленные выписки - вот далеко не полный список способов оформления познавательной деятельности студентов. Практикуются аналитические сообщения на основе самостоятельного изучения текста (по плану, предложенному преподавателем, а затем по собственному плану), творческие работы в жанре эссе, очерка, рассказа и т. д., ведение дневника и использование в устных и письменных сообщениях дневниковых записей. Такие направления работы увеличивают значимость лингвистической подготовки студентов, для чего в учебные планы вводятся дисциплины «Профессиональный казахский язык», «Профессиональный русский язык», «Профессиональный иностранный язык». Организуются наблюдения, направленные на овладение профессиональной речью, сбор соответствующего языкового материала с последующим его использованием по заданию преподавателя.

В группах с казахским языком обучения должное внимание уделяется освоению студентами русского и иностранного языка, идет активный поиск

эффективных форм подготовки полиязычной личности. Усиливаются внутрипредметные связи. Освоение функциональных стилей речи строится таким образом, что обучаемые постоянно обращаются к общелингвистическим понятиям, категориям: лексическо-грамматическим, словообразовательным, стилистическим. Типовые программы актуализируют задачи овладения студентами навыками структурирования текстов научных жанров. Процесс вхождения в научный стиль речи дает возможность преподавателю повторить со студентами лексику и грамматику. Это способствует более обстоятельному овладению стилями речи, интенсивно развивает лингвистическое мышление студентов, их способность видеть за частными (частностилистическими) проявлениями общие закономерности языка, его функционирования. Обоснованным становится подход к изучению неродного языка, для чего специфика усвоения родного и неродного языков исследуется, как это показано в таблице 9, в сопоставительном плане.

Таблица 9.

Специфика изучения родного и неродного языков в сопоставительном аспекте

Родной язык	Неродной язык
Усвоение письменной речи как основы для дальнейшего обучения	Усвоение устной речи как способа коммуникации
Монологическая речь преобладает над диалогической	Диалогическая речь преобладает над монологической
В обучении языку активно используются образцы классических произведений родной литературы	В обучении языку используются речевые модели, типовые фразы
Отбор текстов организуется на базе их аксеологической и литературной ценности	Отбор текстов обусловлен нуждами общения
Должное внимание уделяется анализу текста, для чего вводятся сведения из теории литературы	Обучение проводится на основе речевых ситуаций
Грамматика изучается с учетом ее структурно-семантических связей	Изучение грамматики в большей степени ориентировано на практику, на усвоение норм
Совершенствование устной (слушание и говорение) и письменной (чтение и письмо) речи	Виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) характеризуются как элементы обучения
Расширение лексического запаса с учетом содержания анализируемых или создаваемых текстов	Расширение лексического запаса с учетом ситуации общения

Содержание таблицы 9 свидетельствует о различии подходов к преподаванию родного и неродного языков, которые проявляются:

- в отборе лексики и способах ее семантизации;
- в отборе текстов и их использовании на занятиях;
- в отборе теоретического материала для усвоения.

Обоснование необходимости формирования у студентов навыков и умений лингвистической (языковой, речевой, коммуникативной) направленности определяет важность лингводидактического подхода к усвоению научного стиля речи.

Поскольку одной из центральных задач обучения является формирование активного, деятельного отношения развивающейся личности к познанию мира и себя в этом мире, в вузовской образовательной среде на языковых занятиях востребованными становятся методы, направленные на *активацию обучения*. Реализуется указанная задача посредством создания дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на всех трех уровнях активности - интеллектуальной, личностной, социальной. Сущность активного обучения выражается в переходе от регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [123, 56].

Активные методы обучения при умелом их применении позволяют оптимально решить одновременно следующие учебно-организационные задачи и функции:

- подчинить процесс обучения управляющему воздействию педагога;
- обеспечить включение в активную учебную работу, как подготовленных слушателей, так и новичков;
- установить непрерывный контроль над процессом усвоения учебного материала;
- реализовать учебные функции (закрепляются теоретические знания, отрабатываются новые приемы и методы, а также условия применения знаний и практических навыков, формирования методов познания и деятельности, саморазвития и самореализации);
- реализовать профессиональную направленность;
- реализовать исследовательские функции, как алгоритм принятия профессиональных решений: выявление проблемы, постановка задачи, поиск решения проблемы и т.д.

Кроме того, активные методы обучения приобретают ценность еще и потому, что способствуют успешному формированию у обучающихся комплекса положительных деловых качеств, например, таких, как:

- способность быстро адаптироваться в группе, занятой решением общей для всех задачи, проблемы;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией и формировать необходимые точки зрения - работать и самостоятельно, и в команде;
- умение преодолевать сопротивление окружающих, предупреждать столкновения и разногласия, т.е. умение работать в коллективе;
- знание уровня своей компетентности, умение анализировать и оценивать свои действия;
- умение находить причины и источники критических, рискованных ситуаций;
- способность выдвигать и формулировать идеи, предложения и проекты;
- готовность идти на рассчитанный риск и принимать нестандартные решения;
- умение избегать ошибок и просчетов;
- способность ясно и убедительно излагать мысли, быть немногословным, но понятным;
- умение ценить и продуктивно использовать рабочее время;
- умение имитировать наиболее характерные элементы деятельности человека в свете инновационных технологий, их максимальное приближение к реальности [104,78].

Проводимые наблюдения убеждают нас в том, что, при всей эффективности активных методов, в практическом их использовании педагоги часто испытывают ряд трудностей, обусловленных наличием определенной доли принуждения, которую проявляет обучающий на начальном этапе освоения дисциплины. Кроме этого, эффективность занятия, где в качестве основного метода применяется активный, в значительной степени зависит от устойчивой и длительной активности студентов, поскольку кратковременная и эпизодическая активность не приносит должных результатов. Преподавателю не всегда удается полностью реализовать все запланированные условия, стимулирующие творчество и самостоятельность студентов при выработке решений, не отличаются разнообразием приемы, стимулирующие мотивацию предполагаемых познавательных действий[123].

Чтобы преподаватель был готов к устранению подобных трудностей, ему необходимо овладеть умением соотносить особенности применения активных методов с конкретным учебным занятием, группой, где оно проходит, и с содержанием того информационного материала, который должен быть усвоен студентами. Отмечается также недостаточная подготовленность студента к самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности. И здесь на помощь преподавателю придет классификация активных методов, о которой уже говорилось выше:

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебной деятельности;

3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [102].

В соответствии с нашей концепцией, такая классификация отражает требования вузовского этапа становления специалистов. Так, в первой группе методов учитывается источник передачи научной информации, а также характер ее восприятия, осознания, запоминания и применения. При использовании этой группы методов учитывается степень самостоятельности обучаемых и специфика управления их познавательной деятельностью. Сюда относятся словесные, индуктивные и репродуктивные методы.

Вторая группа методов направлена на стимулирование интереса к учению. В их основе - создание эмоционально-нравственных, этических ситуаций, а потому сюда относятся организационно-деятельностные познавательные игры, учебные дискуссии, проведение дебатов и заседаний «круглого стола», приглашение на занятия преподавателей и студентов старших курсов. При использовании этой группы методов работа дифференцируется: должное внимание уделяется стимулированию ответственности, в связи с чем становится особенно значимым четкое предъявление персонализированных требований и рекомендаций, использование приемов убеждения, формирования интереса.

Третья группа представлена методами устного и письменного контроля и самоконтроля. Наряду с фронтальным и уплотненным опросом, широко используется индивидуальная проверка выполненной самостоятельно работы, на этапе рубежного контроля практикуются разноуровневые письменные контрольные задания, организуется защита рефератов и проектов, активно привлекается компьютерная техника.

Предлагаемая классификация методов обучения является относительно полной, т.к. она учитывает все основные структурные элементы обучения (его организацию, стимулирование и контроль). В ней целостно представлены такие аспекты познавательной деятельности, как восприятие, осмысление, запоминание и практическое применение. Эта классификация учитывает все основные функции и стороны методов, выявленные к данному периоду педагогической наукой, не отбрасывая ни один из них. Но она не просто механически соединяет известные подходы, а рассматривает их во взаимосвязи и единстве, требуя выбора их оптимального сочетания. Наконец, предлагаемый подход к классификации методов не исключает возможности дополнения его новыми частными методами, возникающими в ходе совершенствования процесса обучения. Из всего разнообразия методов в ходе проводимых нами наблюдений были отобраны и систематизированы такие теоретико-практические методы, которые наиболее активно используются на языковых занятиях в практике овладения научным стилем речи. Охарактеризуем их.

Умение излагать свою точку зрения грамотно, последовательно, доказательно формируются на материале *имитационного* метода, характеризуемого как анализ образцов и составления текстов по образцу. В качестве образцов на этапе

овладения репродуктивными и репродуктивно-творческими жанрами научного стиля выступают тексты, о значении и о принципах отбора которых на основе учета их наполняемости ОЛСЕ шла речь выше (См. раздел 2.3). Укажем, что слова категории оценки будут использованы при анализе образцов, в ходе редактирования создаваемых текстов (своих и чужих), на этапе самопроверки и взаимопроверки создаваемых текстов.

Еще один метод, широко используемый в работе по развитию и совершенствованию научного стиля у студентов, может быть назван *практическим* или *конструктивным*. Этот метод характеризуется как синтетический, поскольку в его основе лежат умения, сформированные в ходе анализа образцов (имитационный метод), а также навык учета ситуации, мотивов и потребностей общения (коммуникативный метод). Специфической особенностью этого метода является наличие речеведческой базы, обусловленной знаниями не только о языковых законах использования лексических единиц, словоформ и синтаксических конструкций, но и о стилистической и жанровой характеристике научных текстов.

В работе по обучению студентов структурированию связных высказываний на научную тему найдут широкое применение приемы, относящиеся к *коммуникативному* методу: создание речевых ситуаций, проведение бесед, организация экскурсий в НИИ, встреч с учеными, наблюдений, т.е. таких видов деятельности, которые призваны рождать потребность в высказываниях. Использование коммуникативного метода оказывает позитивное влияние на:

- понимание темы предстоящего высказывания;
- определение основной мысли высказывания;
- отбор языкового материала;
- систематизацию сведений, содержащихся в информации;
- совершенствование создаваемого текста.

Коммуникативный метод создает возможности для творчества: при высоком уровне мотивации структурирование текста перестает быть просто тренировочным упражнением. Потребность в выражении собственной точки зрения, собственной позиции предполагает высокий уровень активности обучаемых, а дидактически правильно подобранная тематика способствует реализации познавательных и воспитательных задач. Данный метод предполагает осознание и самостоятельное образование единиц общения - предложений или связных текстов, для чего используется пересказ, конструирование, написание изложений, сочинений, рецензий, рефератов. Коммуникативный метод используется на основе учета ОЛСЕ и может быть востребован при организации на занятиях дебатов и заседаний круглого стола, при проведении семинаров и форумов, ситуативных ролевых игр и др. Внеаудиторные формы работы полилингвальной направленности (встречи с учеными, проведение тематических Декад, участие в научных конференциях) также способствуют формированию прочных навыков использования научного стиля речи.

Еще один метод, широко используемый в работе по развитию и совершенствованию научного стиля у студентов, может быть назван *практическим* или *конструктивным*. Этот метод характеризуется как синтетический, поскольку в его основе лежат умения, сформированные в ходе анализа образцов (имитационный метод), а также навык учета ситуации, мотивов и потребностей общения (коммуникативный метод). Специфической особенностью этого метода является наличие речеведческой базы, обусловленной знаниями не только о языковых законах использования лексических единиц, словоформ и синтаксических конструкций, но и о стилистической и жанровой характеристике научных текстов.

Все представленные выше методы могут быть использованы в условиях модульного обучения: оно интерактивно, т.к. преподаватель воспринимает студента не как объект обучения, а как его субъект, в занятие проектируются такие типы общения, которые дают представление о равноправии обучающего и обучаемого.

От преподавателя требуется разработка модульной программы и самих модулей - полного, логического и завершенного построения учебного материала как определенной дисциплины вообще, так и конкретной темы в частности. Преподаватель организует, координирует и контролирует усвоение предмета. Для модульного обучения характерно:

- изучение материала укрупненными блоками-модулями;
- высокий уровень алгоритмизации учебных действий студентов;
- завершенность модуля, его цикличность и взаимосвязь с другими;
- поуровневая индивидуализация учебной деятельности;
- дифференциация учебной деятельности на основе учета личностных качеств обучаемого.

Личностно-ориентированный подход к обучаемым не следует понимать упрощенно - как создание позитивного отношения к получению знаний; это постоянное обращение к жизненному и учебному опыту обучаемых, это своего рода признание его индивидуальности. Такое обучение представляет собой постоянный поиск способов и форм организации познавательной деятельности, при которой создается творческая атмосфера для его всестороннего развития, стимулируется индивидуальная работа, определяются условия для осознанного и мотивированного усвоения материала.

При таком обучении основными дидактическими принципами становятся принцип сотрудничества, принцип самостоятельности, принцип свободы и творчества. В основе модульного обучения лежит система четких и рациональных требований к знаниям и умениям обучаемых. Создание индивидуально - ориентированных учебных планов возможно путем применения определенной формы, в которой учитываются:

- тема модуля и количество часов на его освоение;

- объем понятийного уровня и круг практических умений, которые должны быть освоены;

- характер и объем самостоятельной внеучебной познавательной деятельности и сроки отчетности с конкретным определением форм контроля.

Общеизвестно, что модульная технология широко внедряется в практику школьного обучения, но там ее отличительной чертой является возможность выбора уровня обучения: ученик сам решает, какой степени сложности задания он будет выполнять, ему предоставляется возможность самому определиться с темпом работы и наметить для себя оценочный рубеж. В процессе усвоения вузовских лингвистических предметов сложность заданий не может быть разноуровневой, она одинакова для всех на этапе итогового контроля, но темп усвоения материала может быть различен, уровень самостоятельности также не отличается заданностью.

Внеаудиторные формы работы полилингвальной направленности (встречи с учеными, проведение тематических Декад, участие в научных конференциях) также способствуют формированию прочных навыков использования научного стиля речи.

В процессе усвоения студентами лингвистических дисциплин предстоит наметить рубежи контроля и критерии оценивания усвоения каждого модуля. Объем знаний должен соответствовать установленным критериям, при соблюдении этого условия у студента появится возможность идти от установленного критерия выше по пути познания: работа с дополнительными источниками, творческий поиск и самостоятельность замечаются и поощряются. Ниже установленного критерия они не должны быть, и студент это понимает, что служит существенной мотивацией его учебы.

Навыки отбора и систематизации материала формируются в ходе изучения специальной литературы и описания результатов наблюдений и экспериментов, в связи с чем особую значимость приобретает тезис о необходимости создания общеучебного режима в овладении научным стилем. Безусловна в этом плане значимость предметов лингвистического цикла и особенно - грамматических тем. В процессе освоения грамматики студентам предстоит овладеть навыками определения задачи научного поиска и ее формулировки, увидеть специфичность употребления формы инфинитива (*изучить, систематизировать, обобщить, классифицировать, уточнить, проверить, конкретизировать* и т.д.), в зависимости от чего и делать отбор исследовательских приемов действий. Не менее важным является наличие точных представлений о конечном результате организованной познавательной деятельности, которая на занятиях по грамматике связана с усвоением правил, рекомендаций, типологических характеристик, речевых моделей. В соответствии с нашей концепцией, еще одно направление работы будет связано с освоением и употреблением слов категории оценки, закрепленных за научным стилем речи.

Современная система освоения языков характеризуется тем, что практическое

владение ими становится насущной потребностью. Примечательно, что усиление внимания к речи приводит к заметным положительным результатам в практическом овладении языками. Осуществление коммуникативной направленности обучения делает актуальным вопрос о работе над восприятием и порождением высказывания. [12]

Современное высшее образование в Республике Казахстан, независимо от профиля вуза, строится с учетом формирования личности будущего специалиста, способного адаптироваться в условиях быстроменяющегося мира, ответственной, целеустремленной, динамичной и творческой личности, владеющей профессиональными языковыми знаниями. Становление современного специалиста, владеющего современными передовыми отечественными и зарубежными профессиональными технологиями, в значительной степени зависит от того, насколько оперативно он умеет извлекать специальную информацию на языке источника (родном, русском, иностранном).

Новая Государственная программа образования РК устремлена в будущее и соответствует мировым стандартам образования, и для осуществления сформулированных в ней требований полиязычного формата необходимо работать над вопросом повышения качества знаний обучающихся. В настоящее время, в связи с неукомплектованностью многих дисциплин профессионально-ориентированными учебниками и недостаточным объемом информации на электронных носителях, становится актуальной задача учебно-методического обеспечения подготовки специалистов в условиях вуза.

Указанное требование ориентирует на создание учебно-методических комплексов, обязательным компонентом которых является электронный продукт: его дидактическое применение существенно влияет на обновление учебновоспитательного процесса в вузе. Информация, содержащаяся на страницах электронной книги, может быть трех типов: эстетическая, информативная и контрольная. Не трудно убедиться, что все перечисленные возможности оказываются востребованными на занятиях по русскому языку в вузе. Современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению языком в повседневном общении и профессиональной сфере.

Сегодня *электронные учебники* - это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса. В совершенствовании программного и методического обеспечения, материальной базы, а также в обязательном повышении квалификации преподавательского состава видится перспектива успешного применения современных информационных технологий в образовании. Имеющиеся программные продукты, в том числе готовые электронные учебники и книги, а также собственные разработки позволяют повысить эффективность обучения.

Основными критериями эффективности использования технических средств обучения являются:

- осуществление обратной связи и контроля всех действий студентов;
- повышение интереса и познавательной активности в изучении языка;
- возможность для творчества, приобретения и закрепления профессиональных навыков;
- увеличение темпа изучения учебного материала и увеличение объема самостоятельной работы в аудиторное и внеаудиторное время [125,98].

