Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан

УДК 373.5.091.3:811.161.1(043.3) На правах рукописи

**АТЫГАЕВА ЖАНИЯ ЕРКЫНКЫЗЫ**

# Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

8D01720 Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
д. филол.н., профессор Темиргазина З.К.
Павлодарский педагогический университет
имени Әлкей Марғұлан

Зарубежный научный консультант:
д. филол.н., профессор Куссе Х.
Институт славистики Технического университета Дрездена
г. Дрезден, Германия

Республика Казахстан
Алматы, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ …….. 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ …….. 6
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ ……..... 10
ВВЕДЕНИЕ …….. 11
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ……..... 20
1.1 Взаимодействие языка и культуры в формировании социокультурной компетенции ……... 20
1.2 Структурные компоненты коммуникативной компетенции …... 22
1.3 Структура и модель социокультурной компетенции при изучении русского языка ……..... 25
1.4 Методы формирования социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка ……. 30
1.4.1 Традиционные методы формирования социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка ……..... 32
1.4.2 Инновационные тенденции в методике обучения русскому языку как второму ……..... 36
1.4.3 Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго ……... 39
2 ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ ……... 47
2.1 Контент-анализ Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов ……..... 47
2.2 Контент-анализ отечественных учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов ……..... 59
2.3 Методическое обоснование внедрения инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка …….. 90
2.3.1 Метод семиотической трансформации в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка ……..... 93
2.3.2 Метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в формировании социокультурной компетенции учащихся ……..... 94
2.3.3 Использование лингвистического ландшафта в формировании социокультурной компетенции учащихся ……..... 97
3 ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ ……... 101

3.1 Организация опытно-экспериментальной работы по внедрению инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся ……..... 101
3.2 Основные показатели уровня сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения ……..... 104
3.3 Реализация инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся ……..... 114
3.3.1 Применение метода семиотической трансформации в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго ……..... 114
3.3.2 Использование метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго ……..... 127
3.3.3 Применение лингвистического ландшафта школы и города в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго ……..... 137
3.4 Результаты и оценка эффективности инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго ……..... 157
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ……... 170
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ ……... 172
ПРИЛОЖЕНИЕ А Акт внедрения результатов диссертационного исследования ..... 187
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Экспертный отзыв о результатах апробации и внедрения результатов диссертационного исследования ..... 189

## НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации на соискание степени доктора философии (PhD) использованы ссылки на следующие нормативно-правовые и методические документы:

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2023 г.). URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319

Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031

Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения): утверждена приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 (Приложение 48). URL: https://drive.google.com/file/d/1846zxX8cbcM9vAamFiff4DYqXZ_VRtf3/view

Закон Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103

Об утверждении типовых правил научной этики: приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2024 года № 529. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 22 ноября 2024 года № 35392. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2400035392

Этический кодекс исследователей образования Казахстана. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.

Закон Республики Казахстан «О персональных данных и их защите» от 21 мая 2013 года № 94-V. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1300000094

Единый языковой стандарт обучения трем языкам. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2017. – 93 с.

Об утверждении требований к организациям образования по предоставлению дистанционного обучения и правил организации учебного процесса по дистанционному обучению по образовательным программам начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования и в форме онлайн-обучения: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 27 ноября 2023 года № 349; зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 ноября 2023 года № 33682. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033682

Совместный приказ Министра просвещения Республики Казахстан и Министра цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан «Об утверждении концептуальных основ внедрения искусственного интеллекта в систему среднего, технического и профессионального, послесреднего образования на 2025-2029 гг.» от 18 сентября 2025 года № 221. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=39475691&pos=1;88

Методические рекомендации по применению искусственного интеллекта в системе среднего образования. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2024. – 297 с.

СТ РК 4010–2025. Информационные технологии. Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта. – Введ. 01.01.2026. – Астана: Казахстанский институт стандартизации и метрологии, 2025. – 150 с.

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

**Билингвальное образование** – это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 29).

**Второй язык** – это язык, которым индивид овладел после родного. Впоследствии в зависимости от жизненной ситуации этот язык может остаться функционально вторым, а может стать функционально первым (Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В.Ю. Михальченко. – Москва: Российская академия наук, 2006. – С. 41).

**Дискурс** (от франц. discours – речь) – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; это речь, «погруженная в жизнь» (Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.).

**Инновации в образовании** – это целенаправленный процесс создания, внедрения и распространения новых идей, методов и педагогических технологий, обеспечивающий качественные изменения образовательной системы (Huberman A.M. Understanding Change in Education: An Introduction. – New York: UNIPUB, 1973. – P. 6).

**Инновационные методы обучения** – это совокупность педагогических способов и технологий организации учебной деятельности, основанных на применении новых дидактических подходов, интерактивных форм работы и современных образовательных технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся и повышение эффективности обучения (Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. – Москва: Луч, 2016. – 637 с.).

**Инновация** (от лат. innovare – обновлять) – это внедрение нового способа действия, метода или решения, направленного на обновление существующей практики и повышение эффективности деятельности (Cambridge Essential English Dictionary. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 481 p.).

**Интеллектуальные цифровые технологии** – это совокупность цифровых технологий, основанных на использовании алгоритмов искусственного интеллекта и направленных на обработку данных, адаптацию образовательного контента и поддержку принятия решений в образовательном процессе (Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. – London: Pearson, 2016. – P. 14).

**Интерактивное обучение** – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 83).

**Когнитивная лингвистика** – это лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как когнитивный инструмент, система знаков, определяющая презентацию, кодирование и преобразование информации (Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие. – Москва: ФЛИНТА, 2022. – 212 с.).

**Коммуникативная компетенция** – это способность решать средствами языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения (Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 277).

**Компетенция** (от лат. competens – способный) – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 107).

**Культура** (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие) – это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 117).

**Лингвистический ландшафт** – это совокупность языковых знаков, представленных в публичном и коммерческом пространстве определенной территории (Landry R., Bourhis R.Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – Vol. 16. – № 1. – P. 25. – DOI: 10.1177/0261927X970161002).

**Лингводидактика** (от лат. lingua – язык + греч. didaktikos – поучительный) – это общая теория обучения языку (Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. – Москва: Русский язык, 1985. – 240 с.).

**Межсемиотический перевод** (или трансмутация) – это интерпретация вербальных знаков средствами невербальных знаковых систем (Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation // Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics. – 1959. – P. 233).

**Метод обучения** – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся (Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 504 с.).

**Модальность** (от лат. modus – способ, наклонение) – это языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к сообщению (Азимов Э.Г.,

Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 145).

**Мультимедийные технологии** – это совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 149).

**Мультимодальная грамотность** – это способность понимать и создавать смысл посредством различных семиотических модусов в процессе коммуникации (Jewitt C. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. – London: Routledge, 2014. – P. 16).

**Мультимодальность** – это использование нескольких семиотических модусов в процессе коммуникации и представления информации (Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. – London: Arnold, 2001. – P. 20).

**Мультимодальный текст** – это текст, смысл которого конструируется посредством взаимодействия нескольких семиотических модусов (Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. – London; New York: Routledge, 2006. – P. 177).

**Неродной язык** – это родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне ее (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 161).

**Прецедентный текст** (от лат. praecedens (praecedentis) – предшествующий) – это текст, хорошо известный данной языковой личности и ее «широкому окружению, включая предшественников и современников» (Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения: Язык и личность. – Москва: Издательство ЛКИ, 1989 – С. 216).

**Семиотика** (от греч. sēmeiōtikē – знак, признак) – это научная дисциплина, исследующая свойства знаков и знаковых систем (главным образом естественных и искусственных языков) (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 271).

**Социокультурная компетенция** – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 286–287).

**Тезаурус** (от греч. thēsauros – сокровище, запас) – это словарь, отражающий смысловые связи между словами, терминами и другими элементами языка (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических

терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 302).

**Толерантность** (от лат. tolerantia – терпимость) – 1. Особенность поведения субъекта в процессе общения. 2. Терпимость человека к кому-либо или к чему-либо (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 317).

**Учебная вовлеченность** – это характеристика участия обучающихся в учебном процессе, включающая поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты и отражающая степень их активности и интереса к обучению (Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74. – № 1. – P. 59–109. – DOI: 10.3102/00346543074001059).

**Язык** – это система фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений, служащая важнейшим средством общения людей (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 359).

**Язык обучения** – это язык, на котором осуществляется обучение в данном образовательном учреждении (Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: ИКАР, 2009. – С. 360).

**QR-код** (от англ. quick response – быстрый отклик) – это двумерный матричный штриховой код, предназначенный для хранения и быстрого считывания информации с помощью оптических устройств (ISO/IEC 18004:2024. Information technology – Automatic identification and data capture techniques – QR code bar code symbology specification. – International Organization for Standardization, 2024. – P. 2).

## ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

| | |
|---|---|
| ИКТ | Информационно-коммуникационные технологии |
| МОДО | Мониторинг образовательных достижений обучающихся |
| MSES | Multidimensional School Engagement Scale (Многомерная шкала учебной вовлеченности) |
| PISA | Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) |

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современном обществе культурные контакты и межкультурное взаимодействие становятся важной частью социальной и образовательной коммуникации, что обусловливает актуальность формирования социокультурной компетенции учащихся в целом и при изучении русского языка как второго в частности. Русский язык выступает не только средством коммуникации, но и средством освоения культурных традиций и ценностей. Особое значение этот процесс приобретает в условиях полиязычного образования Казахстана, где функционирование казахского, русского и английского языков требует от учащихся гибкости, толерантности и готовности к диалогу культур.

Формирование социокультурной компетенции в данных условиях требует обращения к инновационным методам обучения, обеспечивающим включение учащихся в активную интерпретацию культурных смыслов языка и организацию учебной деятельности на основе взаимодействия различных знаковых систем. Традиционные формы работы с учебным материалом оказываются недостаточными для решения задач, связанных с развитием умений анализа, интерпретации и использования культурно обусловленных языковых единиц в реальной коммуникативной практике.