Использование электронного учебника как инструмента для работы с информацией очень разнообразно. Студент может за несколько секунд просмотреть электронную библиотеку и найти требуемую литературу. Существующие сегодня учебники позволяют выводить на экран информацию в виде текста, звука, иллюстрации, игры. Использование информационных технологий позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей. Активное и уместное применение электронного учебника на занятиях по русскому языку представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. При изучении грамматических явлений каждый студент может выполнять аналитические и репродуктивные упражнения, разгадывать и составлять кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения.

Электронный учебник организует самостоятельную деятельность студентов и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языковым и речевым материалом. Это дидактическое средство может быть эффективно использовано для ознакомления с новым языковым материалом, образцами высказываний, а также при организации общения на русском языке. На этапе тренировки и на этапе применения сформированных знаний, навыков, умений учебник может быть использован в самых разнообразных коммуникативных заданиях и ситуациях с учетом личностных особенностей обучаемых [126,15].

На сегодняшний день наиболее универсальным техническим средством обучения является электронная интерактивная доска - эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала в процесс обучения. Материал занятия четко вырисовывается на экране интерактивной доски и нацеливает каждого студента на активную плодотворную деятельность. Заранее подготовленные тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения, красочный иллюстративный материал, видеоролики и слайды служат для введения или активизации материала занятия, повторения или закрепления лексических единиц и грамматической структуры языка, контроля и самоконтроля знаний.

Таким образом, для преподавателя применение электронных учебников обеспечивает возможность постоянного совершенствования дидактического материала, внедрение инновационных технологий обучения. Новая учебная среда создает дополнительные возможности для формирования креативности

студентов, стимулирует их любознательность, прививает интерес к предмету. Формы работы с электронными учебниками на занятиях включают изучение лексики и грамматики, обучение письму; они позволяют более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических принципов, делают познавательный процесс более интересным и творческим.

Предметом пристального внимания вузовских лингвистических курсов, становится использование текстов-образцов, анализ которых призван стать первым шагом в качественном овладении родным и неродными языками. В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес к исследованию не только значения и структуры языковых явлений, но и закономерностей их функционирования, употребления в речи [127, с.151].

Помимо разработки печатных учебных материалов, современные компьютерные средства позволяют преподавателям самостоятельно создавать новые электронно-образовательные ресурсы:

- тексты с использованием множественного выбора (с единственным или несколькими вариантами правильных ответов);
- тексты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю);
- лингвистические игры (кроссворды) [128, с.168].

Таким образом, грамотное использование возможностей современных информационных технологий в вузе способствует достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на занятиях, а также развитию навыков самообразования и самоконтроля, повышению уровня комфортности обучения, активности и инициативности студентов. На занятиях активизируется процесс восприятия материала, он становится более ярким, образным, эмоциональным и как следствие

- лучше запоминается [129].

Признание методики преподавания языков является стыковой, особенно ее связь с психологией и психолингвистикой, которые изучают процессы восприятия, усвоения, формирования и порождения речи в их соотносительности с системой языка, обосновывает рассмотрение психологической теории и концепции, связанных с понятиями стратегии усвоения изучаемого языка. У каждого обучающегося имеется и формируется свой инвентарь стратегий усвоения, есть особенности обработки языковой информации, удержания ее в памяти, обеспечения понимания и продуцирования речи, свой специфический метод, подход к проблеме или заданию, способ действия для достижения конкретных целей, осуществления контроля и манипулирования определенной информацией [129].

Ассоциативные приемы, формирующие коммуникативную компетенцию, основаны на одноименном восприятии. Особенностью ассоциативной беседы является то, что обучающиеся должны реагировать на каждую последующую реплику диалога, опираясь на ключевые или тематические слова. В реализации

интралингвистических и экстралингвистических факторов интерес представляет организация ассоциативной беседы с использованием русской, казахстанской культуры студентов-казахов[123].

Так, беседа о понятии «хорошо» может строиться на основе цепочки слов: хорошо - отлично - великолепно - неплохо - замечательно - отменно - на хорошем уровне - классно - нехило - восхитительно - здорово.

Ассоциативные цепочки, подобранные вначале преподавателем, а затем студентами, являются опорными словами для составления ассоциативной беседы или диалога (работа в парах). Ассоциативная беседа может быть построена и на иллюстративном материале с помощью *зрительно-ассоциативного приема*, когда картина выступает как стимул к высказыванию, ассоциируясь картинкой или видеосюжетом. Так, просмотр видеofilьмов вызывает у студентов ряд ассоциаций: хорошо - дом, семья, любимый человек, воспоминание о положительной оценке знаний (4), отлично - оценка (5), великолепно выполненная работа, салют, отдых, общение в компании друзей, и т.д.

Методическая целесообразность использования приема *моделирования* направляет продуцирование высказывания в сторону той или иной культуры, отражает связи слов в устном/письменном тексте. Его реализация требует отбора и презентации способов введения языковой, речевой, прагматической информации, способствующей лучшему усвоению изучаемых понятий.

В коммуникативно-интегративной технологии обучения осуществляется прием *учебной содержательной модели текста*, которая принадлежит к числу информативных моделей, отражающих лексические единицы (общность в типовых текстовых фрагментах). Пример составления указанной модели может быть использован при описании внешности человека любой национальности, но с определенной корректировкой ее национальных, психологических особенностей и при определении терминов, понятий по теоретическим дисциплинам.

Особое значение имеет прием *эвристической беседы*, которая побуждает обучающихся использовать имеющиеся у них теоретические и практические навыки, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения, максимально активизировать умственную деятельность благодаря цепи взаимосвязанных между собой вопросов преподавателя.

Интегративный метод в рамках КИТО предусматривает прием *учебных дискуссий*. Так, предметом дискуссионного обсуждения могут быть темы: «Образ жизни в Казахстане, в США, в Корее, в Турции и в Китае», «Студент обучающийся (в Казахстане, в США, в Корее, в Турции и в Китае)», «Проблемы семьи в Казахстане, в США, в Корее, в Турции и в Китае».

При этом существенное значение имеет развить у обучающихся умение прогнозировать стратегию речевого поведения в зависимости от темы, ситуации, социальных ролей, образования и других прагматических параметров коммуникантов. Осуществляемая в рамках коммуникативно-интегративной технологии обучения многоуровневость системы упражнений заключается в

межуровневом характере организации учебного процесса, интеграции учебного материала комплекса дисциплин. С этой целью нами была разработана система *монофункциональных и полифункциональных* упражнений по формированию коммуникативной компетенции. Например,

Задание. Составьте фрейм, подходящий данной схеме:



Оценка относится к тем категориям лингвистики, которые в течение многих столетий привлекают к себе внимание философов, логиков и лингвистов. Элементами оценочной модальной рамки являются субъект и объект, связанные оценочным предикатом. Субъект оценки (эксплицитный или имплицитный) - это лицо или социум, с точки зрения которого дается оценка; объект оценки - это лицо, предмет, событие или положение вещей, к которым относится оценка. Кроме

того, в модальную рамку входят (как правило, имплицитно) шкала оценок и стереотипы, на которые ориентирована оценка в социальных представлениях коммуникантов. Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным. **Определение оценки.**

Сформированность коммуникативной компетенции студентов-казахов предусматривает усвоение лингвистических знаний, речевых умений и навыков в совокупности с экстралингвистическими знаниями о правилах, нормах, стереотипах общения и коммуникативного поведения, готовность их применения в различных сферах языковой и профессиональной коммуникации. Уровневая структурализация коммуникативной компетенции в условиях внедрения коммуникативно-интегративной технологии обучения позволяет использовать язык не только в качестве средства общения, но и средства познания мировой культуры, культуры страны народа-носителя изучаемого языка и страны, где изучается язык. Повышая качество профессиональной подготовки студентов путем использования современных информационных технологий в различных формах самостоятельной работы, мы улучшаем подготовку конкурентоспособных специалистов, поддерживаем их стремление к самообразованию и саморазвитию.

В связи с этим каждому специалисту приходится иметь дело с текстами научного стиля, функционирующего в устной и письменной форме. Соответственно овладение нормами научного и научно-учебного стиля речи является важной составной частью культуры русской устной и письменной речи.

Будущий специалист должен владеть прочными навыками профессионального общения на русском языке. В экспериментальной части работы нами представлены фрагменты занятий по обучению студентов научному стилю речи. Задания отобраны с опорой на исследования Ш.К. Жаркынбековой [130,70], Г.Н. Ивановой-Лукияновой [131, 117], О.М. Казарцевой [132, 76], Б.М. Тажигуловой [133, 135], Т.К.Донской [134, 75]. Теоретическая основа отобранного материала определена с опорой на труды Б.С. Мучника [135, 15], Ю.В. Рождественского [136, 114], Ж. Кобдиковой [137, 98].

Применительно к языковым занятиям как общеобязательного, так и базового циклов представленная выше информация в определенной мере унифицируется. Так, активные методы первой группы могут быть использованы на различных этапах познания: при усвоении лингвистической теории (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.); для формирования речевых и коммуникативных навыков (структурирование предложений и связных текстов, организация ситуативных ролевых игр); на этапе организации текущего, рубежного и итогового контроля (например, выполнение разноуровневых заданий или тестирование). Для доказательства сформулированного выше тезиса обратимся к конкретному примеру и покажем использование активных методов при усвоении студентами групп с казахским языком обучения стержневой темы общеобязательной дисциплины «Русский

Освоение указанной темы организуется репродуктивным методом и завершается коллективным составлением таблицы, в которой отражены подстили и жанры научного стиля. В ходе самостоятельной работы под руководством преподавателя студенты выполняют ряд заданий, связанных с определением сферы функционирования научного стиля, с характеристикой его основных стилеобразующих черт. При этом сведения о лексических, фразеологических и грамматических особенностях стиля науки не предлагаются студентам в готовом виде: эффективным приемом здесь будет лингвистический анализ текстов, в ходе которого и выявляются языковые особенности научного стиля. Так, для образца студентам может быть предложен текст, тематически связанный с профессионализацией.

Для самостоятельной работы студентам предлагается подобрать отрывок из произведений научной литературы (разных областей науки) и найти в нем характерные черты научной речи; указать различия, обусловленные областями наук. Написание текста-рассуждения, в котором предлагается дать оценку использования в научном стиле речи терминов, стилистических синонимов, параллельных синтаксических конструкций, организуется в подгруппах: анализ языковых средств, используемых в научном стиле, подводит студентов к освоению такого круга знаний, которые, безусловно, будут востребованы при создании собственных текстов.

Лексические особенности научного стиля речи:

- а) употребление слов в их прямом значении;
- б) частая повторяемость ключевых слов;
- в) отсутствие образных средств;
- г) широкое использование абстрактной лексики и терминов, причём с интернациональными морфемами.

В научной речи выделяются три пласта слов: общеупотребительные (нейтральные), общенаучные, узкоспециальные (термины определенной отрасли знаний). *Морфологические особенности научного стиля:*

- а) не используются глаголы в первом и втором лице единственного числа и местоимения первого и второго лица единственного числа;
- б) используются глаголы в настоящем времени с «вневременным» значением, которые близки по смыслу к отглагольным существительным;
- в) имена прилагательные употребляются, как правило, в составе научных терминов;
- г) преобладают имена существительные;
- д) не употребляются междометия и восклицательные частицы.

Синтаксические особенности научного стиля речи - это использование:

- а) особых оборотов типа «по Менделееву», «по опыту»;
- б) слова «далее» в функции вводного слова;
- в) слов «данный», «известный», «соответствующий» в качестве средств связи предложений или абзацев;

г) цепочки родительных падежей («установление зависимости длины волны рентгеновских лучей»).

В научной речи используются сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными, причины, следствия. Часто употребляются причастные и деепричастные обороты. Простые предложения, как правило, безличные и определённо-личные.

Бесспорным является тот факт, что установить указанные особенности студенты смогут при условии успешного методического обеспечения проводимой работы со стороны преподавателя. Индивидуальная работа контролирующего плана связана с анализом статей из журналов по специальности, что существенно влияет на освоение студентами особенностей композиции научного текста: а) тема, постановка задачи, обоснование актуальности; б) процесс исследования фактов, подбор доказательств; в) формулировка выводов.

Создание и защита проектов организуется также в подгруппах: студентам предлагается выявить отличительные информативные и языковые черты собственно научного, учебно-научного, научно-популярного, научно-делового, научно-технического подстилей. Исследование указанных особенностей может быть организовано в форме семинара или конференции. Практические задания связаны с определением направленности содержания анализируемой статьи - научная, практическая, научно-практическая, полемическая, собственно-информативная. Студентам предлагается указать языковые средства, отражающие эту направленность. Для анализа может быть использован текст, также имеющий предметно-информативную ценность [138]:

Суммируем основополагающий тезис исследования. Обучение будет успешным, если при организации активных методов преподаватель сумеет: 1) подчинить процесс познавательной деятельности своему управляющему воздействию; 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных; 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

3.2 Опытно-экспериментальная работа по формированию у студентов активного оценочного словаря

Под экспериментом принято понимать «научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за его ходом и многократно воспроизводить; способ получения количественной и качественной информации об изучаемом явлении». Другими словами, эксперимент - это упорядоченное исследование, в ходе которого исследователь непосредственно изменяет отдельный фактор (факторы), поддерживает остальные неизменными и наблюдает результаты систематических

исследований.

В зависимости от условий проведения исследования различаются лабораторный и полевой (естественный) эксперимент. При лабораторном эксперименте условия его проведения специально создаются экспериментатором, а при полевом исследовании осуществляется в естественных для объекта условиях. В ходе нашего диссертационного исследования мы использовали полевой эксперимент, в ходе которого респонденты заполняли анкеты или отвечали на поставленные вопросы в привычных для них условиях - в школьных классах или учебных аудиториях вуза.

В зависимости от результата воздействия выделяется два вида эксперимента: констатирующий и формирующий. При констатирующем исследовании экспериментатор не формирует у участника эксперимента новых свойств и не развивает те, которые уже у него существуют. В таком эксперименте констатируется только тот ответ, который предложил респондент. Формирующий эксперимент предполагает такой подход, когда экспериментатор формирует у респондента новые свойства, которых раньше у него не было, или значительно развивает те, которые уже существовали.

В зависимости от этапа исследования вычлняются пилотажный и собственно эксперимент. «Пилотажный эксперимент (от фр. *pilotage* - 'маневрирование' и лат. *experimentum* - 'проба', 'опыт') - предварительный эксперимент, в ходе которого проверяется действенность избранных методов и приемов социолингвистического исследования, способных обеспечить достоверность социолингвистических данных».

Собственно эксперимент мы разделили на два этапа: корректировочный и экспертный. Участники второго этапа вносили уточнения (корректировки) в ответы участников ассоциативного эксперимента, а экспертная группа указывала их стилистическую окрашенность и определяла валидность ([англ. validity](#), от лат. *validus* - «сильный, здоровый, достойный») [140, с. 33] - т.е. корректность, достоверность ответов, представленных в анкетах.

Цель проведения эксперимента - выявить, как в языковом сознании представителей казахского и русского этносов функционируют оценочные понятия картины мира [114].

Задачей проведенного нами эксперимента было выявление востребованности оценочных в речевом общении, речевом поведении современных носителей казахского и русского языков и роль оценочных понятий в нравственном воспитании современного поколения.

Проведение и обработка материалов эксперимента проводилась в течение 2013-2015 гг.; дополнительные направленные эксперименты, связанные с творческими заданиями разного типа, проводились с теми же группами информантов в течение 2015-2016 годов.

Для выявления казахского и русского оценочного фонда нами была использована комплексная методика экспериментального исследования.

Эксперимент проводился по разработанной традиционной методике, принятой в отечественной и зарубежной лингвистике.

Вопросы, которые были включены в анкету, были однозначными; они не содержали вопросов сложной структуры. Количество задаваемых вопросов не превышало разумных пределов и не утомляло респондентов, так как это увеличивает формальность полученных ответов и снижает их объективность, что, естественно, отрицательно сказывается на достоверности полученных результатов.

Для достижения валидности эксперимента (от англ. *Validiny* - «действительный, имеющий силу» и *experimentum* - «проба, опыт») - «обоснованность, гарантирующая объективность и закономерность полученных результатов и выявленных зависимостей» [141, с. 33], мы учитывали следующие немаловажные факторы:

- физическое состояние респондентов (усталость, сонливость, утомление, физическое недомогание, возбужденность, нервозность и др.);
- их умение ориентироваться в поставленной задаче; первичность или регулярность в проведении подобных экспериментов и др.

Эксперимент строился с опорой на теорию познания, дающей представление о природе, познавательной деятельности человека, в какой бы области науки, искусства или житейской практики оно ни осуществлялось. Мы исходим из того, что знание образует сложнейшую систему, которая выступает в виде социальной памяти, богатства ее передаются от поколения к поколению, от народа к народу с помощью механизма социальной наследственности, культуры.

Познание предполагает творческое к себе отношение, придумывание приемов экспериментирования, наблюдения. На современном уровне теория познания являет собой результат обобщения всей истории развития познания мира. Она исследует природу человеческого познания, формы и закономерности перехода от поверхностного представления о вещах (мнения) к постижению их сущности (истинного знания), а в связи с этим рассматривает вопрос о путях достижения истины, о ее критериях. Тип знания тесно связан с особенностями познающего субъекта.

Житейское познание основывается, прежде всего, на наблюдении и смекалке, оно носит эмпирический характер и лучше согласовывается с общепризнанным жизненным опытом, чем с абстрактными научными построениями.

Научные знания предполагают объяснение фактов, осмысление их во всей системе понятий данной науки. Научное знание не терпит бездоказательности: то или иное утверждение становится научным лишь тогда, когда оно обосновано.