Современные школьники характеризуются цифровой социализацией, клиповым мышлением и мультимодальным восприятием информации, что обусловливает необходимость использования методов, ориентированных на работу с мультимодальными текстами, моделирование коммуникативных ситуаций и включение учащихся в различные формы речевого взаимодействия.

Актуальность исследования связана также с цифровой трансформацией образования в Республике Казахстан. В Послании Президента Республики Казахстан К.-Ж. Токаева подчеркивается необходимость формирования у школьников базовых представлений о технологиях искусственного интеллекта и их использовании в учебной деятельности [1]. Данные положения находят отражение в Совместном приказе Министра просвещения Республики Казахстан и Министра цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан от 18 сентября 2025 года № 221, которым утверждены концептуальные основы внедрения искусственного интеллекта в систему среднего, технического и профессионального, послесреднего образования на 2025-2029 годы [2]. Практические аспекты интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс раскрываются в методических рекомендациях Национальной академии образования имени И. Алтынсарина [3]. Терминологическая и концептуальная база использования искусственного интеллекта закреплена в национальном стандарте СТ РК 4010-2025 [4]. Включение технологий искусственного интеллекта в образовательную практику расширяет возможности организации учебной деятельности, в том числе при работе с мультимодальными и семиотически разнородными текстами. В настоящем исследовании технологии искусственного интеллекта не рассматриваются как самостоятельный метод

обучения, а осмысляются как элемент цифровой образовательной среды, дополняющий реализацию инновационных методов.

**Цель исследования** – выявить эффективность инновационных методов в формировании социокультурной компетенции и повышении учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго.

Для достижения цели и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

1) Систематизировать научные основы формирования социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как теоретическую основу исследования.

2) Провести контент-анализ нормативных документов и учебных материалов для определения степени представленности целей и заданий, направленных на формирование социокультурной компетенции.

3) Разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности социокультурной компетенции, адаптировать инструменты оценки учебной вовлеченности и определить на их основе исходный уровень сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов.

4) Разработать систему заданий на основе инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся с использованием мультимодальных средств представления информации, включающую метод семиотической трансформации, ролевую игру с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работу с лингвистическим ландшафтом.

5) Внедрить разработанную систему заданий в образовательный процесс и оценить ее эффективность на основе результатов опытно-экспериментальной работы.

**Объект исследования** – процесс формирования социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения.

**Предмет исследования** – инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения и их влияние на учебную вовлеченность учащихся.

Учебная вовлеченность в настоящем исследовании рассматривается как дополнительный педагогический показатель, позволяющий оценить степень включенности учащихся в учебную деятельность при применении инновационных методов формирования социокультурной компетенции. Ее диагностика связана с тем, что использование мультимодальных материалов, интерпретация культурных смыслов и моделирование коммуникативных ситуаций предполагают активное участие учащихся в процессе обучения.

**Эмпирическую базу** диссертационного исследования составили:

1) Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и

профессионального, послесреднего образования, утвержденный приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 [5].

2) Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения), утвержденная приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 (Приложение 48) [6].

3) Учебники по предмету «Русский язык и литература» 5-6 классов для школ с казахским языком обучения.

4) Данные, полученные в результате методического эксперимента.

**Методологическая основа** исследования включает:

– теоретические методы (понятийно-терминологический анализ, контент-анализ, систематизация и типологизация научной информации);

– эмпирические методы (методический эксперимент, наблюдение, письменный опрос, тестирование, анализ продуктов деятельности учащихся);

– методы организации и реализации формирующего этапа исследования (педагогическое моделирование, разработка системы заданий, работа с визуальными и мультимодальными материалами);

– методы математической статистики (расчет средних и медианных значений, применение критерия $\chi^2$ Пирсона для сопоставления показателей контрольной и экспериментальной групп).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в соответствии с «Типовыми правилами научной этики» [7], а также с основными положениями «Этического кодекса исследователей образования Республики Казахстан» [8]. В частности, учитывались пункты 6.3.8 и 6.3.17, в соответствии с которыми исследователь обязан предоставить детям и подросткам, способным формировать собственные взгляды, право принимать решение об участии в исследовании путем информированного согласия, соразмерно их возрасту и зрелости. Такое согласие могло быть выражено устно, если исследование не выходило за рамки минимального риска и проводилось в естественных условиях образовательного процесса.

Исследование носило методический характер и не предполагало вмешательства в личную сферу участников. Все мероприятия осуществлялись в образовательной среде в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [9], с согласия администрации школы и при поддержке учителей русского языка. Участие учащихся было добровольным, а результаты использовались исключительно в обобщенном виде, без указания персональных данных.

Работа велась на основе положений Закона Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК (статья 24) [10], регламентирующего порядок сбора, обработки и анализа научно-технической информации для обеспечения достоверности, системности и добросовестности научных исследований. При этом строго соблюдались требования Закона Республики Казахстан «О персональных данных и их защите» от 21 мая 2013 года № 94-V [11], поскольку в ходе эксперимента не осуществлялся сбор, хранение или обработка персональных данных учащихся.

Кроме того, исследование опиралось на принципы, закрепленные в Декларации Всемирной конференции по науке [12], в частности на положение пункта 19 о необходимости соблюдения прав человека и уважения достоинства личности. При проведении опытно-экспериментальной работы соблюдались принципы гуманизма, уважения личности, добровольности, анонимности и научной добросовестности, что обеспечивает этическую обоснованность и достоверность полученных данных.

**Научная новизна исследования:**

1. Выявлены особенности представления социокультурного компонента в нормативных документах и учебных материалах по русскому языку и литературе для 5-6 классов, заключающиеся в преобладании описательного характера социокультурного материала при ограниченном использовании заданий, ориентированных на интерпретацию культурных смыслов и их применение в речевой практике.

2. Разработаны индикаторы и диагностический инструментарий для определения уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов, изучающих русский язык как второй и адаптированы инструменты оценки учебной вовлеченности.

3. Определен исходный уровень сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов, при котором социокультурная компетенция характеризуется неравномерным развитием компонентов и недостаточной выраженностью интерпретационных и коммуникативно-прагматических умений, учебная вовлеченность – преобладанием среднего и низкого уровней.

4. Разработана и внедрена система заданий на основе инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся с использованием мультимодальных средств представления информации, включающая метод семиотической трансформации, метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и метод работы с лингвистическим ландшафтом.

5. Экспериментально доказана эффективность использования инновационных методов, что подтверждается положительной динамикой уровня сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в уточнении структуры и содержания понятия «социокультурная компетенция» применительно к условиям обучения в школах с казахским языком обучения, а также в теоретическом обосновании инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся в условиях мультимодальной образовательной среды. В работе обоснованы принципы отбора учебного материала и организации учебной деятельности, направленной на формирование социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке диагностического инструментария, инновационных методов в формировании

социокультурной компетенции и учебно-методических материалов для предмета «Русский язык и литература» в 5-6 классах школ с казахским языком обучения. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных заданий и организации мультимодальных форм работы в процессе обучения русскому языку как второму.

**Научная гипотеза исследования** заключается в том, что если обучение русскому языку учащихся 5-6 классов осуществляется с использованием инновационных методов (семиотической трансформации, ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работы с лингвистическим ландшафтом), то это способствует повышению уровня сформированности их социокультурной компетенции.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. В нормативных документах и учебных материалах по русскому языку и литературе для 5-6 классов социокультурный компонент представлен преимущественно в описательной форме при ограниченном использовании заданий, ориентированных на интерпретацию культурных смыслов и их применение в речевой практике.

2. Оценка сформированности социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов осуществляется на основе разработанного диагностического инструментария, позволяющего определить степень развития ее компонентов, а оценка учебной вовлеченности – на основе адаптированных инструментов.

3. Исходный уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов характеризуется неравномерным развитием ее компонентов и недостаточной выраженностью интерпретационных и коммуникативно-прагматических умений, учебной вовлеченности – преобладанием среднего и низкого уровней.

4. Использование разработанной системы заданий на основе инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся, включающей мультимодальные формы представления информации, обеспечивает переход от репродуктивной деятельности к интерпретации культурных смыслов и их применению в речевой практике.

5. Эффективность разработанной системы заданий на основе инновационных методов формирования социокультурной компетенции подтверждается положительной динамикой уровня сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась посредством публикации 1 статьи в журнале, индексируемом в международной базе данных Scopus, 5 статей в изданиях, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, 1 статьи в издании, включенном в Российский индекс научного цитирования, а также 5 публикаций в материалах международных научно-практических конференций.

1. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Горбулева М.С. «Метод визуально-семиотической трансформации» как педагогический инструмент: pro et contra //

ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАΞНМА. Journal of Visual Semiotics). – 2026. – № 1(47). – С. 24–45. – DOI: 10.23951/2312-7899-2026-1-24-45.

2. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Контент-анализ типовой программы по русскому языку в школах с казахским языком обучения: виды социокультурной компетенции // Научные известия. Серия: Социальные и гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 78–87. – DOI: 10.54758/16801245_2024_20_1_88.

3. Atygayeva, Zh., Temirgazina, Z. Formation of sociocultural competence in Russian language learning: content analysis of a Model Curriculum // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. – 2024. – № 3. – Pp. 205–215. – DOI: 10.59102/kufil/2024/iss3pp205-215.

4. Atygayeva Zh., Temirgazina Z. Methods of forming components of sociocultural competence in the study of Russian as a non-native language // Language and Literature: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 94–114. – DOI: 10.52301/2957-5567-2024-3-2-94-114.

5. Атығаева Ж., Тілеулесова А. Оқушылардың әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін қалыптастыру әдісі ретінде семиотикалық трансформация // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі. – 2025. – Т. 4. – № 2. – Б. 116–128. – DOI: 10.52301/2957-5567-2025-4-2-116-128.

6. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Лучик М. Использование лингвистического ландшафта как инновационного метода повышения учебной вовлеченности // Педагогический вестник Казахстана. – 2026. – Т. 82 – № 1. – С. 61–83. – DOI: 10.52301/1991-0614-2026-1-61-83.

7. Atygayeva Zh.E., Luchik M. Semiotic transformation as a method of enhancing student engagement in learning the Russian language // 3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация. Серия: Педагогические науки. – 2026. – № 2. – С. 15–22. – DOI: 10.52269/SKVC2622015.

8. Атыгаева Ж.Е. Формирование социокультурной компетенции на примере перевода пословиц // Материалы международной научно-практической конференции «Азиатский фронтир: проблемы трансфера культур». – Павлодар: Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, 2024. – С. 90–95.

9. Атыгаева Ж.Е. Лингвистический ландшафт города как средство формирования социокультурной компетенции школьников // Материалы XX Международной студенческой научно-практической конференции «Потенциал молодежи в новом обществе: качество образования и науки». – Павлодар: Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, 2025. – С. 1631–1638.

10. Atygayeva Zh.E. Visual semiotics of silence in Asian media culture // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Онтологическая безопасность азиатско-алтайского фронтира: актуальные проблемы транснациональных медиаисследований». – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2025. – С. 82–84.

11. Atygayeva Zh.E. “Silence” in visual-semiotic representation // Proceedings of the 22nd Workshop Intercultural Communication and Intercultural Learning

“Silence in Different Situations, Cultures and Epochs”. – Dresden: Institute of Slavic Studies, Technische Universität Dresden, 2025.

12. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Рекламный дискурс в лингвистическом ландшафте трансграничного города // Материалы V Транснациональной научно-аналитической конференции «Алтайский медиабарометр-5». – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2025. – С. 24–29.

**Описание вклада докторанта в подготовку каждой публикации:**

1. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Горбулева М.С. «Метод визуально-семиотической трансформации» как педагогический инструмент: pro et contra // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics). – 2026. – № 1(47). – С. 24–45. – DOI: 10.23951/2312-7899-2026-1-24-45.

В статье осуществлен анализ метода визуально-семиотической трансформации как педагогического инструмента. Докторантом проведен теоретический анализ методологических оснований метода, систематизированы его дидактические преимущества и ограничения, обоснована возможность его применения для формирования социокультурной компетенции в условиях мультимодального обучения.

2. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Контент-анализ типовой программы по русскому языку в школах с казахским языком обучения: виды социокультурной компетенции // Научные известия. Серия: Социальные и гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 78–87. – DOI 10.54758/16801245_2024_20_1_78.

В статье проведен контент-анализ типовой программы по русскому языку. Докторантом систематизированы цели обучения, связанные с формированием социокультурной компетенции, выделены ее структурные виды и определены возможности интеграции культурного компонента в учебный процесс.

3. Atygayeva, Zh., Temirgazina, Z. Formation of sociocultural competence in Russian language learning: content analysis of a Model Curriculum // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. – 2024. – № 3. – Pp. 205–215. – DOI: 10.59102/kufil/2024/iss3pp205-215.

В статье представлен контент-анализ типовой программы по русскому языку для школ с казахским языком обучения с целью выявления компонентов социокультурной компетенции. Докторантом проведен анализ содержания учебной программы и выявлены концептуальные подходы к формированию социокультурной компетенции, а также предложены индикаторы оценки уровня ее сформированности у учащихся.

4. Atygayeva Zh., Temirgazina Z. Methods of forming components of sociocultural competence in the study of Russian as a non-native language // Language and Literature: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 94–114. – DOI: 10.52301/2957-5567-2024-3-2-94-114.

В статье представлена авторская система методов формирования компонентов социокультурной компетенции у учащихся при изучении русского языка как второго. Докторантом разработана классификация методов на основе принципов семиотической трансформации и мультимодального обучения, а также обоснована их интеграция в образовательный процесс.

5. Атығаева Ж., Тілеулесова А. Оқушылардың әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін қалыптастыру әдісі ретінде семиотикалық трансформация // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі. – 2025. – Т. 4. – № 2. – Б. 116–128. – DOI: 10.52301/2957-5567-2025-4-2-116-128.

В статье разработан и теоретически обоснован метод семиотической трансформации для формирования социокультурной компетенции учащихся. Докторантом определены его методические основания, описаны этапы реализации и разработаны задания, основанные на преобразовании информации между различными знаковыми системами.

6. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Лучик М. Использование лингвистического ландшафта как инновационного метода повышения учебной вовлеченности // Педагогический вестник Казахстана. – 2026. – Т. 82 – № 1. – С. 61–83. – DOI: 10.52301/1991-0614-2026-1-61-83.

В статье исследуется педагогический потенциал лингвистического ландшафта для повышения учебной вовлеченности. Докторантом разработан метод интеграции элементов лингвистического ландшафта в учебный процесс, проведено эмпирическое исследование с использованием шкалы MSES и выполнен анализ полученных результатов.

7. Atygayeva Zh.E., Luchik M. Semiotic transformation as a method of enhancing student engagement in learning the Russian language // 3i: intellect, idea, innovation – интеллект, идея, инновация. Серия: Педагогические науки. – 2026. – № 2. – С. 15–22. – DOI: 10.52269/SKVC2622015.

В статье рассматривается метод семиотической трансформации как средство повышения учебной вовлеченности учащихся при изучении русского языка как второго. Докторантом обосновано использование метода семиотической трансформации на основе концепции межсемиотического перевода, разработаны задания на основе преобразования информации между различными знаковыми системами и проанализированы результаты методического эксперимента.

8. Атыгаева Ж.Е. Формирование социокультурной компетенции на примере перевода пословиц // Материалы международной научно-практической конференции «Азиатский фронтир: проблемы трансфера культур». – Павлодар: Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, 2024. – С. 90–95.

В статье показаны возможности использования перевода пословиц для формирования социокультурной компетенции. Докторантом предложен сопоставительный анализ культурных кодов на материале пословиц и обосновано его использование для формирования навыков культурной интерпретации.

9. Атыгаева Ж.Е. Лингвистический ландшафт города как средство формирования социокультурной компетенции школьников // Материалы XX Международной студенческой научно-практической конференции «Потенциал молодежи в новом обществе: качество образования и науки». – Павлодар:

Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, 2025. – С. 1631–1638.

В статье исследуется лингвистический ландшафт города Павлодара как образовательный ресурс формирования социокультурной компетенции школьников. Докторантом проведен анализ городских визуальных текстов и выявлен их дидактический потенциал для развития интерпретационных и аналитических навыков учащихся.

10. Atygayeva Zh.E. Visual semiotics of silence in Asian media culture // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Онтологическая безопасность азиатско-алтайского фронтира: актуальные проблемы транснациональных медиаисследований». – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2025. – С. 82–84.

В статье представлен межкультурный анализ визуальных знаков молчания в азиатской медиа-культуре. Докторантом проведен анализ пиктограмм, эмодзи и графических символов, используемых в цифровой коммуникации, и раскрыта их роль как элементов межкультурного взаимодействия, отражающих культурные модели сдержанности и уважения.

11. Atygayeva Zh.E. “Silence” in visual-semiotic representation // Proceedings of the 22nd Workshop Intercultural Communication and Intercultural Learning “Silence in Different Situations, Cultures and Epochs”. – Dresden: Institute of Slavic Studies, Technische Universität Dresden, 2025.

В статье представлена типология визуальных знаков молчания в межкультурной коммуникации. Докторантом предложена классификация визуальных стратегий молчания и обоснована их значимость для формирования социокультурной компетенции.

12. Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Рекламный дискурс в лингвистическом ландшафте трансграничного города // Материалы V Транснациональной научно-аналитической конференции «Алтайский медиабарометр-5». – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2025. – С. 24–29.

В статье рассмотрен рекламный дискурс в лингвистическом ландшафте города Павлодара, отражающий взаимодействие локальных и глобальных культурных кодов. Докторантом проведен семиотический анализ визуально-вербальных текстов городской рекламы и выявлены их педагогические возможности для формирования культурной рефлексии учащихся.

**Структура диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений. Список использованных источников включает 199 наименований, в том числе 105 на иностранных языках. Работа иллюстрирована 104 рисунками и 5 таблицами.

# 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

## 1.1 Взаимодействие языка и культуры в формировании социокультурной компетенции

Взаимодействие языка и культуры представляет собой одну из фундаментальных проблем современной лингвистики, лингвистической антропологии и лингводидактики. Актуальность проблемы усиливается в условиях глобализации, полиязычия и интенсификации межкультурной коммуникации, когда язык все чаще функционирует не только как средство передачи информации, но и как механизм репрезентации культурных смыслов и ценностных установок. В контексте образования это обусловливает необходимость осмысления языка как культурно детерминированного феномена, что особенно значимо при обучении русскому языку как второму в поликультурной среде. В условиях цифровой трансформации образования возрастает роль способности оценивать лингвистические явления через призму различных культурных перспектив [13].

Основы понимания взаимосвязи языка и культуры были заложены в трудах В. фон Гумбольдта, который рассматривал язык как форму выражения «духа народа» и подчеркивал его активную роль в формировании мировидения. Согласно В. фон Гумбольдту, язык не является пассивным отражением действительности, а выступает средством ее концептуализации, поскольку «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык» [14, с. 68]. Эта идея стала исходной точкой для дальнейших исследований, направленных на выявление когнитивной и культурной обусловленности языковых структур.