Практическое знание. К научному познанию также тесно примыкает практическое знание. Различие между ними состоит в основном в целевой установке. Практика состоит в овладении вещами, в господстве над природой, завещанном человеку в первые дни бытия. Преобразуя мир, практика преобразует и человека; она связана с социальностью.

Художественное познание обладает определенной спецификой, суть которой - в целостном, а не расчлененном отображении мира и особенно человека в мире. Художественное произведение строится на образе, а не на понятии: здесь мысль облекается в «живые лица» и воспринимается в виде зримых событий.

На обучающем этапе эксперимента мы исходили из того, что при овладении оценочной лексикой будут задействованы все указанные выше типы познания. Не менее важной задачей нашего исследования на этапе опытного обучения было обращение к концепции усвоения знаний и социального опыта, которая была определена как *ассоциативно-рефлекторная*. Она заключается в постоянном процессе образования в сознании человека множества условно-рефлекторных связей (ассоциаций). Освоение знаний, умений, навыков и развитие способностей происходит через определенную логическую последовательность нескольких этапов, представляющих собой структуру приобретения знания:

- 1 - восприятие учебного материала;
- 2 - его осмысление, доведение до понимания внутренних связей и противоречий (по словам Павлова, понять, значит установить связь);
- 3 - запоминание изученного материала;
- 4 - применение усвоенного знания в практической деятельности.

Укажем, что эксперимент был организован с учетом задач каждого структурного элемента познания. Эксперимент проводился в три этапа (ассоциативный, корректировочный, экспертный), в нем участвовали студенты-казахи и студенты-русские Южно-Казахстанского государственного педагогического института.

Такое поэтапное анкетирование позволило сделать достоверные выводы, проследить за территориальным использованием и употреблением казахских и русских слов категории оценки, определить их национальную, возрастную и гендерную принадлежность [124].

Эксперимент проводился в форме письменного опроса (анкетирования). Информантам разъяснялась важность индивидуальности, самостоятельности ответов. Задания к эксперименту и все объяснения проводились на казахском языке (для респондентов - представителей титульного этноса) и на русском языке (для русскоязычных респондентов). Анкетирование носило анонимный характер, однако респонденты должны были сообщить о себе следующие сведения: возраст анкетлируемых, пол (гендерную принадлежность), место проживания. Результаты, полученные в анкетах, нашли отражение в Приложении А.

Таким подходом было обеспечено требование относительной социальной, национальной и возрастной однородности респондентов. В связи с профессиональной и гендерной симметричностью (студентами филологического факультета являются в подавляющем большинстве девушки) в качестве информантов были привлечены студенты других факультетов института, учителя школ, преподаватели вуза, работу с которыми проводили выпускники филологического факультета во время педагогической практики [125].

Инструкция к проведению эксперимента на русском языке: «Вы принимаете

участие в психолингвистическом свободном ассоциативном эксперименте. Он не имеет целью какую бы то ни было проверку ваших знаний или способностей. Материалы эксперимента нужны для лингвокультурологических исследований языкового сознания и менталитета представителей разных этносов. На листке вы видите слова-стимулы, на отведенном для этого месте напишите первую пришедшую вам в голову ассоциацию - любое слово, которое ассоциативно связано со словом-стимулом из анкеты. Ответы анонимны, нас интересуют лишь ваш возраст, пол и род занятий, сведения о которых вы впишете в соответствующие графы вверху анкет». В зависимости от цели эксперимента, инструкция в анкете могла быть и более краткой (см. образцы 1, 2 анкет).

В связи с тем, что положительно могут оцениваться только те эксперименты, в которых по всем показателям, критериям не обнаружена отрицательная динамика, для получения определенного результата, нами совместно с учителями школ и преподавателями с целью их заинтересованности был разработан план проведения эксперимента.

Собранный таким образом материал от испытуемых русских и казахов подвергался предварительной обработке, разносился по электронным карточкам, в которых указывалась частота встречаемости разных ассоциативных реакций, принадлежность их к определенной классификационной группе и прочее.

Поскольку с помощью анкет можно собрать большой материал, то он, конечно же, требует количественной обработки и проведения анализа. Из материала, по которому производится количественная обработка, мы подсчитали данные утвердительных и отрицательных ответов по каждому вопросу анкеты и пришли к следующему выводу:

Знакомство студентов со связным текстом происходит в процессе чтения, которое в данном случае понимается как один из видов речевой деятельности. Тренировочное чтение на занятиях русского языка имеет два основных назначения. Оно призвано обеспечить: 1) отработку техники чтения (правильность, беглость и т.д.) и 2) понимание, осознание учащимися читаемого текста. Вторая задача является основной, поскольку сам процесс чтения служит средством, позволяющим осознать читаемое. Решение этих задач достигается при чтении вслух и про себя. Роль чтения про себя в формировании навыков правильного, беглого и выразительного чтения мала уже потому, что такое чтение не позволяет контролировать речевые действия студентов. Однако для понимания и осознания того, о чем повествуется в тексте, чтение про себя очень важно. Оно дает возможность сосредоточить внимание на смысловом ядре каждого предложения и избежать избыточности в чтении слов, которые мало значат для понимания смысла. Такое чтение позволяет:

- 1) быстро находить главную мысль текста,
- 2) глубоко вникать в ключевые фразы текста,
- 3) быстро пробегать глазами фразы, содержащие второстепенные подробности.

Работа над содержанием текста предполагает следующие речевые действия:

- 1) осмысление текста (ответы на вопросы, пояснения и т.д.);
- 2) полное или частичное воспроизведение текста (ответы на вопросы, пересказ, изложение);
- 3) выражение своего отношения к тому, о чем повествуется в тексте;
- 4) собственные высказывания, прямо или косвенно связанные с ситуациями текста [142, с.37].

Многие вопросы и задания по содержанию текста можно считать одновременно и аналитическими, и репродуктивными. Репродуктивные вопросы типа «Расскажите, как...?» и «Расскажите, о чем...?» требуют относительно объемных речевых реакций обучаемых. Однако сама форма вопроса допускает однофразовые и однословные ответы. В таких случаях вопросы заменяют или уточняют «Расскажите подробнее, как.»

Основное назначение репродуктивных вопросов по связному тексту - стимулировать выборочный пересказ текста. Для этого выбираются те отрывки, которые наиболее информативны и значимы для понимания смысла текста. Умение самостоятельно выделять в каждом отрывке наиболее существенные суждения особенно эффективно вырабатывается в процессе краткого пересказа содержания. Большую помощь могут оказать краткие планы пересказа, отражающие в обобщенной форме основные моменты содержания.

Собственно аналитические вопросы направлены на различные рассуждения, в которых необходимо использование оценочной лексики. Типология и методика активизации таких высказываний обучаемых разработаны, вот наиболее распространенные группы вопросов, активизирующих их рассуждения в связи с анализом содержания:

1. Вопросы, направленные на раскрытие понятий или выявление понимания тех или иных выражений:

- Как было сделано открытие?
- Как вы понимаете выражение .? Объясните и т. д.

2. Вопросы, направленные на объяснение поступков людей, явлений, событий, на определение причин, следствий, целей и т.д.:

- Чем можно объяснить .?
- Для чего было сделано. ? Объясните.

3. Вопросы, направленные на обоснование, аргументацию, доказательство:

- Как можно доказать, что .?
- Что нам показывает, что. ?
- Чем вы можете подтвердить, что. ?

Преподаватель при этом дает дополнительное задание: докажите, постарайтесь доказать, подтвердите, подберите доказательства и т.д.

4. Вопросы, характеризующие явления:

- Как можно охарактеризовать. ?

Что вы можете сказать о характере научного открытия? Даются задания

составить характеристику, выявить особенности, сформулировать свое отношение к чему-либо и т.д.

5. Вопросы, направленные на оценку того, о чем повествуется, на выражение своего отношения к событиям:

- Как вы относитесь к такому-то явлению?

- Согласны ли вы с ...? Объясните почему.

Вопросы первых четырех групп направлены на осмысление текста, а вопросы пятой группы носят оценочный характер. В то же время эти вопросы часто переплетаются друг с другом. Они одновременно активизируют объяснения и доказательства, характеристику и оценку, выявление причин и отношение к предмету повествования. Поэтому к ним применимы общие методические рекомендации.

Для того чтобы не допускать односложных ответов и активизировать рассуждения студентов по тексту, необходимы следующие приемы:

1. Замена вопросов повествовательными или побудительными конструкциями. Например, вопрос «Каким был ученый ...?» заменяется «Расскажите подробно о том, каким ученым показал себя в случае с...». Уточнение ситуации с помощью дополнительных вопросов и заданий. Иногда основные вопросы могут быть только ориентировочными, а непосредственным стимулятором рассуждений могут служить уточняющие конструкции.

2. Предварение вопросов ориентировочными заданиями по воспроизведению материала, который служит источником рассуждений. Например, перед вопросами по характеристике ученого дается задание пересказать те эпизоды, в которых проявляется его характер.

Для организации и активизации более объемных и законченных высказываний даются специальные задания. Они предполагают:

1) продолжение повествования, начатого в тексте;

2) соотнесение того, о чем повествуется, с современной действительностью;

3) составление монологических высказываний или диалогов по ситуациям текста;

4) сочинение по теме или ситуациям текста и др.

Как уже говорилось, главной особенностью коммуникативно-обусловленных занятий является преобладание анализа и воспроизведение связного текста. Отсюда понятен большой объем той словарной работы, которая проводится на базе текста. При этом связь лексических упражнений с работой над текстом проявляется двояко.

1. Отработка навыков употребления словарных единиц проводится без специальных заданий в процессе анализа и воспроизведения текста. Для этого очень важно обеспечить насыщенность текста словами, предназначенными для усвоения. Для достижения этой цели нередко приходится подвергать тексты легкой лексической обработке: заменять, не искажая смысла высказывания и тем более всего текста в целом, отдельные слова или словосочетания синонимами,

которые должны в соответствии с лексическим минимумом вводиться в речь обучающихся. Например, использовать в тексте глаголы: *беседовать* - вместо *разговаривать*, *вернуться* - вместо *возвратиться*, *встать* - вместо *подняться*, *заболеть* - вместо *захворать*, *извинить* - вместо *простить* и т.д.

2. По тексту даются дополнительные словарные задания, которые направлены на синонимические замены, определение различных значений многозначных слов и т.д. Синонимические замены не должны приводить к искажению смысла высказываний автора текста; определяемые при выполнении задания значения многозначного слова должны быть известны студентам по предшествующим формам работы - СРС или СРСП.

Овладение учебно-научной речью требует умения действовать в следующих ситуациях: определение предмета речи; введение терминов; родо-видовая принадлежность предмета; строение (структура) предмета; место в системе (классификация) и т.д. Принципиально внимание не только к языковым особенностям научного стиля, но и к мыслительным моделям и законам выражения мысли в научном тексте [143, 15; 144, 53]. Поэтому актуальна работа по обучению разновидностям учебного сообщения, в основе которого анализ / обобщение / группировка; рассуждение по методу дедукции или индукции. При оценке качества студенческих текстов в жанрах научного стиля необходимо учитывать наличие теоретического положения (тезиса, определения, правила), доказательной части в виде примеров и их пояснения. Сказанное выше определяет и характер упражнений, направленных на овладение научным стилем речи.

В «Пояснительной записке» к типовой учебной программе «Культура речи», предназначенной для казахских отделений вузов РК, подчеркивается основная цель изучения данной дисциплины: «формируя и совершенствуя новые речевые навыки и умения, связанные с профессиональной и научной сферой коммуникации, студенты овладевают дополнительным по отношению к родному языку средством общения, получают в конечном виде глубокое и качественное профессиональное образование»

Большое значение в новой типовой программе уделяется изучению лексических, морфологических и синтаксических особенностей научного стиля русской речи.

И среди этих вопросов заслуживает особое внимание изучение синтаксических конструкций, которыми насыщен научный стиль речи. Это такие, например, синтаксические конструкции: определение предмета (дефиниция) - *что есть что; что - это что; что называется чем; что называют чем*; введение термина - *что носит название чего; что получило название чего* и т.д. [145, с. 9].

На примере изучения синтаксических конструкций, служащих для выражения характеристики, признаков лица, предмета, явления, раскрыем методику работы с ними.

Каждое понятие или известное понятие отвечает основным понятиям

обучения: теория развивающего обучения Л.С. Выготского, теория «деятельностного подхода» А.Н. Леонтьева, теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, исследования С.А. Рубинштейна о значении речевой формулировки в мыслительном процессе и, наконец, «теория установки» Д.И. Узнадзе, так или иначе находят отражение в процессе изучения данного курса в целом и конкретно на каждом занятии.

Дидактические принципы обучения при изучении курса «Культура речи» в нерусской аудитории всесторонне обоснованы Т.И. Распоповой, Е.А. Акаткиной, О.Н. Олейниковой, Т.И. Стариковой в статье «Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков» [146, 82-85]. Они выдвигают следующие принципы обучения: принципы универсальности и преемственности, принцип баланса, когда «приоритет в изучении того или иного лингвистического аспекта находится в прямой зависимости от целей и задач соответствующего уровня языковой подготовки иностранных студентов» [Там же, с.84], а также принцип системности и принцип эффективности обучения. Важнейшими для практических занятий являются принципы преемственности, системности и эффективности обучения.

Как показывает опыт работы преподавателей [147, 53; 148, 77; 149, 82], для «внедрения» синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи, в устную и письменную речь студентов, необходимо использовать теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: «от формирования отдельных умственных действий с определенными свойствами через общие типы ориентировки и методы исследования задач к формированию творческого мышления в собственном смысле слов» [150 с. 316].

В соответствии с этой теорией весь учебный материал разбивается на основные этапы освоения:

- 1) анализ синтаксических конструкции;
- 2) чтение текста;
- 3) ответы на вопросы по тексту;
- 4) повторное чтение текста и анализ лексических, морфологических, синтаксических особенностей текста;
- 5) коллективное составление плана;
- 6) чтение текста по предложениям и выявление в них изучаемых синтаксических конструкции с одновременным подбором к ним синонимических конструкций;
- 7) пересказ текста с использованием изученных синтаксических конструкции.

1. Анализ синтаксических конструкций

Синтаксические конструкции для выражения характеристики, признаков лица, предмета, явления

Таблица (составление таблицы)

2. Чтение текста

1. Что представляет собой современное общество?
2. Каковы основные приоритеты современного общества?
3. Какими чертами характеризуется современное общество?
4. Какими преимуществами обладают люди современного общества?

5. Почему в современном обществе наиболее гибкой формой воспитания молодежи являются вкрапление в личность различных видов амбиций через познание?

6. Почему амбициозная молодежь, растущая в современном обществе остается доминирующей в странах с рыночной экономикой?

4. Повторное чтение текста и анализ лексических, морфологических и синтаксических особенностей текста

Анализируя лексические особенности данного текста, студенты отмечают, что наряду с использованием стилистически нейтральных (общелитературных) слов в их прямом конкретном значении, в тексте представлено много специальных терминов и понятий (*общество, современное общество, приоритет, амбиции, транспарентность, толерантность*). Значение этих терминов и понятий выясняем по «Словарю терминов», которым завершается учебник Р.М. Себеповой «Культура речи в профессиональном освещении», предназначенный для студентов филологических специальностей [151,63].

Рассматривая морфологические особенности текста, студенты отмечают употребление в нем вводных слов (*во-первых, во-вторых*), употребление глаголов в форме настоящего времени несовершенного вида со значением постоянного действия (*становится, характеризуется, объединяются*).

Анализируя синтаксические особенности текста, студенты отмечают преобладание распространенных повествовательных предложений, причастных оборотов, использование сложных синтаксических конструкций, четкое построение абзацев.

5. Коллективное составление плана

1. Современное общество -
2. Основные черты современного общества.
3. Преимущества современного общества.

4. Преобладание современного общества в странах с рыночной экономикой.

6. Чтение текста по предложениям и выявление в них изучаемых синтаксических конструкций с одновременным подбором к ним синонимических конструкций

7. Пересказ текста с использованием изученных синтаксических конструкций

Для самостоятельной работы студентов предлагается задание: составить небольшой текст с использованием изученных синтаксических конструкций, выражающих квалификацию лица, предмета, явления.

Закрепить эти синтаксические конструкции помогут тестовые задания,

Определить значение синтаксической конструкции:

Пластиковые карточки бывают трех видов: магнитные карты, карточки с фиксированной покупательской способностью и банковские кредитные карточки.

- a) выражение сравнения, сопоставления;
- b) выражение наличия или отсутствия предмета;
- c) выражение изменения состояния, качества, количества;
- d) выражение квалификации лица, предмета, явления;
- e) выражение связи, причины, следствия.

Таким образом, синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи, изучаются на основе небольших текстов по специальности, которые должны быть насыщены ими. После чтения и усвоения содержания текста студенты коллективно составляют план к нему; затем они находят в тексте эти синтаксические конструкции; подбирают к ним синонимические. Далее студенты пересказывают текст с использованием этих конструкций. При завершении курса они пишут небольшие рефераты по специальности с использованием всех синтаксических конструкций, изученных в курсе практического русского языка.

Преподаватель поясняет, что синтаксические конструкции - что есть/было будет каким; что бывает каким; что находится в виде (состоянии) чего; что имеет что; что обладает чем; что характеризуется чем; что отличается; что становится чем (каким), что остается чем (каким) - используются при описании предмета, явления (цвет, вкус, запах, вес, величина и другие количественные и качественные показатели)1.

Эффективность работы над текстом зависит от правильного выбора методов и приемов презентации учебного материала и подготовленности учителя к проведению уроков развития речи.

Для осознания содержания научного текста мы рекомендуем следующий алгоритм управления и самоуправления знаниями:

1. Подбор корпуса 1-2 текстов и литературы, в том числе и на казахском и английском языках по изучаемой теме, в том числе из Интернет-ресурсов.

2. Классификацию слов или терминов по заданным основаниям, сравнение определений и классификаций разных авторов.