Развитие гумбольдтовской традиции получило продолжение в антропологической лингвистике, прежде всего в работах Э. Сепира и Б.Л. Уорфа. Э. Сепир рассматривал язык как социально и культурно обусловленную систему и подчеркивал его значение в сохранении и передаче культурного опыта, отмечая, что «роль языка в накоплении культуры и ее историческом наследовании очевидна и очень существенна» [15, с. 233]. Ученый также указывал на тесную связь содержания языка с культурой, отмечая, что лексический состав языка отражает культуру общества, потребностям которого он служит [16, с. 234]. Б.Л. Уорф, развивая идеи Э. Сепира, сформулировал гипотезу лингвистической относительности, согласно которой структура языка оказывает влияние на мышление и мировосприятие его носителей [17]. Несмотря на дискуссионность отдельных положений гипотезы, она способствовала дальнейшему развитию представлений о взаимосвязи языка и культуры.

Современные исследования в области антропологической лингвистики и смежных направлений усиливают внимание к языку как к динамической системе, обусловленной социокультурными факторами и реальными практиками общения. В этом отношении методологически значимым является антропологический подход, рассматривающий язык в связи со структурой культуры и социальной организацией общества [18]. В рамках

социолингвистической и лингвоантропологической перспективы язык анализируется как инструмент социального взаимодействия и конструирования социальной реальности. Эту позицию развивают Дж. Гамперц и Дж. Кук-Гамперц, подчеркивая, что языковые практики формируются в конкретных социокультурных условиях и отражают нормы, ценности и коммуникативные ожидания сообщества [19, с. 56]. Комплексное понимание лингвистической антропологии как дисциплины, изучающей язык в широком социокультурном контексте, представлено в работе З. Зальцмана, Дж. Станлоу и Н. Адачи. Как отмечают авторы, «лингвистические антропологи рассматривают язык в его культурном контексте и исследуют правила его социального использования; поэтому анализ его структуры является лишь средством, а не самоцелью» (перевод наш. – Ж.А.) [20, с. 15]. Подобный подход смещает исследовательский акцент с описания языковой системы на изучение закономерностей функционирования языка в обществе и культуре.

Методологически значимый вклад в осмысление взаимосвязи языка и культуры внесли исследования В.Н. Топорова, в которых язык интерпретируется как семиотическая система культурной памяти. Ученый показал, что языковые структуры способны аккумулировать глубинные культурные смыслы, архетипы и мировоззренческие модели, формировавшиеся в ходе исторического развития общества [21, с. 184-186]. Анализ языка как носителя культурной памяти позволяет рассматривать лингвистические единицы не изолированно, а в их связи с культурным контекстом, что важно для гуманитарных исследований и образовательной практики.

В отечественном научном и образовательном дискурсе проблема взаимодействия языка и культуры рассматривается в контексте реализации государственной языковой политики и развития полиязычного образования. Подчеркивается значимость формирования социокультурной компетенции в условиях полиязычного образовательного пространства и использования образовательных ресурсов, поддерживающих культурный компонент [22]. В условиях многонационального Казахстана язык выполняет коммуникативную и интегративную функции, способствуя межкультурному диалогу и формированию социокультурной идентичности учащихся [23, с. 45].

Теоретические основания рассмотрения языка как социокультурного феномена в отечественной научной традиции связаны с работами Х.К. Жубанова, в которых язык рассматривается в связи с речевой практикой, историческим развитием и национально-культурными особенностями [24]. Ученый подчеркивал необходимость изучения языковых явлений как системы и как процесса их функционирования в речи, что позволяет рассматривать язык как средство выражения и интерпретации культурных смыслов. Эти положения составляют одну из методологических основ настоящего исследования, в котором формирование социокультурной компетенции при изучении русского языка как второго понимается как развитие способности к осмыслению и вербализации культурно значимых смыслов в речевой деятельности. Актуальность идей Х.К. Жубанова подтверждается современными

отечественными исследованиями, в которых рассматриваются вопросы функционирования языка и принципы его описания в культурном контексте [25].

Анализ теоретических концепций показывает, что язык и культура находятся в неразрывной взаимосвязи, проявляющейся на когнитивном, социальном и коммуникативном уровнях. Осмысление языка как культурно обусловленного феномена формирует методологическую основу для рассмотрения коммуникативной компетенции и определения места социокультурной компетенции в системе обучения русскому языку как второму, что рассматривается в последующих подразделах первого раздела.

### 1.2 Структурные компоненты коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция занимает важное место в теории и практике языкового образования и рассматривается как способность личности осуществлять речевое взаимодействие в различных коммуникативных и социокультурных условиях.

В настоящем исследовании термин «компетенция» понимается как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения и обеспечивающих способность личности к выполнению определенной деятельности на основе усвоенного опыта [26, с. 107].

Коммуникативная компетенция трактуется как способность решать средствами языка актуальные для обучающихся задачи общения в бытовой, учебной, культурной и социальной сферах, предполагающая соотнесение языковых средств с условиями, целями и социальными нормами коммуникации. Такое понимание восходит к концепции Д. Хаймса, согласно которой владение языком включает знание его формальной системы и способность использовать язык в социально и культурно обусловленных коммуникативных контекстах [27]. В научной традиции это связано с переосмыслением языкового знания как социально и функционально детерминированного явления, выходящего за пределы формально-грамматического описания языка.

Развитие концепции коммуникативной компетенции привело к формированию моделей, учитывающих культурное и межкультурное измерение коммуникации. Существенный вклад в развитие данного направления внесли М. Байрам и его коллеги, предложившие модель межкультурной коммуникативной компетенции, включающую знания, отношения, умения интерпретации и соотнесения, умения открытия и взаимодействия, а также критическое культурное осознание [28, с. 163]. Языковое образование в этой концепции понимается как процесс формирования способности к межкультурному взаимодействию, обеспечивающему результативную коммуникацию в поликультурной среде.

Структурное описание коммуникативной компетенции получило системное оформление в работах М. Канале, который предложил модель, включающую грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции [29, с. 45]. Грамматическая компетенция связана с владением языковыми средствами и правилами их функционирования; социолингвистическая – с учетом социальных норм и условий общения;

дискурсивная – с построением связных и логически организованных высказываний; стратегическая – с преодолением коммуникативных затруднений и выбором адекватных коммуникативных стратегий.

Следует подчеркнуть, что в модели М. Канале социолингвистическая компетенция обеспечивает учет социокультурных норм общения, определяя уместность речевого поведения, выбор языковых средств и интерпретацию коммуникативной ситуации. На рисунке 1 представлена структура коммуникативной компетенции по М. Канале.




Рисунок 1 – Структура коммуникативной компетенции по М. Канале

В современных исследованиях коммуникативная компетенция рассматривается как сложная многокомпонентная система, элементы которой находятся в отношениях взаимной обусловленности [30]. Процессуальный и динамический характер коммуникативной компетенции раскрыт в работах Г. Рикхейта и Х. Штронера, рассматривающих ее как систему, включающую когнитивные механизмы коммуникации, социальные стратегии взаимодействия и личностные характеристики коммуникативной деятельности [31]. Такой подход позволяет учитывать изменяемость структуры коммуникативной компетенции в зависимости от условий и целей общения.

Дальнейшее развитие эти представления получили в исследованиях, трактующих коммуникативную компетенцию как развивающееся образование, формирующееся в процессе социального взаимодействия и опосредованное культурными и образовательными условиями [32, с. 45]. Это позволяет рассматривать коммуникативную компетенцию не как статичную совокупность знаний и навыков, а как результат накопления коммуникативного и социокультурного опыта.

Идея коммуникативной компетенции как способности, приобретаемой и развиваемой в процессе взаимодействия, находит отражение в исследованиях межличностной коммуникации, в которых подчеркивается роль обучаемости, рефлексии и контекстной обусловленности коммуникативного поведения [33].

В отечественной научной традиции анализ коммуникативной компетенции осуществляется с учетом специфики полиязычного образования. С.С. Кунанбаева рассматривает ее как многоуровневую систему, включающую когнитивный, лингвокультурологический, социокультурный и личностно-ориентированный компоненты [34, с. 87]. Развитие данного подхода представлено в исследованиях Р. Нуржановой и З. Темиргазиной, дополнивших структуру коммуникативной компетенции прагматическим и дискурсивным компонентами [35, с. 65].

В условиях полиязычного образования С.Ж. Берденова предлагает структуру коммуникативной компетенции, включающую лингвистическую, речевую, социокультурную и социолингвистическую компетенции, адаптированную к практике общеобразовательной школы [36, с. 12]. Модель учитывает специфику языковой ситуации в Казахстане и ориентирована на формирование у учащихся способности использовать язык в социально и культурно обусловленных ситуациях общения, что имеет особое значение при обучении русскому языку как второму.

Методологические подходы, представленные в междисциплинарных исследованиях, позволяют рассматривать коммуникативную компетенцию как целостную систему взаимосвязанных компонентов. На основе модели А.М. Клаус и Б.С. Визе [37] разработана схема взаимосвязи компонентов коммуникативной компетенции, представленная на рисунке 2. Она отражает возможность анализа коммуникативной компетенции на онтологическом, гносеологическом и аксиологическом уровнях и позволяет интерпретировать ее как систему, объединяющую структурные, когнитивные и ценностные основания.




Рисунок 2 – Схема взаимосвязи компонентов коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция в современной лингводидактике определяется как многоуровневая система взаимосвязанных компонентов, формирующаяся в процессе языкового обучения и социального взаимодействия. Это позволяет рассматривать социокультурную компетенцию не только как один из структурных компонентов коммуникативной компетенции, но и как самостоятельный объект лингводидактического исследования в условиях обучения русскому языку как второму.

### 1.3 Структура и модель социокультурной компетенции при изучении русского языка

Социокультурная компетенция в современной лингводидактике рассматривается как интегративное образование, формирующееся в процессе языкового обучения и социального взаимодействия. Междисциплинарный характер данного понятия обусловлен его осмыслением в лингвистике, педагогике, психологии и культурной антропологии, что предопределяет существование различных подходов к его интерпретации и структурированию [32, с. 46-47].

В условиях обучения русскому языку как второму в школах с казахским языком обучения социокультурная компетенция выступает одним из целевых результатов обучения, поскольку обеспечивает освоение учащимися культурно обусловленных норм речевого поведения и способствует успешной языковой социализации в полиязычной образовательной среде.

Теоретические основания анализа социокультурной компетенции базируются на представлении о языке как культурно обусловленной форме социальной практики. В концепции К. Крамш культура рассматривается не как фоновый компонент языкового обучения, а как смыслообразующий фактор языковой деятельности, проявляющийся в дискурсивных и коммуникативных практиках носителей языка [38]. В рамках данного подхода социокультурная компетенция связана с освоением культурных значений, закрепленных в языковых средствах и моделях речевого поведения.

Идеи К. Крамш получили дальнейшее развитие в работах М. Селс-Мурсии, в которых подчеркивается функциональная взаимосвязь социокультурного, дискурсивного и стратегического компонентов коммуникативной компетенции [39]. В этой трактовке социокультурная компетенция связана с осознанным выбором языковых средств и коммуникативных стратегий, обеспечивающих адекватность речевого поведения в различных социокультурных условиях.

В методике обучения языкам социокультурная компетенция традиционно рассматривается как компонент коммуникативной компетенции. И.Л. Бим определяет коммуникативную компетенцию как способность и готовность личности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В ее структуре исследователь выделяет языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции, подчеркивая их функциональную взаимосвязанность. По мнению И.Л. Бим, социокультурная компетенция включает социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую составляющие, что отражает ее направленность на усвоение культурно значимого содержания языка [40].

Близкую позицию занимает В.В. Сафонова, рассматривающая иноязычную коммуникативную компетенцию как интеграцию языковой, речевой и социокультурной компетенций [41]. В более поздних работах исследователь определяет социокультурную компетенцию как компонент коммуникативной компетенции, представляющий собой совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, формируемых в процессе языковой подготовки к межкультурному общению. В структуре социокультурной компетенции В.В. Сафонова выделяет лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический компоненты, образующие основу социокультурной подготовки обучающихся [42].

Рассмотренные концепции объединяет понимание социокультурной компетенции как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции. Вместе с тем различия в ее структурной организации свидетельствуют об отсутствии единого подхода к определению состава и содержания данной компетенции.

Значимый вклад в разработку компонентного состава социокультурной компетенции внесла Н.Д. Гальскова, выделяющая когнитивный, коммуникативный (функциональный) и собственно социокультурный компоненты [43, с. 39]. Когнитивный компонент включает знания о культурах, их сходствах и различиях, традициях, менталитете народов страны изучаемого

языка, а также о вербальных и невербальных формах общения. Он направлен на расширение индивидуальной картины мира обучающихся посредством приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка. Коммуникативный (функциональный) компонент связан с умением применять усвоенные социокультурные знания в реальных ситуациях общения. Собственно социокультурный компонент предполагает способность понимать и принимать иной образ жизни и модели поведения, что способствует преодолению устойчивых культурных стереотипов.

Лингводидактическая интерпретация социокультурной компетенции представлена в модели Т.В. Яковлевой и соавторов, в которой она рассматривается как интегративное образование, включающее познавательный, ценностный и поведенческий аспекты [44, с. 132]. Познавательный аспект связан с усвоением знаний о культуре и нормах речевого поведения; ценностный отражает формирование установок и ориентаций, обеспечивающих уважительное отношение к иной культуре; поведенческий характеризует готовность обучающихся реализовывать социокультурные знания в речевой и неречевой деятельности. Представляется важным отметить, что данная модель ориентирована не только на усвоение социокультурных знаний, но и на формирование ценностных установок и поведенческой готовности обучающихся к межкультурному взаимодействию.

Европейская традиция методического осмысления социокультурной компетенции получила развитие в программно-методических разработках, выполненных в рамках проектов Совета Европы. В этих исследованиях социокультурная компетенция трактуется как знание социокультурного контекста функционирования языка и понимание того, каким образом данный контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект языковых средств [45]. Дальнейшее развитие этот подход получил в работах, посвященных уровневому описанию коммуникативной способности, где социокультурная компетенция рассматривается как аспект коммуникативного поведения, отражающий специфические особенности общества и культуры [46].

В настоящем исследовании в качестве базового принимается определение социокультурной компетенции, представленное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, согласно которому она понимается как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения» [26, с. 286-287]. Выбор данного определения представляется обоснованным, поскольку оно объединяет когнитивный и деятельностный аспекты социокультурной компетенции и в наибольшей степени соответствует задачам настоящего исследования, посвященного обучению русскому языку как второму в условиях школьного образования.

Теоретической основой исследования служит структура социокультурной компетенции, предложенная А.Н. Щукиным и Г.М. Фроловой, включающая лингвистический, прагматический, эстетический, этический и страноведческий компоненты [47, с. 159]. Выбор данной структуры социокультурной компетенции (рисунок 3) обусловлен ее методической направленностью, четкой

дифференциацией компонентов и возможностью интеграции традиционных и инновационных методов обучения русскому языку как второму.

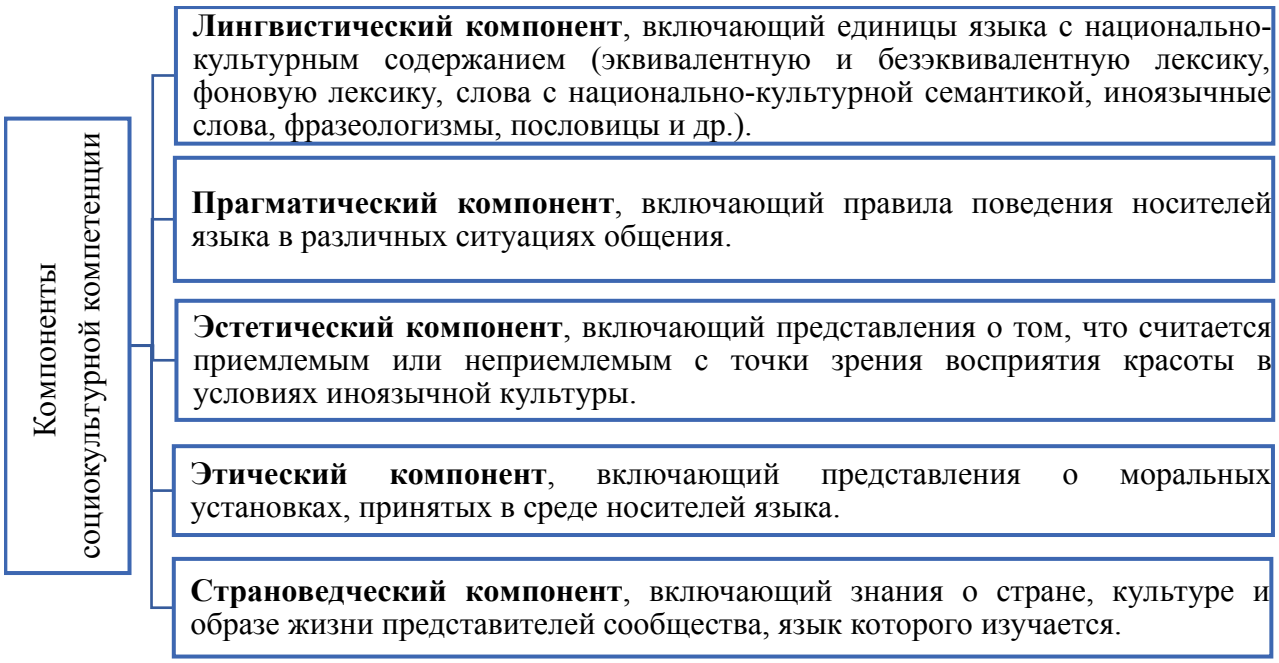



Рисунок 3 – Структура социокультурной компетенции по А.Н. Щукину и Г.М. Фроловой

По мнению А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой, формирование социокультурной компетенции направлено на овладение:

– социокультурными сведениями о стране изучаемого языка, информацией о духовных ценностях и культурных традициях, специфике национальной ментальности и поведения в условиях общения с носителями языка;

– способами использования единиц языка на основе приобретенных знаний и умений речевого поведения в коммуникативных ситуациях, опираясь на тождество и различия родного и иноязычного социокультурного содержания устных и письменных текстов;

– способностью к межкультурному общению [47, с. 158-159].

Формирование социокультурной компетенции при изучении второго языка методологически опирается на положения социокультурной теории обучения, в рамках которой языковое развитие рассматривается как результат социального взаимодействия и педагогического опосредования. Освоение языковых и социокультурных моделей коммуникации осуществляется в процессе диалогического взаимодействия и сопровождается их интериоризацией в индивидуальном сознании обучающихся [48]. Современные исследования свидетельствуют о дальнейшем развитии представлений о структуре социокультурной компетенции, включая в ее состав эмпатический и критико-рефлексивный компоненты, значимые для эффективного межкультурного взаимодействия в условиях глобализации и цифровизации образовательного пространства [49; 50].

Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что структура социокультурной компетенции и подходы к ее формированию получили достаточно подробное освещение в современной лингводидактике. Вместе с тем вопросы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму в школах с казахским языком обучения остаются недостаточно разработанными, что определяет актуальность настоящего исследования.

В условиях языковой политики Республики Казахстан формирование социокультурной компетенции приобретает особую значимость. Как отмечает Э.Д. Сулейменова, русский язык в системе школьного образования выполняет не только коммуникативную, но и социокультурную функцию, выступая средством межэтнического и межкультурного взаимодействия. Это требует учета этнокультурных особенностей учащихся и специфики полиязычной образовательной среды [51].

Нормативно-методологические основания формирования социокультурной компетенции отражены в методических рекомендациях по уровневому обучению русскому языку в школах с нерусским языком обучения, разработанных в Республике Казахстан. В документе подчеркивается необходимость формирования коммуникативной и социокультурной компетенций с учетом билингвального и поликультурного контекста обучения [52, с. 10-11]. Данные положения согласуются с принятой в настоящем исследовании теоретической основой и определяют направленность предлагаемой системы формирования социокультурной компетенции учащихся.