3. Развертывание содержания текста, зафиксированного в опорных схемах, в высказывания и их дальнейшая репрезентация (изложение) в виде нового текста.

Работа с текстом не сводится к созданию одного текста, равноценного исходному, т.е. к передаче внешней структуры исходного текста. Самообучение пониманию и построению лингвистического высказывания, развитие логического мышления - это выявление внутренних связей, иначе говоря, внутренней структуры исходного текста, дальнейшее развитие смысла, а затем и его репрезентация с помощью элементов внешней речи в новые тексты, но с тем же когнитивным (внутренним) содержанием. Умение воспринимать и создавать тексты необходимо для развития речи, что является конечной целью самоподготовки. Речь - это свободный, творческий процесс, который не может

быть реализован единственным способом. Речь - это процесс восприятия и передачи мыслительного содержания в виде текста.

Необходимо обучиться разным способам речевого выражения предмета мысли. Если говорящий знает несколько способов (слов) для выражения одной и той же мысли, то ему легче вспомнить нужное слово или средство, которое он введет в свою речь. Усвоение лингвистических знаний - это достаточно тяжёлый труд. Помочь в этой нелёгкой работе можно, если студент или студент усвоят основные понятия представления знаний в современных условиях информационно-коммуникационной эпохи. Это такие понятия как гипертекст, фрейм, сценарий и т.д. в методическом аспекте.

Гипертекст - это соединение линейного текста с нелинейной организацией, а также организация текстовой информации, при которой тексты представляют собой множество фрагментов разных авторов с явно указанными ассоциативными связями между этими фрагментами. По нашему мнению, сформированность информационной компетенции - это готовность к использованию Интернет-ресурсов с целью подбора литературы и отбора из них текстов, дополняющих и уточняющих изучаемое понятие. Гипертекст используется для раскрытия темы, а фрейм для понимания содержания текста. Структуры «запомненных данных, представляющих собой стереотипные ситуации», по определению М.Минского, получили название «фреймы» [152, 113].

Текст является инструментом в процессе межкультурной коммуникации / общения. При этом тексту приходится «встраиваться» в новую парадигму: он оказывается элементом, принадлежащим одновременно двум системам — исходной культуре и культуре реципиента. Текст не только воздействует на реципиента, но и сам подвергается воздействию иной культуры. Выявление этого механизма и его характера имеет немаловажное значение для оптимизации процессов межкультурной коммуникации.

Текст как целостная коммуникативная единица - это некоторая система коммуникативных элементов, функционально объединенных в единую замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру, задаваемую коммуникативной интенцией. Текст, если рассматривать его в системе обобщенных функциональных категорий, квалифицируется как высшая коммуникативная единица, текст отражает некое коммуникативное событие.

Текст как коммуникативная единица особого рода отличается универсальностью и инвариантностью, несводимостью к моделям конкретного языка, что обуславливает возможность перевода текстов на другие языки с сохранением всей воплощенной в них иерархии коммуникативно-познавательных программ.

Единицами текста на семантико-структурном уровне являются: высказывание (реализованное предложение), межфразовое единство (ряд высказываний, объединенных семантически и синтаксически в единый фрагмент).

На уровне композиционном выделяются единицы качественно иного плана - абзацы, параграфы, главы, разделы, подглавки и др.

Текст как единица коммуникативной грамматики, его категории, регистры. Текст утверждается с позиции основной единицы языка. Текст представляет язык в расширенном, естественном варианте его взаимодействия с мышлением, выступающим в неразрывном единстве с другими психическими процессами, в его связи с человеком, с социумом, с его культурой, мировоззрением, национальным менталитетом. Текст оперирует функциональная, коммуникативная лингвистика (А.В. Бондарко. Г.А. Золотова и др.). Проблема определения текста - это, в первую очередь, проблема выявления его признаков. Два направления. Первое направление традиционное для науки выделяет следующие признаки: связность (лексическая, грамматическая, логическая, стилистическая), целостность, завершенность, системность, структурность (членимость), объективированность (знаковость), протяженность, целенаправленность, нелинейность, открытость, развертывание в пространстве и времени, реконструируемость содержания, функциональность и др. Когнитивный подход к тексту (Кубрякова): должен быть выделен базовый концепт. Он определяет объем общих, прототипических признаков текста, по которым высказывание можно квалифицировать как текст.

К ним относятся - информационная достаточность, которая указывает на нижнюю границу - на тексты-примитивы, например заголовки, запретительные надписи, адресатность, информационная самодостаточность, целенаправленность, прагматическая ориентированность, интенциональность, протяженность. К текстовым категориям семантического порядка относятся информативность, модальность, эмотивность, а к категориям функционально-семантического типа - морфологические категории, функционирующие в тексте [153, 64].

В ходе проведения эксперимента со студентами I курса факультета филологии мы взяли за основу следующую классификацию оценки, актуальную на уровне типологии текста: оценка этическая, эстетическая, логическая, эмоциональная. Тексты-оценки можно также подразделить на моносубъектные и полисубъектные, суть которых состоит в соотношении разных субъектных модусов с одним явлением, в разных оценках одного факта, а также - на мономодальные и полимодальные (разная, подчас диаметрально противоположная оценка одного и того же объекта).

Опытно-экспериментальная работа была проведена среди студентов первых курсов филологического факультетов.

Предлагаемая система заданий, обеспечивает восприятие и понимание научных источников и в результате формирует исследовательские умения, навыки и компетенции.

1. Задания на восприятие текстов, содержащих клишированные формулы с оценочным оттенком и формирование умений креативно мыслить. (Лингвистическая и речевая компетенция):

1.1. **Чтение и восприятие лекций. Изучающее чтение с выпиской терминов, содержащих клишированные формулы с оценочным оттенком и обозначающих ключевые понятия. Пересказ, участие в диалоге по проблеме. Умение слушать и адекватно реагировать**

1.2. **Составление по тексту или теме глоссария на трёх языках.**

1.3. **Умение применять логические законы: от простого к сложному, последовательно:**

1.4. **Составление плана, фрейма, схемы взаимосвязи понятий.**

2. *Задания на запоминание содержания научного текста. (Социокультурная компетенция):*

2.1. **Составление плана текста, вставка пропущенных терминов, содержащих клишированные формулы с оценочным оттенком, запись определения уже изученных терминов, трансформация текста. Навыки составления плана, дефиниций, последовательного изложения мысли.**

2.2. **Нелинейное представление текста, т.е. гипертекстовое представление знаний. Умения и навыки линейного и нелинейного представления знаний.**

3. *Задания на осознание содержания научного текста. (Профессионально-педагогическая компетенция):*

3.1. **Подбор корпуса 1-2 текстов и литературы, в том числе и на казахском, русском и английском языках по изучаемой теме. Навыки работы с поисковыми системами в глобальной сети.**

3.2. **Классификация слов или терминов по заданным основаниям, сравнение определений и классификаций разных авторов. Навыки анализа текста.**

Проблему выбора исследовательского материала можно считать одной из наиболее острых для современной лингвистики. В современном анализе дискурса очень часто текст - та единственная сущность, которая дана лингвистам в прямом наблюдении, - используется как источник иллюстративных примеров для подтверждения обсуждаемой теории [154, 38]. Также в подобных работах важную роль играет собственная интуиция исследователя как носителя языка. Интуитивное знание языка вместе с профессиональным знанием о языке позволяет лингвистам конструировать примеры, а вместе с ними и потенциальные контексты для их употребления. Результатом такого отношения к тексту является ситуация параллельного сосуществования множества моделей и теорий, которые описывают дискурс фрагментарно, а в ряде случаев могут противоречить друг другу. На протяжении последних пятидесяти лет снизить уровень субъективности в отборе и анализе материала в «уровневой» лингвистике помогает обращение к языковым Корпусам. Важным достоинством Корпуса является возможность контролировать различные «переменные» коммуникации: тексты в Корпусах снабжены метаразметкой - дополнительной информацией об авторах, времени и месте создания, жанровой принадлежности и т.д.

Благодаря ей пользователь получает возможность работать с текстами, характеристики которых оказываются релевантными для проводимого исследования. Казалось бы, Корпус - практически идеальный источник данных и для анализа дискурсивных явлений, однако для тех, кто занимается анализом дискурса, возможность обращения к Корпусам связана с рядом проблем. Во-первых, качество исследования очень сильно зависит от размера Корпуса и времени его создания. Во-вторых, для лингвистов, занимающихся коммуникативной проблематикой, существует серьезное препятствие: современные Корпусы ориентированы преимущественно на анализ лексических и/или грамматических явлений, а единицы коммуникации, которые не имеют стандартных способов выражения (например, речевые акты), в корпусах не аннотируются. Действительно, аннотирование дискурсивных явлений остается одной из неразработанных проблем корпусной лингвистики. Дискурсивная аннотация текстов, т.е. приписывание дополнительной информации о структурных и содержательных свойствах текста, производилась вручную. При этом исследователи опирались на уже существовавшие классификации способов передачи речи и мысли в нарративных текстах.

Можно указать на ряд корпусных исследований устного дискурса: ярким примером является проект «Рассказы о сновидениях» А. А. Кибрика, В. И. Подлесской и др. [68, 97] использования корпуса в изучении дискурса - исследование анафорических отношений, представленное в работе Р. Гарсайда, С. Флигельстоуна и С. Ботли [69, 115].

Поскольку оценка не имеет постоянных способов выражения, имеющиеся Корпусы оказываются малоинформативными: морфологической, синтаксической и семантической разметки не хватает для обнаружения оценки. Так, в Национальном корпусе русского языка (далее - НКРЯ) можно обнаружить только 6 случаев указания на оценку говорящего с помощью пометы [*с иронией*] в устном подкорпусе: *Ну / дать ему еще денег побольше / у него мало денег (сказано с иронией).*

Возникает вопрос: означает ли факт отсутствия дискурсивной аннотации в национальном языковом корпусе невозможность его использования в исследовании оценки?

Возможным вариантом применения такого корпуса можно считать исследование метапрагматических маркеров модуса коммуникации (*bona fi de* или *non-bona fi de*), в том числе и оценки как одного из режимов модуса *non bona fi de*. Национальный корпус позволяет формировать конкордансы контекстов, в которых оценочная интенция маркирована эксплицитно, например, с помощью глагола *иронизировать* или *говорить с иронией*. С семиотической точки зрения эксплицитные маркеры модуса коммуникации (*я говорю серьезно, я иронизирую* и т.д.) - это индексы, с помощью которых участники дискурса «увязывают» ситуацию и высказывание. Их появление в речи объясняется потребностью в

обеспечении когерентности дискурса в тех случаях, когда возможна двойственная интерпретация текста/высказывания.

Для изучения метапрагматической деятельности носителей русского языка был сформирован конкорданс из 200 контекстов, в которых глагол *иронизировать* или предложная группа с *иронией* функционируют как металингвистические комментарии. Анализ конкорданса показал, что необходимость снятия иллюкутивной неоднозначности может быть вызвана несколькими причинами:

1) говорящий опасается неверной интерпретации его намерений адресатом; чтобы избежать непонимания, он эксплицитно обозначает свои коммуникативные намерения: Автор не умеет говорить «нет», как Вы деликатно (на Вас не похоже) выразились, она ищет повод остаться хорошей и при этом соблюсти шкурный интерес. Это и называется двойной моралью. Я это так называю: -). И именно над этим я иронизирую. Теперь понятно? Для «особо одаренных» комментирую: про мебель из Лувра, «Три медведя», «Ералаш» и «ЦЕЛЫЙ МЕСЯЦ любви и счастья» - это была ирония. Да, недобрая.

2) говорящий хочет, чтобы адресат правильно понял, как соотносятся высказывание и реальность: в случае *bona fi de* коммуникации высказывание соответствует реальности, в случае *non-bona fi de* общения соответствие нарушается; именно об этом сообщают маркеры: Но, человек важный и значительный, придя в цирк, он без сомнений взялся за дело. И уже через неделю выглядел «крупным специалистом» в цирковом деле. Я не зря говорю об этом с иронией.

3) адресат хочет проверить, правильно ли он/она понимает интенции собеседника: Вот это цифрица! Просто кошмар какой-то! Как ты после этого можешь смотреть в глаза своим коллегам? - Ты иронизируешь? А у тебя сколько нераскрытых дел? - Десять. На мне висит целая десятка.

4) адресат отказывается принять предлагаемый модус *non-bona fi de* общения и возвращает диалог в исходный модус: - Как интересно, - вздохнула Валя. - Вот вытила в стакан воды и... стала умной. - Напрасно ты иронизируешь, - сурово начал Арсений Никитич, но Валя его перебила: - Дед, а правда, почему ты не хочешь переехать ко мне?

5) наблюдатель (повествователь) оценивает высказывание как ироническое, задавая способ интерпретации текста читателем: Милокову принесли заявление четырех великих князей, соглашавшихся на ответственное министерство. «Интересный исторический документ», - с иронией заметил он, убирая бумажку в портфель.

Таким образом, НКРЯ оказывается полезным ресурсом для изучения металингвистической деятельности: в исследовании оценки корпус дает возможность выяснить, какие высказывания классифицируются носителями русского языка как оценочные.

Т а б л и ц а 1

Состав корпуса

	Письменные тексты	Устные тексты	Компьютерно опосредованная коммуникация
количество текстов	200	200	500
количество словоформ	345 000	332 000	879 000

3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

В процессе организации опытно-экспериментальной работы были отобраны и апробированы в практике вузовского преподавания такие методы активного обучения, которые ориентированы на качественные изменения в учебных действиях студента: отказ от пассивно потребительской позиции и готовность к преобразующей, мотивационно обусловленной познавательной деятельности. При отборе методов учитывалась предметная область применения, в нашем случае - степень их востребованности в лингводиактике. К числу таких методов относятся:

- творческое моделирование объектов и систем (создание опорных таблиц и схем способствует экстраполяции объемной текстовой информации в образные представления);
- разработка семантико-перцептивных конструктов (например, изложение информации с использованием различных стилей или обращение к подстилям научной речи - научно-учебной, научно-популярной, научно-официальной, собственно научной);
- решение ситуационных проблемных задач (рассмотрение вопросов с определением собственной точки зрения и подбором доказательств, необходимых для ее обоснования);
- создание кластеров и тезаурусов;
- организация сюжетно-ролевых игр, игр с элементами проектирования (так организуется, например, усвоение формул речевого этикета при изучении неродного языка, отработка определенных речевых моделей, формирующих коммуникативную компетентность);
- проведение занятий в форме научных семинаров, симпозиумов, форумов (такая методика характерна для повторительно-обобщающих занятий по лингвистической теории; для языковых занятий, обеспеченных лексической темой);
- создание сценариев, работа в стиле фэнтези;

- обращение к нетрадиционной форме занятия (диспут, путешествие, экскурсия, праздник, КВН, “круглый стол” и др.).

Следует отметить, что в современных условиях в учебных планах вузовских специальностей усиливается аспект фундаментальной подготовки. Преподаватель стремится реализовать те общие задачи образования, которые получили название приоритетных:

- создание условий для освоения предмета студентами;
- развитие умственных, творческих и духовных возможностей личности средствами учебного предмета;
- воспитание гражданственности и высокого уровня нравственности;
- приобщение к достижениям мировой и отечественной культуры;
- освоение новых познавательных технологий обучения;
- повышение общественной активности будущих специалистов;
- подготовка профессионалов, конкурентно способных в условиях рыночных отношений.

Указанные особенности свидетельствуют о важности и специфичности использования *технологии активного обучения* в условиях вуза. Обращение к исследуемой технологии строится на учете особенностей преподаваемого предмета.

В 2013-2016 уч.гг. на базе Южно-Казахстанского государственного педагогического института (специальность «Казахский язык и литература») нами проводилось исследование, включавшее 3 этапа.

На первом этапе (2013-2014уч.г.) был проведен педагогический анализ и обобщение состояния проблемы языковой подготовки студентов. В результате проведенного эксперимента было установлено, что качество профессиональной подготовки будущих специалистов обусловлено:

- осознанием участниками учебно-воспитательного процесса значимости языковой подготовки пониманием специфики лингвистического обучения в вузе;
- использованием авторских компонентов учебно-методических комплексов, представленных в виде кейсов и портфолио;
- организацией научно разработанного инновационного подхода к использованию методических технологий в обеспечении учебного процесса;
- учетом приоритетности задач подготовки по специальности;
- введением элективного курса, интегрирующего задачи профессионального и коммуникативного становления выпускников.

Указанные положения отражают нашу концепцию современного полилингвального образования в вузе.

На втором этапе (2014-2015 уч.г.) обосновывались основные положения концепции учебно-методического обеспечения занятий по русскому языку с включением компонента ОЛСЕ и определялись способы ее реализации в системе среднего высшего филологического образования; проводилась опытно-экспериментальная работа на базе ЮКГПИ г.Шымкента.

Проблема формирования учебно-методического обеспечения как средства совершенствования образовательного процесса осознаётся в педагогической науке в качестве приоритетной. Результаты наблюдений и преподавательский опыт дают автору право утверждать, что реализация обучающих, образовательных и воспитательных задач, заложенных в типовые программы по языковым дисциплинам, предполагает инновационное учебно-методическое обеспечение, стимулирующее познавательный интерес студентов, мотивирующее их учебную деятельность, направленную на качественную профессиональную подготовку.

Концепция дидактического обеспечения перечисленных направлений проверялась при проведении занятий по дисциплине «Русский язык», а также занятий элективного курса «Профессиональное общение», методически обеспеченного всеми элементами образовательной парадигмы: сформулирована цель курса; охарактеризован его содержательный компонент; отобраны инновационные методические приемы; определены организационные формы проведения занятий.