Специфика полиязычного образования Республики Казахстан определяет необходимость разработки моделей формирования компетенций, учитывающих межъязыковое, межкультурное и этнокультурное взаимодействие в образовательном процессе [53]. В этом контексте А. Темиргалинова и соавторы в исследовании коммуникативной этнопедагогической компетенции [54] предлагают интегративную модель, ориентированную на учет этнокультурных особенностей образовательного процесса в условиях трехъязычного образования Казахстана. Структура модели включает четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный (система профессиональных знаний), аксиологический (ценностные ориентации), праксеологический (коммуникативные умения и навыки) и рефлексивный (способность к самоанализу и профессиональному саморазвитию).

Отечественные исследования демонстрируют продуктивность развития социокультурной компетенции на основе лингвокультурных ресурсов, интегрируемых в содержание языкового обучения. В частности, А.О. Бержан и Т.Т. Аяпова обосновывают, что систематическое включение лингвокультурного материала в учебный процесс способствует не только расширению представлений учащихся о культуре, но и формированию у них осознанного отношения к ценностям и нормам речевого поведения, что повышает качество межкультурного взаимодействия в образовательной среде [55]. В свою очередь, интерпретация культурных кодов, представленных в художественных текстах, предполагает обращение к межкультурным контекстам и символике образов

[56]. Такой подход способствует осмыслению учащимися культурных различий и их адекватной интерпретации в языке и тексте.

Таким образом, социокультурная компетенция в диссертации рассматривается как динамическое многокомпонентное образование, формирующееся в процессе обучения русскому языку как второму и социального взаимодействия учащихся. В качестве теоретико-методологической основы используются определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина и структурная модель А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой, что обеспечивает переход к анализу методов, представленных в следующем подразделе.

### 1.4 Методы формирования социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

Формирование социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго предполагает научно обоснованный выбор методов обучения, соотносимых с целями языкового образования, возрастными и когнитивными особенностями обучающихся, а также условиями образовательной среды. В данном подразделе уточняется содержание понятия «метод» в лингводидактике и рассматриваются теоретические основания систематизации методов обучения языку, положенные в основу настоящего исследования.

В теории обучения языкам понятие «метод» относится к числу базовых категорий, определяющих характер организации учебного процесса. В дидактике метод обучения рассматривается как способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения [57].

Такое понимание предполагает инструментальную и регулятивную функции метода обучения: он соотносит цели обучения с условиями образовательной среды и определяет способы формирования языковых и речевых умений [58, с. 14]. В обучении русскому языку как второму образовательный результат определяется не только степенью усвоения языковой системы, но и овладением культурно обусловленными нормами речевого поведения, социальными ролями и типовыми сценариями общения, составляющими содержание социокультурной компетенции [59, с. 159].

Историческое развитие методов обучения языкам отражает эволюцию научных представлений о природе языка, целях обучения и роли учащегося в образовательном процессе. В историографических исследованиях подчеркивается, что методы обучения формировались в ответ на социальный запрос конкретной эпохи и последовательно смещались от ориентации на формально-языковое знание к приоритету речевой деятельности и общения. В разные периоды ведущими становились грамматико-переводные, прямые и аудиолингвальные методы, позднее – коммуникативные и деятельностно-ориентированные подходы [60; 61]. В научной литературе предложены различные классификации методов обучения языку, опирающиеся на цели обучения, характер учебного взаимодействия и особенности образовательного контекста [62]. Для анализа методов формирования социокультурной

компетенции в настоящем исследовании используются ключевые классификационные основания, позволяющие систематизировать методы обучения и соотнести их с задачами обучения русскому языку как второму.

С позиции целевой доминанты обучения различаются методы, ориентированные преимущественно на усвоение знаний о языковой системе и культуре; методы, направленные на формирование умений и навыков речевой деятельности; а также методы интегративного характера, обеспечивающие одновременное освоение языкового, коммуникативного и социокультурного содержания обучения [63].

По характеру организации учебного взаимодействия методы обучения различаются по степени активности и самостоятельности обучающихся. С учетом данного критерия выделяются методы с преобладанием управляемых форм работы, основанных на объяснении, показе и контролируемом выполнении заданий, и методы деятельностного типа, предполагающие инициативное участие учащихся, совместную работу, обсуждение и принятие решений в ходе учебного взаимодействия [64, с. 19].

По ведущему способу освоения учебного материала различаются методы, опирающиеся на перевод и сопоставление языковых систем; методы, ориентированные на непосредственное использование изучаемого языка в учебной коммуникации; методы, основанные на тренировке речевых моделей; а также методы, предполагающие моделирование ситуаций общения и интерпретацию смыслов высказывания [60, с. 76; 62, с. 4].

Контекстуально-условный критерий позволяет разграничить методы, применяемые в условиях отсутствия естественной языковой среды, и методы, ориентированные на билингвальную и поликультурную образовательную среду. Такое разграничение является методологически значимым при обучении русскому языку как второму, где статус языка и социокультурная специфика обучающихся определяют требования к отбору и реализации методов обучения [51, с. 106; 59, с. 14-15].

В отечественном научно-образовательном дискурсе выбор методов обучения второму языку соотносится с задачами достижения социокультурных результатов обучения. Исследования подчеркивают значимость лингвокультурного содержания как ресурса образовательного процесса, указывая на его потенциал в формировании ценностных ориентиров и норм речевого поведения обучающихся [55, с. 13].

С учетом изложенного, метод обучения рассматривается как системный способ организации учебного взаимодействия, обеспечивающий достижение языковых и социокультурных целей. Представленные теоретические положения служат основой для анализа традиционных и инновационных методов формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму.

### 1.4.1 Традиционные методы формирования социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

Методы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму имеют устойчивую традицию в отечественной и зарубежной лингводидактике. Их становление и развитие связано с осмыслением языка как системы знаков, выполняющей функции социального взаимодействия и передачи культурных смыслов. В соответствии с классификацией методов обучения, представленной в подразделе 1.4, в настоящем подразделе рассматриваются традиционные методы обучения, которые исторически сложились в образовательной практике, доказали свою дидактическую состоятельность и сохраняют методическую применимость в современных условиях, прежде всего при работе с культурно маркированным языковым материалом, нормами речевого поведения и типовыми социальными ролями.

В обзорных исследованиях подчеркивается, что традиционные методы не утрачивают своей актуальности в условиях трансформации образовательной среды, а подвергаются методическому переосмыслению и комбинированию с учетом новых психолого-педагогических и социокультурных условий обучения [65, с. 3809-3810]. Для целей настоящего исследования важно не воспроизводить общую эволюцию методики преподавания языков, а выделить те традиционные методы, которые непосредственно обеспечивают включение культурного содержания и способствуют формированию социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму.

Актуализация традиционных методов обучения неразрывно связана с возрастной спецификой обучающихся. Особенно это касается учащихся 5-6 классов, находящихся на переходном этапе от начального к основному уровню обучения. Данный период характеризуется усилением потребности в социальном взаимодействии, повышенной эмоциональной чувствительностью, формированием рефлексивных способностей и постепенным осознанием норм поведения в различных социальных и культурных контекстах. В этом возрасте учащиеся начинают соотносить языковые формы с социальными ролями и культурными ожиданиями, что создает благоприятные условия для целенаправленного формирования социокультурной компетенции.

Характеристики поколения, родившегося после 2010 года [66], дополняют возрастную специфику обучающихся. Исследования указывают на выраженную ориентацию представителей этого поколения на визуальную опору, потребность в активности, эмоциональной вовлеченности и регулярной обратной связи [67]. Указанные особенности не предполагают отказа от традиционных методов обучения, однако требуют их методической адаптации: усиления ситуативности, дробной подачи материала, чередования видов деятельности, опоры на наглядные и аудиовизуальные стимулы, а также включения элементов совместной работы и обсуждения [68]. В таком виде традиционные методы сохраняют свою эффективность и соответствуют психолого-педагогическим условиям обучения в основной школе.

К числу базовых традиционных методов формирования социокультурной компетенции относится лингвострановедческий метод, ориентированный на освоение языковых единиц в их культурно-историческом контексте. Его теоретические основания последовательно раскрываются в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, где подчеркивается необходимость включения фоновых знаний, реалий и культурных коннотаций в процесс обучения языку [69]. Внутри данного метода важную роль играет лингвострановедческий комментарий, направленный на объяснение национально-специфических элементов содержания, норм речевого поведения, этикетных формул и социокультурных имплицитных значений. В обучении русскому языку как второму комментарий выполняет функцию осознанного усвоения культурной информации и предупреждения межкультурной интерференции, что подтверждается исследованиями, рассматривающими язык как форму репрезентации ценностей и социальных норм [70], а также работами, анализирующими социокультурные стереотипы и модели поведения, отраженные в речи [71; 72].

Одним из ведущих традиционных методов остается метод работы с текстом (учебным и художественным), поскольку именно текст аккумулирует культурные смыслы, социальные сценарии и ценностные установки. В исследованиях подчеркивается, что системная работа с текстом обеспечивает переход от усвоения языковых единиц к пониманию высказывания и коммуникативной ситуации в целом [58, с. 49; 59, с. 159]. В социокультурном аспекте текстовая работа включает выявление культурно маркированной лексики и реалий, анализ речевого поведения персонажей, интерпретацию социальных ролей и сопоставление норм общения. Дополнительный методический эффект достигается при работе с визуальными и поликодовыми текстами, которые способствуют более глубокому пониманию языкового материала в контексте и поддерживают учебную вовлеченность [73; 74].

С текстовой работой функционально связаны сопоставительный метод и метод типовых коммуникативных ситуаций, которые в практике обучения целесообразно рассматривать во взаимосвязи. Сопоставительный метод предполагает сравнение норм общения, речевых стратегий и моделей поведения в родной и изучаемой культурах, формируя у учащихся способность к культурной рефлексии и интерпретации речевого поведения с учетом контекста [75, с. 195]. В свою очередь, использование типовых коммуникативных ситуаций и диалогов-образцов позволяет учащимся осваивать устойчивые модели социально приемлемого речевого поведения и применять их в учебной коммуникации. Работа с диалогами-образцами задает нормативную основу речевого поведения, после чего становится возможным переход к вариативным высказываниям в пределах заданной ситуации [58, с. 81; 75, с. 200-201]. Для учащихся 5-6 классов данный метод оказывается особенно продуктивным при опоре на краткие сценарии общения, смену ролей и последующее обсуждение культурной уместности реплик.

Традиционным средством приобщения учащихся к нормам общения выступает также использование аудио- и видеоматериалов. Аудиовизуальные

средства обеспечивают восприятие не только вербальных, но и невербальных компонентов коммуникации – интонации, мимики, жестов, пространственной организации общения, и тем самым способствуют формированию целостного представления о речевом поведении носителей языка [76, с. 205-206]. Данный метод реализуется через анализ фрагментов медиатекстов, имитацию диалогов и групповое обсуждение, что повышает степень вовлеченности учащихся и способствует осмыслению культурных норм общения [77; 78]. Значимость звуковых ресурсов как элемента семиотического воздействия в образовательном процессе подчеркивается также в работах Ван Левена [79].

Особое место среди традиционных методов занимает метод ролевой игры, обеспечивающий моделирование социальных ролей и ситуаций общения. Истоки данного метода восходят к психодраме Я.Л. Морено (1920-е гг.), где проигрывание ситуаций рассматривалось как способ осмысления поведения и эмоциональных реакций [80]. В образовательной практике ролевые игры получили распространение во второй половине XX века как средство активизации участия учащихся и приближения учебного общения к реальным социальным условиям, что соотносится с идеями практико-ориентированного обучения Д. Дьюи [81] и гуманистического подхода К. Роджерса [82]. В обучении русскому языку как второму ролевая игра сохраняет методическую ценность, поскольку позволяет учащимся репетировать культурно обусловленные нормы речевого поведения в безопасной учебной среде и способствует развитию навыков межкультурной коммуникации [83; 84]. Дополнительный эффект связан с ростом эмоциональной и когнитивной вовлеченности обучающихся [85; 86].

В системе традиционных методов обучения второму языку выделяется группа интенсивных и суггестивных методик, сформировавшихся как ответ на запрос ускоренного овладения речевым общением. Эти методы ориентированы на активизацию резервных возможностей личности, снижение психологического напряжения и усиление эмоционально-смыслового восприятия речевой деятельности. В методической литературе описаны такие направления интенсивного обучения, как суггестопедия, метод общины (community method), эмоционально-смысловой метод и ритмопедия, которые в условиях общеобразовательной школы чаще используются в виде отдельных приемов, а не как целостные системы обучения.

Метод общины (community method), разработанный американским психологом Ч. Карраном [87], основан на гуманистической педагогике и модели консультирования. Учащиеся определяют содержание общения и темп работы, а преподаватель выступает в роли советника, предлагающего языковые средства по запросу. Ориентация метода на спонтанное групповое взаимодействие и перевод как вспомогательный прием ограничивает возможности его системного применения в классно-урочной форме обучения и делает целесообразным использование лишь отдельных его элементов. Вместе с тем элементы метода могут быть реализованы учащимися в реальных коммуникативных ситуациях вне учебного занятия, где русский язык функционирует как средство повседневного общения в билингвальной и поликультурной среде.

Суггестопедия, разработанная Г. Лозановым [88], ориентирована на использование механизмов положительного внушения, релаксации, музыки, ритма и интонации с целью активизации памяти и создания эмоционально комфортной образовательной среды. В методике суггестивная линия получила развитие в форме ритмопедии [89], направленной на интенсификацию процессов запоминания за счет ритмостимуляции и особой организации предъявления материала [75, с. 214]. В школьной практике ритмопедия используется преимущественно как источник отдельных приемов – ритмической организации текста и интонационного моделирования.

Эмоционально-смысловой метод, разработанный И.Ю. Шехтером [90], рассматривает смыслообразование, возникающее в процессе ролевой игры, как ведущий путь овладения речевым общением. Метод предполагает поэтапное обучение от типовых ситуаций общения без опоры на грамматическое объяснение к формированию монологической речи и последующему включению языкового анализа. По оценке А.Н. Щукина, метод эффективен с точки зрения вовлеченности учащихся, однако требует строгой методической режиссуры и согласования с программными результатами обучения [75, с. 212-213].

В рамках настоящего исследования интенсивные и суггестивные методы рассматриваются как традиционные методы обучения, ограниченно применимые при обучении русскому языку как второму в средней школе и сохраняющие значение как источник отдельных приемов (ритма, интонации, эмоционально-ролевого предъявления материала).

В системе традиционных методов сохраняет значение объяснительно-репродуктивный метод, обеспечивающий поэтапное введение и закрепление языкового и культурного материала. В обучении русскому языку как второму данный метод выполняет функцию систематизации знаний о нормах речевого поведения, культурных реалиях и лингвострановедческих сведениях, создавая основу для дальнейшего перехода к более активным формам учебного взаимодействия [59, с. 125-126].

Традиционные методы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму ориентированы на поэтапное освоение культурно обусловленных норм речевого поведения, социальных ролей и типовых коммуникативных ситуаций. Их методический потенциал определяется системной работой с культурно маркированным языковым материалом, опорой на нормативные модели общения и постепенным расширением коммуникативной автономии учащихся. Адаптация традиционных методов к возрастным и психолого-педагогическим особенностям современных школьников позволяет сохранять преемственность классической методики и актуализировать их возможности в современных условиях обучения. Рассмотренные традиционные методы служат теоретической основой для анализа инновационных методов формирования социокультурной компетенции, ориентированных на расширение форм учебного взаимодействия и использование новых образовательных ресурсов.

### 1.4.2 Инновационные тенденции в методике обучения русскому языку как второму

Переход к инновационным тенденциям в методике обучения русскому языку как второму связан не с отказом от классического методического наследия, а с расширением и обновлением способов организации учебного процесса в ответ на изменения образовательной среды, технологий и характеристик обучающихся. В современных условиях инновации в методике обучения языку выступают как ответ на трансформацию социального контекста, медиасреды и форм коммуникации, а также на новые образовательные запросы учащихся. В данном подразделе уточняются ключевые понятия, связанные с инновациями в образовании, и обозначаются факторы, определяющие актуализацию инновационных решений в обучении русскому языку как второму.

Термин «инновация» восходит к латинскому «innovare» и в самом общем виде обозначает обновление, внедрение нового способа действия или замещение существующей практики более эффективным решением [91]. В научной литературе подчеркивается, что инновация не сводится к единичному нововведению, а представляет собой процесс, включающий создание, апробацию, внедрение и распространение новых идей, методов и технологий [92]. В педагогическом контексте инновации трактуются прежде всего как управляемые изменения, направленные на повышение качества образовательного процесса и его результатов [93].

Понятие «инновации в образовании» раскрывается через признаки целенаправленности, новизны и результативности. Инновации в образовании понимаются как процесс создания, внедрения и распространения новых идей, методов, педагогических и управленческих технологий, в результате которого образовательная система переходит в качественно новое состояние [94]. При этом подчеркивается, что инновационность не ограничивается внедрением новых технологий, а включает изменение характера педагогического взаимодействия, форм учебной деятельности, системы самостоятельной работы и методической культуры преподавателя [95].

В рамках методики обучения инновационные методы определяются как совокупность педагогических способов и технологий организации учебной деятельности, основанных на применении новых дидактических подходов, интерактивных форм работы и современных образовательных технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся и повышение эффективности обучения [96]. В современном образовательном контексте такие методы рассматриваются как способы обновления организации учебной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, ориентированные на достижение образовательных целей в условиях цифровой, поликультурной и медиатизированной среды.

Актуализация инновационных методов при обучении русскому языку как второму во многом обусловлена возрастными характеристиками обучающихся 5-6 классов. Представители этой возрастной группы демонстрируют высокую визуальную ориентированность, потребность в активности, интерактивности и оперативной обратной связи, а также склонность к многоканальному

восприятию информации [66, с. 46-47]. Эти особенности формируют запрос на методы, обеспечивающие вариативность учебных действий, ситуативность, персонализацию и включенность учащихся в совместную деятельность, что переводит инновации из области декларативных установок в плоскость конкретных методических решений.

Одним из факторов ускоренного внедрения инновационных методов стало массовое распространение дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 (2020). Опыт организации массового дистанционного обучения выявил необходимость методически обоснованного использования онлайн-форм, цифровых платформ и средств обратной связи. Исследования, посвященные опыту Казахстана, показывают, что дистанционные технологии перестали рассматриваться исключительно как временная мера и стали устойчивым элементом образовательной практики, несмотря на сохраняющиеся проблемы неравного доступа и снижения качества коммуникации при недостаточной методической адаптации [97]. Нормативные основания дистанционного обучения в Республике Казахстан закреплены в соответствующих приказах уполномоченного органа образования [98].

В методике обучения русскому языку как второму инновационные тенденции связаны с развитием цифровых средств обучения, интерактивных платформ, мультимедийных материалов и онлайн-коммуникации. В исследованиях отмечается, что цифровые инструменты расширяют возможности речевой практики, повышают учебную мотивацию и позволяют компенсировать ограниченность языковой среды при условии их методически осмысленного использования [99].

В рамках развития цифровой образовательной среды в современных исследованиях рассматривается использование интеллектуальных цифровых технологий, включая технологии искусственного интеллекта, в обучении языкам. В зарубежной педагогической и лингводидактической литературе отмечается, что применение систем искусственного интеллекта связано с возможностями моделирования коммуникативных ситуаций, адаптации содержания обучения и вариативной организации языковой практики обучающихся [100; 101]. В работах, посвященных преподаванию иностранных языков, описывается использование интеллектуальных цифровых инструментов при создании интерактивных заданий, генерации текстов и организации диалогового взаимодействия [102; 103].