Одним из способов решения проблемы совершенствования языковой подготовки специалистов с высшим образованием является дидактически грамотная разработка содержания учебно-методических комплексов (УМК). На сегодняшний день она зачастую осуществляется на основе поэлементного, а не системного подхода к образовательному процессу. Вследствие этого актуальной является проблема выявления роли и возможностей каждого компонента учебно-методического обеспечения. Как известно, основными и обязательными компонентами УМК являются программа и учебник. Остальной экстралингвистический, методический, дидактический и наглядный материал отбирается преподавателем таким образом, чтобы систематично и целенаправленно вырабатывать у обучаемых навыки и умения в речевой деятельности путем освоения различных функциональных стилей.

Покажем это на примере одного из занятий, выделив фрагменты инноваций, отобранные нами для усвоения темы «Моя Республика». Занятие начинается с повторения изученного: преподаватель делит группу на две команды и раздает оценочные листы: студентам предлагается осуществлять поэтапную оценку качества усваиваемого материала. В ходе проверки самостоятельной работы студенты обращаются к толкованию оценочной лексики, встреченной в упражнении. Далее организуется беседа по тексту «Страницы героической истории», а также его пересказ. Обращение к проверке индивидуальных заданий связано с личностно-деятельностным подходом: заслушиваются сообщения студентов об участниках Великой Отечественной войны, проживающих в ЮКО. Переход к новой теме осуществляется в процессе выполнения индивидуальных заданий, настраивающих студентов на восприятие речеведческой информации, связанной с усвоением норм грамотного употребления самостоятельных частей речи. Актуализации и углублению знаний, полученных ранее, способствует коллективное заполнение опорной таблицы, а грамматический комментарий.

подготовленный преподавателем, настраивает студентов на последующую работу по усвоению темы.

Знакомство с новым материалом преподаватель начинает с лексической работы, которая основана на использовании одноязычных лингвистических словарей. Для введения нового материала преподаватель обращается к репродуктивному методу: студентам предлагается прочитать текст «Наш город» и ответить на вопросы по его содержанию. Ответы на вопросы, связанные с характеристикой достопримечательностей города Шымкента, сопровождаются показом видеороликов, цветных фотографий и буклетов. Работа по развитию речи строится с опорой на ОЛСЕ, материал подготовлен студентами заранее, коммуникативно-обусловленная часть занятия сопровождается комментариями преподавателя, представляющими собой дополнительную социологическую и культурологическую информацию о городе Шымкенте.

На этапе закрепления выполняются упражнения, ориентированные на усвоение грамматической темы. Упражнения располагаются в соответствии с дидактическим принципом *от простого к сложному*, и в заданиях к ним предусмотрены такие этапы: характеристика встреченных в тексте глагольных форм; образование причастий и деепричастий от глаголов совершенного и несовершенного вида; употребление причастий и деепричастий в предложениях и связных текстах. Логическим завершением занятия является выполнение разноуровневых заданий методом «малых» групп и формулировка студентами ответа на вопрос: что нового они узнали, чему научились при усвоении данной темы. В оценивании качества занятия и активности группы принимают участие все студенты.

Электронный учебник - это продукт образовательного характера, который может быть воспроизведен (использован) только с помощью средств информатики (в том числе и компьютера), соответствующий утвержденной программе обучения или программе, разработанной автором для предложенного курса, и имеющий принципиально новые черты по сравнению с обычным учебником.

В практике разработано достаточно большое число программных средств. Что же касается представления непосредственно учебного материала, то многие считают, что электронный учебник - всего лишь текст, подготовленный с помощью компьютера. Создание на современном технологическом уровне собственно информационной части действительно представляет значительные трудности. В настоящее время назрела необходимость перейти от обсуждения возможности их использования в учебном процессе к разработке методических принципов создания электронного учебника.

Разработка электронного учебного пособия по учебной дисциплине «Русский язык» реализована в среде визуального программирования Visual Basic 6.0. и предназначена для работы в среде Windows 95/98/2000. Такое учебное пособие составлено нами для студентов, изучающих русский язык как неродной [156, 185].

Он размещен на сайтах университетов Германии. имеет достаточное количество

пользователей, о чем имеется соответствующая справка.

На этапе анализа процесса моделирования данного электронного пособия были сформулированы основные критерии, по которым производился выбор среды программирования для создания электронного пособия:

- удобный и современный интерфейс пользователя;
- рационально определенная скорость, чтобы пользователю не пришлось длительное время ждать окончания работы модуля;
- максимальная простота в установке и использовании электронного учебника;
- использование графической и изобразительной наглядности.

Электронное учебное пособие по русскому языку состоит из 4 основных блоков:

I. Лексический блок включает различные способы представления семантики слов, имеющих отношение к оценочной лексике.

II. Грамматический блок предусматривает задания по словообразованию, морфологии и синтаксису, выполнение которых способствует усвоению лингвистической теории и формирует языковую компетенцию.

III. Текстологический блок состоит из тестов для отработки навыков чтения и пересказа. Материал этого блока используется для лингвистического анализа единиц языка, а также представляет собой образцы структурирования текстов, относящихся к различным стилям речи.

IV. Контролирующий блок - содержит задания на конструирование собственных текстов, на выполнение самостоятельных грамматических заданий.

Таким образом, внедрение компьютерных технологий в процесс подготовки филологических кадров в вузе способствует развитию сложившейся методики обучения за счет преимуществ, связанных с наглядностью, возможностью использования различных форм представления информации: изображение, обработка и хранение необходимого дидактического материала для организации как коллективной, так и индивидуальной работы.

Проведенный нами анализ успеваемости среди студентов первых и выпускных курсов специальности на этапе констатирующего эксперимента позволил сделать ряд выводов, способствующих рациональной организации следующего этапа работы. И в заключении хотелось бы отметить, что содержание учебных компьютерных программ должно быть адекватно государственным образовательным стандартам и современным технологиям обучения, учитывать необходимость активного использования компьютерной техники в учебном процессе. Учебный материал должен быть структурирован в них таким образом, чтобы сформировать у обучаемого понятийный аппарат, развить навыки владения профессиональными приемами, методами и способами их применения на практике.

Поскольку занятия элективного курса являются логическим продолжением той обучающей траектории, которая была задана на обязательных учебных занятиях, мы определяли содержательный и структурный компонент аудиторных

строгом соответствии с принципами преемственности, научности, связи с теорией с практикой, связи обучаемого с жизнью. Экстралингвистическая направленность кружка позволила обучаемым активно включиться в учебный процесс, что позитивно повлияло на реализацию задач развивающего обучения. Поскольку студенты должны овладеть не только русским литературным языком, но и языком избранной специальности, чтобы понимать профессионально ориентированную информацию, изучать специальную литературу, вести беседы, делать доклады, оформлять, в случае необходимости, деловую документацию, отобранные нами тексты, дидактический материал к заданиям, тематика предлагаемых ролевых и ситуативных игр имели профессиональную направленность.

Решение задач совершенствования русской речи на занятиях элективного курса связано с разработкой ряда актуальных проблем, среди которых - усвоение студентами специальной лексики, иначе говоря - формирование лексического минимума профессиональной направленности. Многолетний опыт работы на филологическом факультете вуза свидетельствует о том, что значительное количество студентов-казахов, особенно из числа выпускников сельских школ, имеют ограниченный словарный запас, в связи с чем испытывают трудности при слушании лекций, чтении учебной литературы, которая представлена в каталогах библиотек, в основном, изданиями на русском языке. Прослеживается отсутствие навыков в правильном и последовательном изложении вопросов, имеющих непосредственное отношение к приобретаемой специальности.

Поскольку основная цель обучения в вузе соотносится с понятием *профессиональной компетентности*, работа по совершенствованию русской речи была организована таким образом, чтобы формирование *коммуникативной компетенции* характеризовалось как ее необходимая важная составляющая. Основное внимание было уделено освоению научного стиля речи, организованному с опорой на концепцию функционально-стилевой дифференциации, предложенную в работах В.В.Виноградова, Р.А.Будагова, М.Н.Кожинной и др. Суть ее заключается в том, что научный стиль характеризуется как совокупность ресурсов общелитературного языка, получивших определенное функциональное назначение. Основные лингвистические признаки научного стиля речи - точность, абстрактность, логичность и объективность - являются общими для всех подстилей научной речи. Они находят отражение в специфической организации языковых средств, которая проявляется на уровне лексики, синтаксиса и морфологии.

Формирование знаний об особенностях структурирования и сфере использования научного стиля речи связано с характеристикой текстов, в которых используется система единиц различных уровней. Единицами самого высокого уровня являются смысловое синтаксическое целое, абзац и законченные предложения, объединенные между собой в структурное целое. Научные тексты имеют специфичную схему предъявления информации, выделяют определенную логико-смысловую категорию, содержат лексико-

модели предложений с большим количеством грамматических конструкций, выражающих значения места, цели, причины, следствия, условия.

Поскольку специфичность научного стиля ярко проявляется на лексическом уровне, при использовании специальных (профессиональных или терминологических) слов, мы стремились, чтобы студенты, осваивая научный стиль речи, обращали должное внимание на грамотное использование слов и словосочетаний, имеющих непосредственное отношение к их будущей профессиональной деятельности. Так, на занятиях кружка его участники, формируя понятийное поле и совершенствуя речевые навыки, осваивали такие сведения.

Особенность указанной разновидности текстов заключается в их предназначении широкому кругу читателей: выполняя популяризаторскую функцию, средства массовой информации сообщают о новых научных открытиях и достижениях в различных отраслях науки и техники. Для научно-публицистических текстов, выделяемых в средствах массовой информации, характерно сочетание научного и популяризаторского в языковом оформлении при ведущей роли собственно научного стиля. Последнее позволяет рассматривать научно-публицистические жанры как смешанные либо в рамках научного, либо в структуре публицистического стиля. Для этой разновидности речевых жанров характерны: специальная терминология, средства речевой экспрессии, связанные с задачей популяризации, иностилевые экспрессивные включения (публицистические приёмы, литературно-разговорные клише). Научно-популярные статьи, обзоры, рецензии, интервью и т.д. тяготеют к аналитико-обобщённому изложению и к характеру речи и стиля, близкому к научному, но непременно с публицистическим, экспрессивно воздействующим и ярко оценочным моментом [157, 77].

Сведения теоретического характера, включенные в занятия, дают представление о связи публицистического стиля с общественно-политической и социальной сферой коммуникации. Осваивая само понятие, студенты узнают, что в латинском языке есть глагол *publicare* - «сделать общим достоянием, открыть для всех» или «объяснить всенародно, обнародовать»; указанным глаголом и определяется происхождение слова *публицистика*. В опорный конспект, оформляемый в рабочих тетрадях студентов, войдут такие сведения.

1. Публицистика - это особый тип текстовых произведений, в которых освещаются, разъясняются актуальные вопросы общественно-политической жизни, поднимаются нравственные проблемы. 2. Публицистический стиль используется в общественно-политической сфере деятельности. Это язык газет, общественно-политических журналов, пропагандистских радио- и телепередач, комментариев к документальным фильмам, язык выступлений на собраниях, митингах, торжествах и т.п. 3. Публицистический стиль - это речевая деятельность в области политики во всем многообразии ее значений. Основные средства публицистического стиля рассчитаны не только на сообщение.

информацию, доказательство определенного положения, но и на эмоциональное воздействие на читателя или слушателя (аудиторию) [158, 14].

Особого внимания заслуживают заголовки печатных публицистических жанров, а также названия теле- и радиопередач, в связи с чем на занятиях по СРСП может быть организовано задание такого плана: проанализируйте заголовки газетных статей. Можно ли по заголовкам определить содержательную наполненность статей? Какие приемы создания образности и выразительности используют авторы?

Творческим является и задание такого плана: составить текст публицистического стиля, используя приведенные ниже сведения и дополняя информацию свойственными публицистическому стилю эмоционально-оценочными средствами [120].

В селе Петропавловка сдана в эксплуатацию система водоснабжения. Программа «Питьевая вода» реализована в поселке имени Шамши Калдаякова. Проблема с водой решена и у жителей села Мамыт. На реконструкцию системы водоснабжения средства выделяются из республиканского бюджета. Используются они по целевому назначению. В этом году намечено обеспечить питьевой водой еще ряд поселков Актюбинской области. А в Каргалинском районе завершилось строительство линий электропередачи к животноводческому комплексу хозяйства «Жана турмыс». Появилась возможность дальнейшего развития ряда частных объектов - магазинов и кафе [120].

Еще пример творческого задания: познакомиться с информацией, подготовить на ее основе интервью, записав вопросно-ответный вариант [120].

Старожилы Атырау не могут вспомнить, когда они встречали Новый год, припорошенный хлопьями снега. Вот и в этот раз на предновогодней неделе моросил дождь, и на улицах стояли лужи. И вдруг на газонах Ледового дворца появились настоящие сугробы. Это не чудеса природы, и сугробы здесь вовсе не из снега, а из крошек искусственного льда. Несколько раз в день специальная машина снимает с катка тонкий слой льда, которым присыпают ближайшие цветники, чтобы утеплить их перед возможными заморозками.

Местная ребятня, у которой «небесная канцелярия» отобрала сосульки, катание с горок, игру в снежки, отправляется на каток в Ледовый дворец. А корреспондент газеты Асемгуль Бакытова беседует с главным синоптиком области Дарией Дуйсалиевой.

Оказалось, снег вовсе не играет с нами в прятки. В зимнем Атырау он редкий гость. По многолетним наблюдениям наибольшее количество осадков приходится на первый месяц зимы. Но чаще всего на землю с неба падает не снег, а нитки дождя. Туман окутывает плотным занавесом весь город, создавая немало хлопот для местных водителей. В

такой туман стоит 16 дней, и большая их часть приходится на декабрь. Что касается метелей, то их можно пересчитать по пальцам. В среднем получается, что на декабрь выпадает всего один день с метелью, а на январь и февраль - по два. А вот ветер чувствует себя здесь хозяином. Но в эту зиму сильных ветров еще не было. Стоит не по-зимнему теплая погода. И жители не кутаются в дубленки, многие ходят без головных уборов[45].

Принципу перспективности соответствуют и задания, выполнение которых организуется в ходе СРСП[120]:

1. Назовите сферы функционирования публицистического стиля.
2. Охарактеризуйте основные стилеобразующие черты.
3. Расскажите о: а) лексических, б) фразеологических, в) грамматических особенностях публицистического стиля.
4. На основе опорной таблицы подготовьте сообщение «Жанры публицистического стиля».

Не остается без внимания на занятиях по русскому языку и такой востребованный и развивающийся жанр публицистики, как реклама[123].

Учитывая цели и задачи дисциплины «Русский язык», профессиональную направленность курса, уровень подготовки, возрастные и психологические особенности студентов, данные лингвистического анализа учебного материала, при отборе лексических единиц в учебные словари студентов, мы руководствовались такими лингвистическими и методическими критериями:

- практическая и семантическая значимость слова, его сочетаемость;
- тематическая важность;
- частотность употребления;
- словообразовательные возможности,
- степень ценности слова с точки зрения воспитательно-образовательных задач;
- учет родного языка студентов и лексического минимума программного иностранного языка.

Учебные тексты, отобранные нами и представленные в подготовленном пособии, служили базой для предъявления лексических единиц и потому их содержание также соответствовало коммуникативным, образовательным и практическим задачам, было информативными, обладало достаточно высоким уровнем трудности. При отборе учебных текстов учитывалась также возможность их методического обеспечения: озаглавливание, деление на части, пересказ, выявление ключевых слов, компрессия, введение дополнительной информации и т.п. Анализ научных и научно-популярных текстов подводил студентов к выводу: оценочная лексика представляет собой систему - совокупность внутренне связанных между собой языковых элементов, специфика которых определяется особенностями стиля речи. Для приобретения прочных автоматизированных навыков использования в речи оценочной лексики, используемой в научном стиле речи, студентам предлагалась система заданий, ориентированных на

восприятие учебных текстов. Лингвистический анализ научного текста включал характеристику его морфологических, синтаксических и лексических особенностей.

Анализ результатов освоения элективного курса позволил определить условия, влияющие на результативность и эффективность языковой подготовки студентов:

- 1) учет сопоставительной характеристики научного стиля речи казахского и русского языков;
- 2) тщательный анализ случаев интерферентного влияния родного языка и организация работы по предупреждению возможных ошибок;
- 3) привлечение материала учебников и учебных пособий по специальности;
- 4) отбор и систематизация оценочной профессиональной лексики для пополнения активного словаря студентов с опорой на принципы частотности, практической востребованности и личностно-деятельностного подхода к обучаемым;
- 5) активное использование внутрипредметных связей: организация комплексной работы над лексико-грамматическим и текстовым материалом, опора на знания студентов по фонетике, орфоэпии, орфографии.

Во время проведения опытного обучения были проведены исследования и с помощью наблюдения получены результаты характеризующие показатели работы студентов: активность, эмоциональность, интерес и др. В ходе опытного обучения установлено, что эффективное применение отдельных методов (проблемно-поискового и метода модульного обучения) вызывает положительные эмоции к данной дисциплине, повышает интерес и творческую активность, а также способствует повышению качества знаний, умений и навыков.

С целью выявления эффективности и действенности предлагаемого комплексного методического обеспечения программного курса «Русский язык» и элективного курса «Профессиональное общение» результаты обучающего эксперимента анализировались в двух направлениях:

1. Анализ результатов итоговой аттестации студентов по русскому языку в контрольной и экспериментальной группах.
2. Сравнительный анализ результатов итоговой аттестации по русскому языку в контрольной (студенты не посещали занятия элективного курса и экспериментальной (студенты посещали занятия элективного курса) группах.

Большая часть контингента студентов специальности «Казахский язык и литература», на базе которого проводился обучающий эксперимент, формируется из выпускников школ Южно-Казахстанской области. Автор исследования - преподаватель дисциплины «Русский язык» в течение всех лет эксперимента являлся членом экзаменационной комиссии по русскому языку, что дало возможность провести предлагаемое исследование с использованием статистического метода, при этом соблюдался принцип единства требований при оценке результатов выпускных экзаменов. Анализ итоговой аттестации студентов

по русскому языку в группах специальности «Казахская филология», на этапе констатирующего эксперимента нашел отражение в таблице 5. Результаты успешности обучения определялись на двух уровнях: сначала по окончании школы (на основе входного контроля), затем по годам обучения. В качестве результата итоговой аттестации учащихся колледжа приняты ежегодные оценки на экзамене по предмету «Русский язык».

Таблица 10

Результаты итоговой аттестации по дисциплине «Русский язык» на этапе констатирующего эксперимента (на базе КГ)

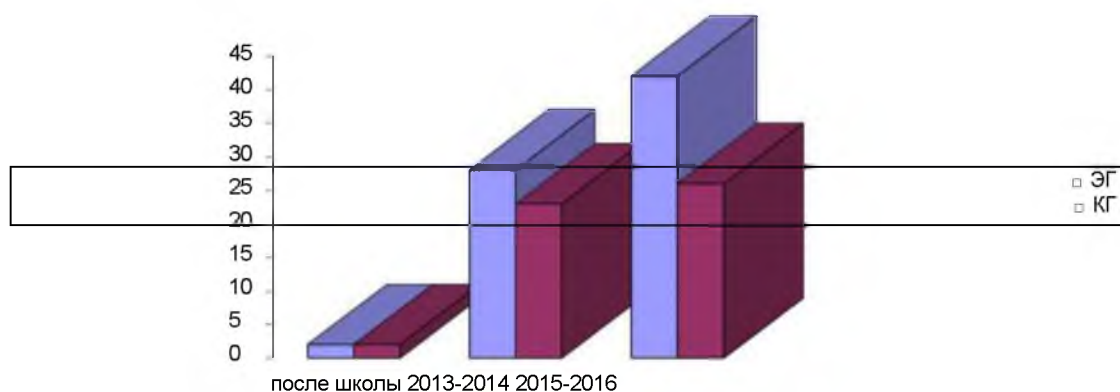
Учебный год		Кол-во уч-ся	5 4 3 2				Средний балл	% кач знаний	% успеваем
			-	1	38	5			
После школы		44	-	1	38	5	2,9	2	89
2013-2014 уч.год	1 курс	44	-	4	39	1	3,1	9	98
2014-2015 уч.год	2 курс	43	-	10	32	1	3,2	23	98
2015-2016 уч.год	3 курс	43	-	11	32	-	3,3	26	100

Таблица 6

Итоговая аттестация по русскому языку в 2013- 2014 уч. году (этап экспериментального обучения)

После школы		2013 2014 уч.год		2014 2015 уч.год		Средний балл		А кач.знаний		Темпы роста		
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	2013-2014у.г	2014-2015у.г	итого
2	2	28	23	42	26	4,1	3,3	+40	+20	107,5%	102,5%	104,1%

Диаграмма 1



Как видим, в рассматриваемом периоде отмечается общая тенденция - повышение качества знаний студентов, выражаемое результатами итоговой аттестации. Обобщающий показатель в виде среднего темпа роста (T) можно вычислить по формуле: $T = n \sqrt{T_1 \cdot T_2 \cdot \dots \cdot T_n}$, где T_1, T_2, \dots, T_n - темпы роста за анализируемые периоды. За отдельные составляющие рассматриваемого периода изменение результатов итоговой аттестации в среднем составило 104,1%. Если учесть, что в качестве базисной величины был принят средний балл 4,0, расцениваемый в педагогической практике как хороший уровень оценки знаний, то показатель среднего темпа роста 104,1% свидетельствует об улучшении качества обучения в последующие годы рассматриваемого периода [125].

На последующем этапе опытного обучения в ЭГ были организованы занятия лингвистического кружка профессиональной направленности (элективный курс не был предусмотрен в планах специальности). Данные таблицы 7 свидетельствуют, что организация обучения русскому языку в вузе с применением инновационных технологий и с использованием потенциала лингвистического кружка обеспечивает качественный рост уровня полилингвальной подготовки выпускников [125].

Таблица 7

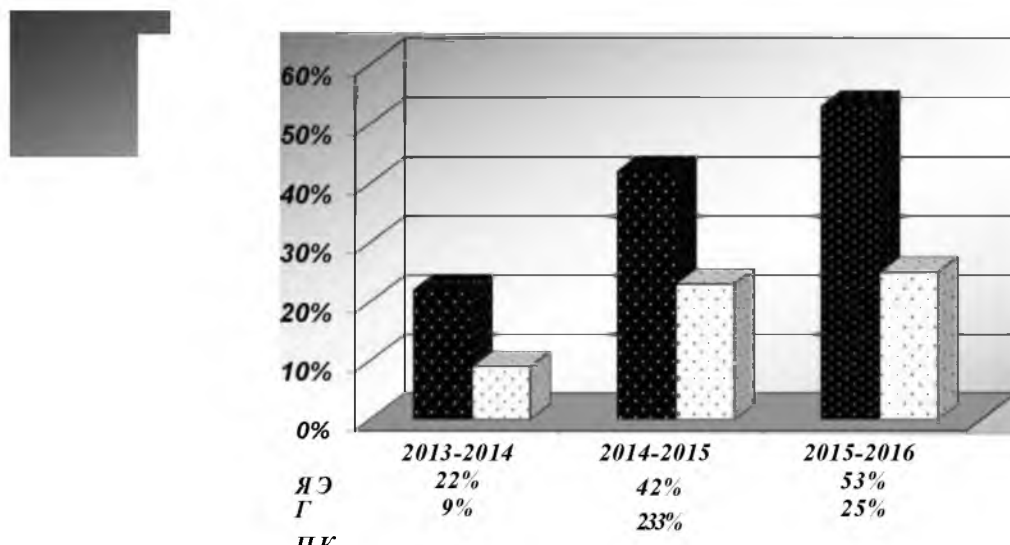
Итоговая аттестация по русскому языку в 2013- 2014 уч. году (этап экспериментального обучения)

Год	Группы	Кол-во уч-ся	5 4 3 2				Ср балл	% кач.знаний	% усп	А %
			5	4	3	2				
2013-2014	ЭГ	45	-	10	35	-	3,2	22	100	13%
	КГ	44	-	4	39	1	3,1	9	98	
2014-2015	ЭГ	45	2	17	26	-	3,5	42	100	19%
	КГ	44	-	10	32	1	3,2	23	98	

2016г.	ЭГ	45	2	22	21	-	3,6	53	100	28%
	КГ	44	-	11	32	-	3,3	25		

Мы не исключаем тот факт, что на качество владения русским языком оказала влияние русская речевая среда, которая характерна для жизни в условиях города. И вместе с тем, освоение учебного предмета «Русский язык» и посещение занятий лингвистического кружка «Профессиональное общение», где активно применялись современные технологии, существенно повлияли на качество успеваемости студентов по русскому языку, о чем свидетельствует диаграмма 2.

Диаграмма 2[117]



Статистические данные свидетельствуют, что в течение всего периода обучающего эксперимента студенты улучшают свои достижения по русскому языку. Цель данного исследования заключалась в подборе доказательств того, что процесс освоения ОЛСЕ на основе использования элементов различных инновационных технологий на занятиях по освоению неродного языка и путем организации занятий лингвистического кружка «Профессиональное общение» способствует развитию потенциала студентов, повышает уровень их профессиональных знаний.

Таблица 8

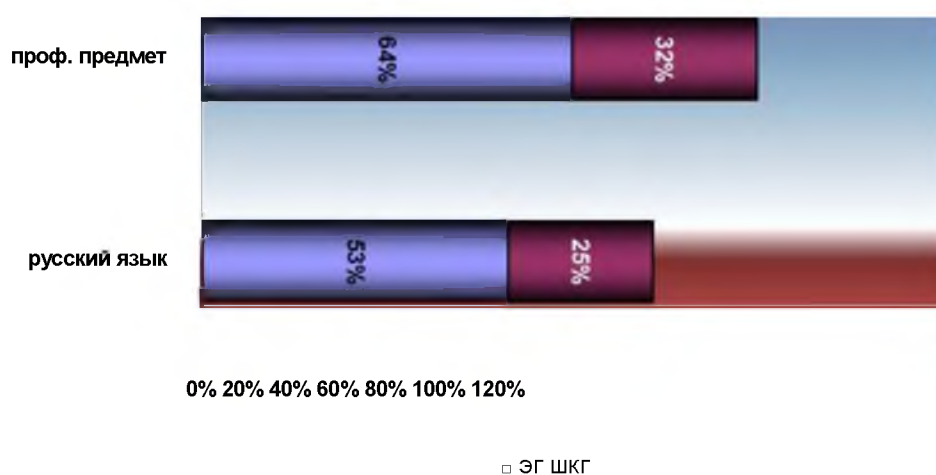
Сравнительный анализ результатов экзамена по русскому языку и ГЭ по профилю специальности

Группы	К-во у ^ч .	Русский язык	Проф. Предмет	Ср.балл	%кач.зн.	%усп.
		5 4 3 2	5 4 3 2	р п	р п	р п

ЭГ	45	2	22	21	-	3	26	16	-	3,6	3,7	53	64	100	100
КГ	44	-	11	32	-	-	14	30	-	3,2	3,5	25	32	100	100
А										0,4	0,2	28	32	-	-

Доказательством тому служит сопоставительный анализ результатов экзамена по русскому языку и результата государственного экзамена по специальности. Диаграмма 3 дает возможность убедиться, что качество речевой подготовки прямо пропорционально качеству подготовки по специальности[125]

Диаграмма 3[125]



Таким образом, результаты данного эксперимента подтвердили гипотезу: использование инновационных технологий, в основе которых лежит развивающее обучение, методов, активизирующих познавательный процесс, и приемов, ориентированных на развитие логического, критического, ассоциативного мышления, в процессе освоения неродного языка способствует развитию потенциала студентов, повышает уровень их лингвистических знаний. Результаты проведенных экспериментальных исследований позволяют утверждать, что, помимо обязательного курса «Русский язык», эффективным способом формирования коммуникативной компетенции у будущих специалистов являются лингвистические кружки, элективные курсы по русскому языку при условии их профессиональной направленности. Включение в компонент по выбору такого рода курсов способствует развитию потенциала студентов, повышает уровень их лингвистических знаний, коммуникативной компетенции и профессиональной подготовленности.

Выводы по III главе

Современные типовые программы дисциплины «Русский язык» вполне

закономерно вычлениют в качестве стержневого компонента функциональную стилистику и особое внимание уделяют научному стилю речи. Целесообразность и практическая направленность в работе по приобщению студентов к чтению и обработке научной информации определяется значимостью принципов перспективности и рациональности.

Знание особенностей профессиональной направленности личности студентов необходимо для осуществления личностно-ориентированного обучения. Отсутствие или недостаточная устойчивость профессиональной направленности негативно отразится на качестве подготовки будущих бакалавров. В связи с этим особую важность приобретает регулярная диагностика устойчивости профессиональных интересов для своевременной корректировки проблем, возникающих в процессе обучения. Поэтому так важно при преподавании предмета учитывать профессиональную направленность организуемой на занятии работы. Отсутствие устойчивого интереса к своей специальности является одной из причин профессиональной некомпетентности: студенты

слабо информированы о конкретных требованиях к ним как к профессионалам, они не могут разобраться в своих мотивах, склонностях, способностях. Одно из требований Государственных общеобязательных стандартов высшего образования связано с академической подготовкой будущих бакалавров к общению: им предстоит на студенческой скамье овладеть навыками логически верно, ясно строить устную и письменную речь; быть способными убеждать и устанавливать связи; критически мыслить. Чтобы такие навыки сформировались, необходимо обращение к оценочной составляющей. Именно поэтому мы предлагаем включить в состав обозначенных в образовательной программе компетенций компетенцию оценивания. Указанные компетенции, как уже было сказано выше, формируются в рамках дисциплин лингвистического цикла вообще и учебного предмета «Русский язык» в частности.

Интеллектуальное взаимодействие преподавателя со студентами на занятиях обеспечивается проблемными вопросами, применением электронных презентаций, формирующих навыки конспектирования, составления и редактирования тезисов, а также умения работы с лингвистическими словарями и справочниками. На занятиях развитие навыков активной речевой деятельности осуществляется при моделировании ситуаций, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью, в процессе проведения дискуссий, деловых игр. Предложенные для обсуждения темы каждого занятия направлены как на обогащение общей языковой культуры бакалавров, так и на усиление их профессиональных интересов.

Большое значение в укреплении профессиональной направленности студентов имеет работа с текстовым материалом. Использование на занятиях связанных текстов по специальности, способствует реализации целого ряда дидактических задач:

- студент получает представление о научном тексте и его разновидностях, усваивает его предметно-логическую структуру и этапы создания (определение темы, целевое назначение, выбор жанра, отбор материала и организация содержания);
- знакомится с особенностями письменной и устной форм научного стиля;
- осваивает нормы и правила вербальной и невербальной коммуникации профессионального общения (деловое пространство и время);
- учится различать жанры письменного и устного научного общения по целевой функции;
- овладевает законами построения и языкового оформления научных текстов разных жанров;
- участвует в подготовке и проведении деловых и научных бесед, дискуссий;
- учится оформлять и редактировать научный текст с использованием современных информационных технологий.

Навыки профессионального общения формируются параллельно с формированием компетенции оценивания, в ходе участия в таких формах познавательной деятельности, как научный семинар, «круглый стол», встречи. Используются различные виды работ, дающие представления о том, когда и для чего понадобятся студентам знания о научном тексте, о правилах его построения и языкового оформления, о приемах его изложения и представления. Материал для занятий подбирается таким образом, чтобы создать условия для организации поисково-исследовательской деятельности будущих специалистов. Будущие бакалавры как равноправные участники общения предлагают различные способы решения профессиональных задач, каждый из которых может быть подвергнут критическому осмыслению и в случае необходимости коррекции. Все это предполагает обращение к ОЛСЕ - как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов, участвующих в формулировке выводов по занятию, комментировании своего участия в нем и участия своих однокурсников.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. С целью определения минимум оценочных лексико-семантических единиц (ОЛСЕ) для усвоения студентами-казахами проанализировано более 100 текстов из Национального корпуса русского языка. Из него отобрано около 2000 ОЛСЕ, осуществлена семантическая и частеречная классификация ОЛСЕ. В результате отобран минимум из 472 единиц для изучения их студентами-казахами на основе принципов профессиональной направленности и частотности в речи учителей.

Установлено, что оценка является одной из важнейших лингвистических категорий, принимающих непосредственное участие в организации языкового общения. Оценка показывает, что является наиболее важным, весомым, ценным, нужным и полезным в учительской профессии. Анализ лингвистической литературы позволил установить, что в фонетике важнейшим средством выражения оценки является интонация, с ее помощью эксплицируются эмоционально-субъективные оценки.

Основным языковым уровнем, способным выразить любые виды оценок, является лексико-семантический. Существуют слова и фразеологические единицы, у которых оценочное значение является основным содержанием, и эта группа ОЛСЕ была включена в программу педагогического эксперимента.

2. В психологическом обосновании мы считаем, что мотивационно-прагматический уровень, является важнейшим, поэтому проблема мотивации самообучения насколько речь испытуемых соответствует коммуникативным условиям. Для этого исследовательский материал был соотнесен с основными требованиями к жанрам, в которых он реализовывался (письменные тексты - приветственное слово; устные тексты - доклад, рассказ о событии, убеждающее выступление). В результате мы добивались, чтобы

а) студенты-казахи хорошо умеют выстраивать свою речь в соответствии с коммуникативной ситуацией,

в) речевая коммуникация студентов-казахов имеет четкую направленность на понимание (приводится большое количество примеров, аудитории задаются вопросы, частотны пояснения, уточнения); характеризуется достаточно высоким уровнем дидактичности (об этом, например, свидетельствуют поучительные выводы вместо простого описания развязки в рассказе о событии).

3. Методологические основы формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения культуре речи на современном этапе рассматривают основные тенденции преподавания, осуществляется анализ стратегических целей обучения и поиск эффективных форм обучения в высшей школе РК.

В методике обучения реализованы частнометодические принципы, позволившие успешно применять методы интерактивного обучения. В речевом общении мы стимулировали индивидуальность говорящего, высокую частотность употребления ими местоимения «я»: *расстановку смысловых*

акцентов в преподносимой оценочной информации. Дидактичность, подчеркивание собственного доминирующего положения в речи студентов, обучающихся по специальности «Казахский язык и литература» может объясняться тем, что получаемое ими образование имеет педагогическую направленность. Поскольку большая часть студентов прошла педагогическую практику, закономерно то, что студенты примеряют на себя роль педагога, речи которого свойственны указанные выше качества.

Вместе с тем, при анализе фрагментов устной речи студентов, записанной во время прохождения педагогической практики, отмечено частотное употребление местоимения «МЫ» и соответствующих глагольных форм при обращении к классу («запишем», «мы изучили», «давайте прочитаем», «попробуем», «приступим»), что свидетельствует о демократичном стиле общения, реализации кооперативной речевой стратегии в данной коммуникативной ситуации.

4. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в общении в его продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности, рассматривается как сложное психолингвистическое образование, включающих в свой состав ряд других компетенций.

Формирование коммуникативной компетенции основывается на психологических механизмах порождения и восприятия речи, способах восприятия и обработки информации человеком, на базе которых предлагаются разные пути управления учебной деятельностью обучающегося, синтез ориентации на общение и на самореализацию личности.

Базовым для научного исследования и педагогической практики является концепция интегративного подхода к обучению культуре речи студентами, окончившими национальную школу, учитывающего все факторы личности человека - логические, познавательные, эмоциональные.

В нашей практике в качестве обучающего фактора в формировании коммуникативной компетенции рассматриваются и раскрываются особенности казахстанской русскоязычной среды. Студенты, окончившие казахскую школу, сталкиваются с множеством трудностей во всех видах речевой деятельности, например, при аудировании: индивидуальная манера речи, естественный для носителей темп речи, стилистические особенности разговорной речи, ситуативность речи, тематическое разнообразие, ситуативная и культурологическая обусловленность речи. Одной из главных целей обучения студентов-филологов русскому языку является выработка у обучающихся речевых навыков и умений, компетентности, обеспечивающих восприятие, понимание и общение в учебно-профессиональной сфере. Обучение учебно-профессиональному общению осуществляется обычно на материале специальных текстов, в которых особую актуальность приобретает их типологическое описание, ориентированное на создание в дидактических целях типовых моделей построения учебных текстов, различающихся своим содержанием и

функциональной направленностью.

Одной из главных целей обучения студентов-филологов русскому языку является выработка у обучающихся речевых навыков и умений, компетентности, обеспечивающих восприятие, понимание и общение в учебно-профессиональной сфере. Обучение учебно-профессиональному общению осуществляется обычно на материале специальных текстов, в которых особую актуальность приобретает их типологическое описание, ориентированное на создание в дидактических целях типовых моделей построения учебных текстов, различающихся своим содержанием и функциональной направленностью.

Таким образом, отобран лексико-семантический минимум ОЛСЕ. Для использования на занятиях по практическому курсу русского языка отобраны принципы и методы обучения, из которых ведущими являются коммуникативно - когнитивный принцип обучения русскому языку студентов-казахов. Разработана целевая модель языковой личности. Представлена технология КИТО. Проведен педагогический эксперимент, свидетельствующий об достоверности по коммуникативно-интегральной технологии усвоения ОЛСЕ для формирования коммуникативной и дискурсивной компетенции. Разработано и выпущено учебнометодическое пособие, которому присвоен DOI.

Список использованной литературы

1. Закон об образовании
2. Аристотель. Никомахова этика // Сочинения в 4-тт. - М. : Мысль, 1984. Т.4. - С. 53-295.
3. Абу-Наср аль-Фараби. О значениях (слова) разум // О разуме и науке. - Алма-Ата : Наука, 1975. - С. 3-28.
4. Гоббс Т. О человеке // Избранные произведения. В 2-х томах. - М. : Мысль, 1965. - Т.1. - С. 219-274.
5. Локк Дж. Избранные философские произведения. - М., 1960. - Т.1. 743 с.
6. Юм Д. Трактат о человеческой природе // Сочинения. В 2-х томах. - М.: Мысль, 1965. - Т.4. - С. 611-637.
7. Кант И. Сочинения в 6 т. - М., Мысль 1965. - Т.4. С - 351-386.
8. Бентам И. Введение в основание нравственности и законодательства // Указ. соч., 1967. Гл. XI.4. . - С. 213
9. Стивенсон Ч. Некоторые прагматические аспекты значения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. - М. : Прогресс, 1985. - С. 21-29.
10. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. Учебное пособие. — М.: Флинта, 2010, С 288
11. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. - М., 1986. - С. 37.
12. Кенжебалина Г.Н. //Лингвопрагматика - Учебное пособие (для студентов и магистрантов филологических специальностей) Павлодар. Кереку, -2012, 121 с
13. Сабитова З.К. // Лингвокультурология. - М. Флинта, 2013, 524с
14. Ноуэлл-Смит П. Х. Логика прилагательных // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. - М. : Прогресс, 1985. -С. 56-63.
15. Балли Ш. Французская стилистика. - М.,1961. - 394 с.
16. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. - 3-е изд. - М., 1986. - 639 с.
17. Ивин А. А. Основания логики оценок. - М., 1970. - 230 с.
18. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. 261 с.
19. Вольф Е. М. Варьирование в оценочных структурах // Семантическое и формальное варьирование. - М., 1985, С.273- 295.
20. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М., 1986. - 144 с.
21. Givon T. and Bertram F. Malle // The Evolution of language out of Pre- language. 2002. - 304 с.

22. Kluckhohn, C., 1962, Universal categories of culture, in Tax, S., (Ed.), *Anthropology Today: Selections* (pp. 304-20), University of Chicago Press, Chicago
23. Bolinger Dwight, *Language - the loaded weapon: The use and abuse of language today*. London and New York: Longman, 1980. Pp. x + 214.
24. Вендлер З. О слове good // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып X., М., 1981
25. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. - Воронеж, 1987а. - 192 с.
26. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (Проблемы семантики). - М., 1986, - 230 с.
27. Апресян Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. I: Парадигматика, языки славянских культур, М., 2009, 568 с
28. Телия В. Н. Типы языковых значений: Связанные значения слова в языке. - М., 1981. - 270 с.
29. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. - Свердловск, 1989. - 184 с.
30. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 288 с
31. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. - Воронеж, 1985.- 170 с.
32. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. - М., 1986. - 144 с.
33. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцова, О.Ю. Иванова. - Орел : ОГУ, 2005. - 114 с
34. Арнольд В. И. Эмоциональный, экспрессивный, оценочный и функционально-стилистический компоненты лексического значения слова // XXII герценовские чтения. - Л., 1970. - С. 87-90.
35. Воркачев С. Г. Оценочные коннотации и функциональная компенсация в смысловом ряду предикатов желания // *Лингвистические исследования: эволюция и функционирование языка*. - Екатеринбург, 1993. - С.64-70.
36. Федяшин А.А. Коннотативная семантика пространственных антропоцентрических прилагательных (на материале русского и английского языков). Дис.... канд.филол.наук. - Саратов, 1986. - 216 с.
37. Харченко В. К. Взаимодействие коннотативных признаков, сознаний в семантике слова // *Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака*. - Воронеж, 1983. - С.47-52.
38. Кубряковой Е.С. // *Краткий словарь когнитивных терминов* / М., 1996..
39. Лукьянова Н. А. О соотношении понятий “экспрессивность”, “эмоциональность”, “оценочность” // *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. - Новосибирск, 1976. - Вып. 5. - С.3-17.

40. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Г. О. Винокур. Избранные работы по русскому языку. - М., 1959. - С.419-441.
41. Трипольская Т.А. Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте: Автореф. дис.. ..д-ра филол. наук. - СПб, 1999. - 37 с.
42. Смирнова Л.Г. Неологизмы с оценочными коннотациями в языке современных СМИ // Лексикология, лексикография (русско-славянский цикл) Русская диалектология. Материалы секций 40 Международной филологической конференции 14-19 марта 2011 г. СПб., 2011. С. 41-44.
43. Апресян Ю. Д. Коннотации как часть прагматики слова Ц Избранные труды. Интегральное описание языков и системная лексикография. - Т. 2. - М., 2004.
44. Бабенко И.И. Семантика слова и его эстетический смысл // Коммуникативно-прагматические аспекты слова в художественном тексте. — Томск: ЦНТИ, 2000. — С. 117-125.
45. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика // М.: Эдиториал УРСС, - 2000. 352 с.
46. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. 261 с.
47. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова. - Воронеж, 1979. - 156 с.
48. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. - М., 1974. - 368 с.
49. Апресян Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. I: Парадигматика, языки славянских культур, М., 2009, 568 с
50. Васильев Л.М. Семантическая категория оценки и оценочные предикаты // Исследования по семантике. - Уфа: Изд-во БГУ, 1996. - С. 55-62.
51. Гибатова Г.Ф. Семантическая категория оценки и средства ее выражения в современном русском языке, А.К.Д, Уфа., 1996, 290с.
52. Писанова Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики: Эстетические и этические оценки. М., Икар, 1997, 148с.
53. Трипольская Т.А., Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты. НГПУ, Новосибирск, 1999, 165с.
54. Сергеева Л.А. Категория оценки и аспекты ее описания / Исследования по семантике: семантическая категория в рус. яз.: сб. Научных ст. / Башк. Гос. Ун-т; Уфа, 1996, -2004
55. Воркачев С. Г. Оценочные коннотации и функциональная компенсация в смысловом ряду предикатов желания // Лингвистические исследования: эволюция и функционирование языка. - Екатеринбург, 1993. - С.64-70.
56. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология: Становление и перспективы. Известия, серия РАН. Литература и язык. 2007, т. 66 № 2, 160 с.
57. Золотова Г. А. О категории оценки в русском языке // Русский язык в школе. - 1980. - N 2. - С.84-88.

58. Ляпон М.В. Языковая// Грамматика самооценки // Русский язык: Проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке (Виноградовские чтения XIX-XX). М., 1992, 150
59. Лопатин Глаголы пространственного расположения предмета, их словообразовательные и семантические связи // Словарь. Грамматика. Текст. Ред. Караулов Ю.Н., Ляпон М.В., М.,1992, 300с.
60. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке//Фил. Науки. №3, 1995, 190
61. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании русского языка//Русистика. -Berlin, 1990.- №2, 2007
62. Темиргазина З.К. Оценочность как языковая категория. Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2005.- С.13-17.
63. Скляревская Г.Н. Категория оценки: основные понятия, термины, функции (на материале рус. яз.) // Оценка в современном рус.яз. Сборник статей. Helsinki, 1997
64. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избр. Труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975, 240
65. Новиков Л. А. Семантика русского языка. - М.,1982. - 272 с.
66. Голованова А.В. Ценности и оценки в языковом отражении: Дис... канд.филол.наук. - Пермь, 2002.
67. Савин И.С. Реализация и результаты культурно-языковой и образовательной политики в Казахстане в 1990 годы. Этнографическое обозрение.2001 г., №6
68. Кибрик А.А., Подлеская В.И. Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса. М.: Языки славянских культур, 2009. 735 с
69. *Garside R. Discourse Annotation : Anaphoric Relations in Corpora / R. Garside, S. Fligelstone & S. Botley // Corpus Annotation / ed. by R. Garside, G. Leech & T. McEnergy. - London ; New York : Routledge, 1997.*
70. Виноградов В.В, Русский язык. Грамматическое учение о слове. 3-е изд. М., 1986. С. 21
71. Ахманова О.С., Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 607 с.
72. Корюкин В. // Особенности современного научного познания: сб. науч. трудов. 2009. С. 228
73. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики. На материале русского языка. - М.: "Языки славянской культуры", 2002. 736 с.
74. Филиппов А. В. К проблеме лексической коннотации // Вопросы языкознания. - 1978. - N 1. - С.57-63.
75. Хидекель С.С., Кошель, Г.Г. Природа и характер языковых оценок// Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. Воронеж, 1983, 72-82

76. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: (попытка системного описания) // Вопросы языкознания. -1995. - № 3. - С. 37- 67.
77. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М. : Издательство иностранной литературы, 1955. - 416 с.
78. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. - М.: Наука, 1985. -232 с.
79. Смирнова Л.Г. Семантическая сфера оценки в русском языке // Разноуровневые характеристики лексических единиц. Сб. научных статей по материалам докладов и сообщений конференции. Ч. 2. Смоленск, 2004. С. 137-141.
80. Темиргазина З.К. Оценочные высказывания в русском языке // Монография / НТП «ЭКО», Павлодар.- 1999, 272с.
81. Кенжебалина Г.Н.// Оценочные глаголы в коммуникативной деятельности носителей русского языка. Курс лекций для студентов и магистрантов филологических специальностей / Павлодар, Кереку, 2010, С. 12.
82. Вежбицкая А. // Язык. Культура. Познание: Пер с англ. / Отв. Ред. И сост. М.А. Кронкауз. - М. Русские словари, 1997.
83. Савин И.С. Реализация и результаты культурно-языковой и образовательной политики в Казахстане в 1990 годы. Этнографическое обозрение.-2001 г., № 6
84. Конституция Республики Казахстан. - Алматы, 2006 г.
85. Государственная программа функционирования и развития языков на 2001 - 2010 г
86. Алтынбекова О.Б. Этноязыковые процессы в Казахстане. - Алматы, - 2007.
87. Шаймерденова Е.Ш., Шаукенова З.К. Перспективы развития языков в Казахстане. - 2002, № 10.
88. Сулейменова Э.Д.// Понятие смысла в современной лингвистике. - Алма-Ата, 1989.
89. Потемня А.А. Мысль и язык. - Киев,1993.
90. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки», М., Госиздат, 1929.
91. Булаховский Л.А. Нариси з загального мовознавства //Булаховский Л. А. Вибр. Прац 1: в 5 томах - т.1, Киев 1975
92. Назарбаев Н. Казахстан-2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев. - Алматы 1997. - 176с.
93. Государственной программой образования на 2011-2020 гг.
94. Кажигалиева Г.А. Триада язык - культура - личность как сущностная основа лингвокультурологического подхода к языковому обучению.// Евразийство и Казахстан: Труды Евразийского научного форума. - Астана, 2003. Т.2. - 228 с.
95. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985. - 324.
96. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ.

97. Нарайкин О.С., Ковальчук М. В., Яцишина Е. Б, Кубрякова Е. С. Конвергенция наук и технологий - новый этап науко-технического развития // Вопросы философии. 2013. № 3.
98. Кондубаева М.Р. // Об интегральной технологии филологического образования. 2015.
99. Стычева О.А., Длимбетова Б.С. Основы вузовской лингводидактики: Учебное пособие для магистрантов. - Караганда-Шымкент, 2006.
100. Государственный общеобязательный стандарт образования республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. // Астана 2012.
101. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Утверждены приказом Министра образования и науки РК от 20 апреля 2011 года № 152;
102. Смолкин А.М. // Методы активного обучения / Науч.-метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 176 с.
103. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. // Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Барнаул: Изд- во Алтайского государственного университета, 2002. - 146 с.
104. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. // Активные методы и формы обучения в высшей школе.
105. Слостенина В.А // Методика воспитательной работы Учебное пособие для студентов высших пед.учебных заведений / - М. «Академия». 2004г.
106. Бабанский Ю.К. // Педагогика. / “Просвещение”, Москва, 1983 г.
107. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / 4-е изд. - М.: Школьная Пресса, 2002.
108. Ефимова Д.В., Землякова И.А. // Проблема активизации учебно-познавательной деятельности на семинарских занятиях./ Сборники конференций НИЦ. Социосфера, 2010, - 288
109. Матюшкин А.М. Активные проблемы психологии высшей школы - М.: 1977.
110. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975, с. 304;
111. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии М., Педагогика, 1989г.
112. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. -метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. - 59 с.
113. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М: 1991.
114. Падучева Е.В. // Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Языки славянской культуры, 2010. — 480 с./ 1984, с.
115. Баев П.М. Играем на уроках русского языка. Пособие для преподавателей зарубежных школ. М., Русский язык. 1989. 86 с.

116. Екшембеева Л., // Языковые модули и проблемы обучения. / Л.В. Екшембеева. Алматы: Казахский университет, 2000. 165 с.
117. Гивон Т. Система обработки визуальной информации как ступень в эволюции человеческого языка // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2004. № 3. С. 117-145.
118. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения / Н.А. Ахметова. - Алматы: НИЦ «Гылым», 2001
119. Самсонова Т.П. // Повышение эффективности уроков русского языка в якутской школе. - Якутск. 1995.
120. Лосева Л.М. // Как строится текст. Пособие для учителей. / Москва. Просвещение./ 1980, - 94с.
121. Львов М.Р. // Основы теории речи. М.: Издательский центр "Академия", 2002, 7 10.
122. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М., 1982.
123. Жинкин Н.И. // Язык - речь - творчество./Избранные . - М.,1998.
124. Леонтьев А.А. Признаки связности и целостности текста// В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. - Киев, 1979.
125. Бархударов Л.С., // Язык и перевод / Вопросы и частной теории перевода./ М.: «Международ. отношения», - ЛКИ, 2007,- 240 с.
126. Плуноян В. А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В. А. Плуноян // Русский язык в научном освещении. - 2008. - № 2(16). - С. 7-20.
127. Юрченко Т.С. Взаимосвязь креативности с интеллектом и личностными чертами студентов разных профилей обучения. - М., Автореф. ... канд. дис., 2006. - 34 с.
128. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения. - М.: Высш. школа, 2004. - 157 с.
129. Тайлакова Д.Н. Технология моделирования и создания электронного учебника // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 772-775.
130. Стычева О.А., Себепова Р.М. Культура речи и стилистика// Электронный учебник для студентов нефилологических специальностей: <http://afz-ethnos.org/index.php/forschung/90-o-a-stytschewa-r-m-sebepowa-russisch-fuer-den-beruf-fachgebiet-biologie>
131. В.А. Салимовский Жанры речи как функционально-стилистический феномен // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2000. С. 151-167.
132. Балкунова Н.П. Анализ текстов как средство совершенствования связной речи студентов //Текст в системе обучения русскому языку и литературе: Сборник материалов Пятой международной научно-практической

133. Новикова Н.С., Щербакова О.М., Попова М.Т. Из опыта преподавания русского языка в нерусской аудитории // Москва: Портал «О литературе», LITERARY.RU. Дата обновления: 02 апреля 2008. URL.
134. Жаркынбекова Ш.К. Обучение профессиональной речи. Учебное пособие для студентов казахских отделений Университетов. - Астана, 2007.
135. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: Учебное пособие для студентов филолог. специальностей вузов и др. - М.: Флинта, 1998. - 208 с.
136. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. - М.: Наука, Флинта. - 1998. - 496 с.
137. Тажигулова Б.М. Межпредметные дидактические игры как средство формирования познавательного интереса учащихся. АКД. - Атырау, - 2004. 30 с.
138. Донская Т.К. Коммуникативная направленность дидактических текстов. - Тарту, 2008. - С. 34-37.
139. Мучник Б.С. Человек и текст. Основы культуры письменной речи - М.: Книга, 1985. - 252 с.
140. Рождественский Ю.В. Философия языка. Культуроведение и дидактика. - М.: Грантъ, 2003. - 128 с.
141. Кобдикова Ж. Технология учебного процесса. - Алматы, 1999. - 326 с.
142. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М., 2001.
143. Балыхина Т.М. Научно-исследовательская деятельность как фактор интеллектуально-личностного развития специалиста в области языкового образования: Научное исследование. - М.: РУДН, 2009. - 48 с.
144. Гайдарова Л.М. Качественные характеристики навыков чтения. // РЯНШ - 1995, № 2. - С. 14 - 18.
145. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному чтению. - М., 1985.
146. Кажигалиева Г.А. Инновации в вузовской практике преподавания русского языка и литературы. // Русский язык в школах и вузах Казахстана, - 2006, №2.
147. Жадрин М.Ж. Интеграция как форма организации содержания учебного материала. // Творческая педагогика. - 2000. № 3- С. 14-27
148. Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Русский язык /Типовая учебная программа. Алматы, 2012. - 16 с.
149. Распопова Т.И., Акаткина Е.Ф., Олейникова О.Н., Старикова Т.И. Стратегия и тактика создания современных учебников русского языка как иностранного глазами преподавателей-практиков // Сборник научных статей. - М., 2006.
150. Чумбялова Г. Построение речи научной // Рус. язык и литература в казахской

- филологии и лингводидактики: язык, сознание, этнос, культура». - Шымкент - Москва, 2011. - С. 282-287.
152. Журавлева Е.А. Методологический аспект освоения лексикологии в условиях вуза /Союз науки и практики: межвузовский сборник методических трудов, посвященный проблемам преподавания языка и литературы. - Астана, 2012. - С. 138-144.
153. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Университе, 1999. - 332 с.
154. Себепова Р.М. Культура речи в профессиональном освещении. Шымкент, 2013, 88 с.
155. Минский М. Общество Разума, Simon and Schuster: Первая подробная разработка теории интеллектуальной структуризации и разработки, Voyager, [1996](#).
156. Плунгян В. А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики / В. А. Плунгян // Русский язык в научном освещении. - 2008. - № 2(16). - С. 7-20.
157. Нарожная В.Д., Стычева О.А. Научный стиль и профессиональная компетенция.- Шымкент: МКТУ, - 2008. - 48с.
158. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования.-М.,2000.- 222с.
159. Жайтапова А.А. Образование, ориентированное на результат // Творческая педагогика. - Алматы, 2004, №1.
160. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография. - М.: Языки славянских культур, 2006.

Словари:

1. Кдзакша-орысша сездк. Под ред. член-корр НАН РК Р.Г. Сыздыковой, проф. К.Ш.Хусаин. - Алматы.: Дайк-Пресс, 2002, 1008с.
2. Словарь русского языка; в 4-х т. АН СССР, Ин-т рус.яз.; Под ред.А.П. Евгеньевой. - 2-е изд., испр. И доп. - М.: Русский язык. 1981 - 1984. Т. 4. С - Я. 1984, 794с.
3. С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова, Толковый словарь русского языка Издательство "Азъ", 1992.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - Спб., 1863-1866.
5. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. 1965
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. 4 т. - М.: Издательство "Русское слово" 1999

ПРИЛОЖЕНИЕ А

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Выполнила: докторант 1 курса Гр.6М011800 СебеловаРаушан

Введение.

В целях проведения ассоциативного эксперимента было опрошено 40 человек разных социальных групп. Основную часть составляют студенты, проживающие в Шымкенте.

Целью ассоциативного эксперимента являлось выявление фрагмента вербально-ассоциативной сети носителей казахского языка

Возраст: Род занятий: Место жительства:

Национальность: казашка, казах (подчеркните)

Языки, которыми владеет: казахский, русский, английский.

НАПИШИТЕ ВАШИ АССОЦИАЦИИ СО СЛЕДУЮЩИМИ СЛОВАМИ:

ХОРОШО -

ПЛОХО -
РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА:

Возраст: 17-25 лет

Род занятий: студенты

Место жительства: разнообразное

Национальность: казашка, казах (подчеркните)

Языки, которыми владеет: казахский, русский, английский.

НАПИШИТЕ ВАШИ АССОЦИАЦИИ СО СЛЕДУЮЩИМИ СЛОВАМИ:

ХОРОШО/ ПЛОХО

АССОЦИАЦИИ СО СЛОВОМ ХОРОШО / ПЛОХО (ДЕВОЧКИ)

ХОРОШО

Мама, папа, жить, жизнь, деньги, дружба, друзья, семья, любовь, дела, здоровье, бабушка, отдыхать, учиться, когда все хорошо (духовно и материально), духовно и материально все супер, когда родные рядом, родители здоровы, успех во всем, с учебой все нормально, мир 2, мир во всем мире, успех в учебе, в стране мир - нет войны, когда улыбаются родные, когда все здоровы, живы и здоровы, радоваться, страна.

ПЛОХО

Одиночество, смерть, низкие баллы, плохое настроение, потерять близких, когда теряешь родного человека, спать, видеть, жить без денег, невезение, когда скучаешь по дому, война во всем мире, трудности, непонимание, что с каждым днем больше детей сирот, когда плохо, а ты не можешь помочь, без родителей, разлука с любимыми, обидеть кого-то, злость или злиться.

АССОЦИАЦИИ СО СЛОВОМ ХОРОШО / ПЛОХО (МАЛЬЧИКИ)

ХОРОШО

Когда есть родители 2, жить хорошо, счастье алхамдулиллах, дома все здоровы, жизнь 4, когда близкие рядом, отлично, блестящий, семья 3, родственники 2, учеба, работа, карьера, девушка 2, красная машина, друзья 2, деньги 2, диплом, 100 баллов, жизнь 2, автомат, детство, с кем-то дружить, есть деньги, когда мама с папой рядом, богатство 2, доброта, помощь, счастье 2, мама, папа, вера, успех, любовь 2, когда тебе не одиноко, и людям не плевать на тебя, учиться, счастливый человек, когда солнце светит, когда есть своя машина, когда семья, у мамы со здоровьем в порядке 2, если есть полный карман деньги, когда настроение навеселе, когда семья не ругается, когда солнечная погода с дождем, весело, ясно, тепло, здоровье, достаток, ум, когда здоровье есть, не болеешь, когда родители здоровы, духовно

и материально 2, здоровье, родители.

ПЛОХО

Когда нет родителей, лень, одиночество 4, алкоголь 2, бедность 2, одиночество 2, жалость, страх, 0 баллов 2, когда предают, с сора, нет денег, болеть 2, когда родители стареют на глазах, злорадство, беда 2, обида, несчастье 2, неудача, наркотики, нет внимания, нет мечты, нет цели, смерть 2, пасмурно, болеешь, поссорились с друзьями, болеет семья, когда на улице пасмурно, когда кто-то в семье болеет, когда ругаешься с родителями или друзьями, болезнь, нищета, гром, дождь, озноб, горе, когда болеешь, когда у меня стресс, стресс, нехватка средств 2.

ПРИОЖЕНИЕ В Лексический минимум Частеречная классификация оценочных слов (по частеречной принадлежности)

1.	существительные	прилагательные	наречия	глаголы	Оценочные слова в метафорах	междометия
2.	академик	Мудрый	полезно	брякнуть (разг)	банный лист	ох - междометие
3.	актриса	Свежий	вредно	великодушничать	баран перед новыми воротами	ах - междометие
4.	ангел	Радостный	интересно	дерзить	белая ворона	ну и ну - междометие
5.	Апполон	Светлый	неинтересно	завидовать	белая лебедь	вот это да - междометие
6.	аристократ	Любимый	хорошо	заклевать (перен.)	белка в колесе	ой - междометие
7.	артист	Красивый	плохо	злоствовать	брат за горло	о - междометие
8.	атлет	Прекрасный	приятно	клеветать	бросать деньги на ветер	вот это да
9.	баба яга	Прелестный	неприятно	компрометировать	бросить якорь	ух ты
10	барби	Очаровательный	отлично	кокетничать - глагол	быть в шоке	
11	барин	Обворожительный		пронизировать - глагол	важная птица	
12	баснописец	Милый		ославить- глагол	валиться из рук	
13	безлошадный	Моральный		сплоховать- глагол	валиться с ног	

14	блоха	Нравственный		срамить	вилять хвостом	
15	бог	Добродетель		страдать	водой не разлить	
16	богиня	добрый		страшить	войной идти	
17	боров	Благородный		травить	волк в овечьей шкуре	
18	бык	Добродушный		томить	вольная птица	
19	ведьма	Отзывчивый		тупеть	встать на ноги	
20	великан	талантливый		унизить	выжатый лимон	
21	веник	усердный		уважать	вытягивать шею	
22	вертолёт	добрый		усмехнуться	глаза бегают	
23	винтик	глупый		фабриковать	гол как сокол	
24	волчонок	хороший		фиглярить	грош цена	
25	ворковать	замечательный		финтить	гроша медного не стоит	
26	ворона	талантливый		фыркать	два голубя	
27	выть	усердный		хамить	два сапога пара	
28	гадюка	отличный		хвалить	две капли воды	
29	гарпия	плохой		чваниться (устар.)	дойная корова	
30	гора	скверный		брякнуть (разг)	дубовая голова	

3Г	гусыня	превосходный	великодушничать	душа ушла в пятки
32'	дипломат	великолепный	дерзить	ехать в Тулу со <u>своим самоваром</u>
33'	дирижер	дурной	завидовать	ждать попутного <u>ветра</u>
34	Дон Жуан	легкомысленный	заклевать (перен.)	железная леди
35'	доска	достойный	злоствовать	железное здоровье
36'				
37	дюймовочка	добропорядочный	клеветать	желторотый птенец
38'	дядя Стёпа	трудолюбивый	компрометировать	заблудшая овца
39'	ёжик	вкусный	кокетничать	загнанная лошадь
40"	жаворонок	невкусный	иронизировать	загнанный зверь
41'	жемчужина	душистый	ославить	зайти в тупик
42'	жердь	зловонный	сплоховать	заметать следы
43'	заноза	приятный	срамить	замыкаться в себе
44'	звезда	интересный	страдать	заячья душа
45'	зелень	умный	страшить	играть в прятки
46"				
47'	змеёныш	свежий	травить	играть первую <u>скрипку</u>
	змея	сквалыга,	томить	из одного теста
	золушка	бессовестный	тупеть	иметь ангельское <u>терпение</u>

48	игрушка	вредный		унизить	каменное лицо	
49	идол	аморальный		уважать	канцелярская крыса	
50	исполин	безнравственный		усмехнуться	книга за семью печатями	
51	кабан			фабриковать	книжный червь	
52	кадка			фиглярить	комок в горле	
53	каланча			финтить		
54	кастрюлька					
55	клоун					
56	кобель					
57	колобок					
58	колокольчик					
59	колпочка					
60	конфетка					
61	60	50	10	53	52	9 / 234

ПРИЛОЖЕНИЕ С Материал исследования Критерии классификации по значениям слов оценочной лексики (по частотности)

Оценка деятельности референта	Оценка морально-этических качеств референта	Оценка интеллектуальных качеств референта	Оценка эмоционально-психологических качеств референта, его темперамента	Оценка внешности (экстернальный критерий)	Оценка социального статуса, уровня образованности, профессиональной принадлежности (социокультурный критерий)	Оценка пола и возраста (демографический критерий)	Оценка эмоционально-психического состояния (кондициональный критерий)
1. Белка в колесе	1. "скользкий" угорь	1. академик	1. актриса	1. Ашолон	1. аристократ	1. белая лебедь	1. быть в шоке
2. бросить якорь	2. брать за горло	2. дубовая голова	2. ангел	2. атлет	2. барин	2. желторотый птенец	2. валиться из рук
3. вертолёт	3. ведьма	3. осёл	3. артист	3. баба яга	3. бог	3. зелень	3. валиться с ног
4. ворковать	4. вилять хвостом	4. простофиля	4. банный лист	4. барби	4. важная птица	4. молокосос	4. вольная птица
5. встать на ноги	5. волк в овечьей шкуре	5. сумасброд	5. баснописец	5. блоха	5. гол как сокол	5. развалюха	5. выжатый лимон
6. вытягивать шею	6. гадока	6. тормоз	6. бросать деньги на ветер	6. богиня	6. грош цена	6. старая кляка	6. выть
7. ехать в Тулу со своим самоваром	7. гарпия	7. ума палата	7. веник	7. боров	7. гроша медного не стоит		7. глаза бегают
8. ждать попутного ветра	8. дипломат	8. чурбан неотесанный	8. винтик	8. бык	8. звезда		8. душа ушла в пятки
9. зайти в тупик	9. Дон Жуан	9. шляпа	9. волчонок	9. великан	9. играть первую скрипку		9. заблудшая овца
10. замечать	10. змея	10.	10. ворона	10. гора	10. идол		10. загнанный

следы		энциклопедия				зверь
11. золушка	11. играть в прятки		11. гусыня	11. две капли воды	11. мебель	11. замыкаться в себе
12. баран перед новыми воротами	12. кобель		12. дирижер	12. доска	12. морской волк	12. загнанная лошадь
13. кот заплакал	13. кровопийца		13. дойная корова	13. дылда	13. насекомое	13. с цепи сорвался
14. рыба в воде	14. кукушка		14. ёжик	14. доймовочка	14. ни кола ни двора	14. каменное лицо
15. канцелярская крыса	15. Лиса		15. жаворонок	15. дядя Стёпа	15. ноль без палочки	15. комок в горле
16. книжный червь	16. мать Тереза		16. железная леди	16. жемчужина	16. отбросы общества	16. комок нервов
17. крыша	17. машина		17. заноза	17. жердь	17. отрезанный ломоть	17. мрачнее тучи
18. морж	18. мегера		18. заячья душа	18. исполни	18. сливки общества	18. парить
19. обжечь крылья	19. Отелло		19. змеёныш	19. кабан	19. стреляная птица	19. плакать крокодильими слезами
20. оратор	20. отфутболить		20. игрушка	20. кадка	20. стреляный воробей	20. ржать как лошадь
21. папа Карло	21. паразит		21. иметь ангельское терпение	21. каланча	21. студент	21. рычать
22. плечом к плечу	22. показать когти		22. клоун	22. кастрюлька	22. пишка	22. связанный по рукам и ногам
23. поддать жару	23. рыцарь		23. книга за семью печатями	23. колобок		23. сердце выпорхнуло из груди
24. подлить масла в огонь	24. свинья		24. колокольчик	24. конфетка		24. сидеть на горячих углях
25. процветать	25. фальшивка		25. колочка	25. Кошей бессмертный		25. сидеть на иголках
26. пчёлка	26. фурия		26. кочевник	26. красный рак		26. сонная муха

27. свернуть голову	27' ходить гоголем		27' крепкий орешек	27' крепкий дуб			27' спать
28' сесть в лужу	28' цены нет		28' крепость (о девушке)	28' кровь с молоком			
29' сжечь мосты	29' чистый лист		29' маменькин сынок	29' крокодил			
30' сидеть на мели	30' чудовище		30' монашка	30' кукла			
31' слон	31' шпион		31' ни рыба ни мясо	31' мальчик с пальчик			
32' соловей			32' овца	32' мокрая курица			
33' стоять на коленях			33' партизан	33' ноги как спички			
34' суфлёр			34' пешка	34' нос картошкой			
			35' пила	35' от горшка два вершка			
			36' плясать под дудку	36' палка			
			37' подкаблучник	37' пельмень			
			38' попугай	38' полотно			
			39' принцесса Несмеяна	39' призрак			
			40' рак отшельник	40' пугало			
			41' ржавчина	41' пуля			
			42' серая мышь	42' с ёжиком на голове			
			43' сказочник	43' с козлиной бородкой			
			44' смола	44' скелет			
			45' сова	45' сундук			
			46' сорока	46' грубочист			

			47. стрекоза	47. тумбочка			
			48. танк	48. толень			
			49. трещотка	49. хомяк			
			50. тряпка	50. чучело			
			51. тофяк	51. шкаф			
			52. упрямый как бык				
			53. Фома неверующий				
			54. черепаха				
			55. юла				
			56. ягненок				
			57. язва				
34	31	10	57	51	21	6	27 /238

ПРИЛОЖЕНИЕ D

Источники и результаты исследования

РЕЗУЛЬТАТЫ ПОИСКА В ОСНОВНОМ КОРПУСЕ На слово

хорошо

Объем всего корпуса: 109 028 документов, 22 209 999 предложений, 265 401 717 слов.

Найдено 332 документа На слово **плохо**

Объем всего корпуса: 229 документов, 639 предложений, 751 слово.

Найдено 9 616 документов

Тип текста

Значение	Найдено документов	Найдено словоформ
роман	18	354 (27'34%)
повесть	49	373 (12'72%)
статья	21	283 (11' 19%)
рассказ	75	687 (7'09%)
дневник, записные книжки	27	354 (27'34%)
монография	10	20 (433%)
итого	200	2071

Сфера функционирования

Значение	Найдено документов	Найдено словоформ
художественная	5439	578 (54.95%)
публицистика/нехудожественная	13096	163 (32.32%)
публицистика/художественная	2	10 (0.01%)
учебно научная/нехудожественная	2023	26 (5.65%)
официально деловая/нехудожественная	152	399 (0.29%)
реклама/нехудожественная	154	223 (0.16%)
церковно-богословская/бытовая/ нехудожественная	1	2 (0.00%)
производственно-техническая / официально-деловая / нехудожественная	1	1 (0.00%)
бытовая/нехудожественная	734	359 (3.19%)

Автор

Значение	Найдено документов	Найдено словоформ
Максим Горький	4	48 (1.13%)
коллективный	61	28 (1.12%)
Л. Н. Толстой	18	11 (1.03%)
М. Е. Салтыков-Щедрин	9	35 (0.99%)
Ф. М. Достоевский	2	47 (0.77%)

М. М. Пришвин	4	42 (0.62%)
Н. С. Лесков	4	17 (0.54%)
Г. И. Успенский	3	712 (0.52%)
А. П. Чехов	13	28 (0.49%)
И. С. Тургенев	15	57 (0.48%)