Подходы к применению искусственного интеллекта в образовании представлены также в документах UNESCO [104], где его использование рассматривается в контексте обновления образовательной практики, расширения доступа к обучению и обеспечения принципов инклюзивности и равного доступа к образовательным ресурсам.

В зарубежных исследованиях также рассматриваются ограничения применения искусственного интеллекта в образовании, связанные с вопросами педагогической целесообразности его использования и сохранения роли преподавателя в организации учебного процесса [105].

Современные исследования рассматривают технологии искусственного интеллекта с точки зрения их функциональных возможностей и условий эффективного применения в образовательном процессе. В исследованиях подчеркивается их потенциал для персонализации обучения, организации интерактивной языковой практики и расширения самостоятельной работы обучающихся [106; 107].

В отечественных исследованиях рассматриваются вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательную практику в контексте цифровизации системы образования. Отмечаются направления, связанные с персонализацией образовательных траекторий и использованием интеллектуальных инструментов в обучении [108]. В отдельных работах анализируются возможности применения искусственного интеллекта для мониторинга и управления качеством образования [109], а также его использование в профессиональной деятельности преподавателей [110].

Вместе с тем вопросы применения интеллектуальных цифровых технологий в обучении русскому языку как второму остаются недостаточно разработанными и требуют дальнейшего методического осмысления. Использование интеллектуальных цифровых технологий рассматривается как элемент цифровой образовательной среды, дополняющий существующие методические подходы и расширяющий возможности организации учебной деятельности.

Отдельное направление инновационных тенденций связано с использованием социальных сетей как среды аутентичной коммуникации [111]. В современных исследованиях цифрового дискурса подчеркивается, что язык в интернет-коммуникации выступает средством репрезентации культурных ценностей и формирования социокультурной идентичности [112]. Социальные сети рассматриваются как ресурс для развития навыков чтения и письма в цифровых жанрах, моделирования коммуникативных ситуаций и формирования элементов медиаграмотности. Вместе с тем использование социальных сетей требует методически обоснованного структурирования, определения учебных целей и критериев оценивания, а также соблюдения норм цифровой этики.

В системе образования Казахстана развитие инновационных методов обучения второму языку осуществляется в контексте цифровизации и задач билингвального и поликультурного обучения. Отечественные исследования фиксируют рост интереса к интернет-ресурсам, мультимедийным и интерактивным форматам, расширяющим возможности самостоятельной работы учащихся и вариативности учебных траекторий [113]. В методике русского языка как второго данные решения требуют адаптации к задачам формирования речевого поведения, социокультурных норм и коммуникативных сценариев.

Таким образом, инновационные тенденции в методике обучения русскому языку как второму обусловлены совокупностью факторов: изменением возрастных характеристик обучающихся, последствиями массового перехода к дистанционному обучению, развитием цифровой образовательной среды, включая интеллектуальные цифровые технологии, а также использованием социальных сетей как среды коммуникативной практики. Учет этих тенденций

формирует теоретико-методологическую основу для рассмотрения инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся, представленных в подразделе 1.4.3.

### 1.4.3 Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго

Инновационные методы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму в современной школе понимаются как системные способы организации учебного процесса, направленные на углубление связи языкового материала с культурными смыслами, социальными нормами и сценариями общения. В отличие от традиционных методов, они опираются на мультимодальность, деятельностный формат обучения, цифровые инструменты и включение аутентичного социокультурного контекста, что позволяет рассматривать язык не изолированно, а как средство социального и культурного действия.

В соответствии с классификацией, представленной в подразделе 1.4, данные методы сочетают признаки когнитивно-ориентированных стратегий, предполагающих интерпретацию культурных кодов и смыслов; деятельностно-ориентированных, основанных на коммуникативном действии, взаимодействии и решении задач; личностно-ориентированных, предусматривающих рефлексию, выбор и выражение позиции учащегося; и интегративных, объединяющих языковые, культурные и цифровые компоненты обучения.

Инновационные методы обеспечивают освоение норм речевого поведения и культурных смыслов через интерпретацию, практическое действие и создание учащимися собственных речевых и мультимодальных продуктов. В практической части исследования в качестве основных используются авторский метод семиотической трансформации, метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и метод работы с лингвистическим ландшафтом. Наряду с ними в подразделе рассматриваются другие инновационные методы, применяемые в практике обучения второму языку и релевантные казахстанскому образовательному контексту.

Теоретической основой метода семиотической трансформации является концепция межсемиотического перевода, предложенная Р. Якобсоном. Исследователь определяет межсемиотический перевод как «интерпретацию вербальных знаков средствами невербальных знаковых систем» (перевод наш. – Ж.А.) [114, с. 233]. Для формирования социокультурной компетенции концепция межсемиотического перевода значима, поскольку культурные смыслы проявляются в переходах между вербальным и невербальными кодами: слово соотносится с изображением, звуком, движением, композицией и цветом, а культурный код становится доступным для наблюдения, обсуждения и интерпретации в учебной коммуникации.

Для обозначения разработанного в настоящем исследовании метода вводится термин «семиотическая трансформация». В отличие от межсемиотического перевода, обучение русскому языку как второму предполагает не только интерпретацию содержания средствами различных

знаковых систем, но и его преобразование и дидактическую адаптацию с учетом учебных целей, возрастных особенностей обучающихся и уровня владения языком.

В контексте современной лингводидактики, ориентированной на межкультурную коммуникацию и мультимодальное обучение, разграничиваются моносемиотические и полисемиотические тексты. Моносемиотические тексты представлены преимущественно вербальными средствами и включают учебные и аутентичные письменные материалы (художественные, публицистические, дидактические тексты), традиционно используемые в практике обучения второму языку. Полисемиотические (поликодовые, креолизованные) тексты интегрируют вербальные, визуальные, аудиальные и иные невербальные компоненты и репрезентируют смысл как результат взаимодействия нескольких семиотических систем. К таким текстам относятся фильмы, видеоматериалы, мультимедийные презентации, комиксы, инфографика, театрализованные и цифровые формы коммуникации. Представленное разграничение согласуется с концепцией многоаспектного перевода Х. Готлиба [115, с. 2-3] и позволяет обосновать использование семиотической трансформации как способа работы с культурными смыслами, проявляющимися в поликодовых форматах, близких к реальной коммуникативной практике учащихся.

Семиотическая трансформация понимается как последовательная организация работы с культурно маркированным материалом, в рамках которой учащиеся (а) распознают культурный смысл в исходном тексте или ситуации, (б) выделяют ключевые семантические и прагматические элементы (кто говорит, кому, в каких условиях, с какой целью, какие нормы вежливости и этики актуализируются), (в) выбирают иной семиотический код для выражения смысла (визуальный, аудиальный, аудиовизуальный, кинестетический), (г) создают мультимодальный продукт и (д) включают результат в речевую практику через обсуждение и аргументацию культурной интерпретации.

Например, визуализация русских фразеологизмов или пословиц через метафорические изображения, инфографику, комикс или мини-видео не ограничивается разъяснением значения: ученик выявляет оценочность, культурные ассоциации, уместность употребления и возможные коммуникативные эффекты, затем формулирует объяснение на русском языке в доступной форме. В результате развиваются страноведческий, этический и прагматический компоненты социокультурной компетенции, а культурный материал включается в речевое действие.

Методическая реализация семиотической трансформации опирается на принципы мультимодального обучения и мультимодального анализа [116; 117]: смысл рассматривается как результат взаимодействия семиотических ресурсов (текст, изображение, звук, композиция, жест, типографика), а не как свойство только вербального слоя. Это позволяет конструировать задания двух типов: интерпретационные (анализ готовых мультимодальных сообщений с культурной маркированностью) и продуктивные (создание собственного мультимодального сообщения с заданными социокультурными параметрами).

Формы представления результатов работы в школьной практике могут включать постер, комикс, «визуальный словарь» культурных реалий, аудиоисторию, подкаст-миниатюру, видеосцену, презентацию с культурным комментарием. Для 5-6 классов такой подход методически оправдан, поскольку работа распределяется между каналами восприятия и поддерживает внимание через смену модальностей, а когнитивная нагрузка регулируется за счет визуальных и аудиальных опор [118]. Важно, что при семиотической трансформации мультимодальность не подменяет речевую практику: каждый этап сопровождается проговариванием, пояснением, выбором языковых средств и рефлексией культурной уместности.

Ролевая игра в инновационном варианте, применяемом в исследовании, трактуется как метод деятельностно- и личностно-ориентированной организации обучения, при котором моделирование культурно маркированных ситуаций дополняется цифровым расширением среды общения. Истоки и традиционная методическая значимость ролевой игры уже раскрыты в подразделе 1.4.1.

В настоящем подразделе акцент переносится на инновационную конфигурацию метода, где учащиеся не только разыгрывают ситуацию, но и конструируют медиасценарий, подбирают мультимодальные опоры, фиксируют речевой продукт и анализируют его с точки зрения норм речевого этикета, прагматики и культурной уместности [119]. В условиях цифровой образовательной среды данная модель может дополняться использованием интеллектуальных цифровых инструментов, позволяющих варьировать сценарии взаимодействия, генерировать речевые образцы и обеспечивать дополнительную языковую практику обучающихся. Такая организация позволяет выявить те компоненты социокультурной компетенции, которые в обычном диалоге остаются неявными: выбор формы обращения, стратегия вежливости, степень категоричности или смягчения, интонационная модель, невербальные маркеры, этические ограничения, социальная роль.

Методическая реализация ролевой игры с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий включает визуальные и аудиовизуальные стимулы (кадры, комикс-скрипты, пиктограммы поведения, короткие видео-сцены), цифровые «сцены» и персонажи (простые конструкторы историй/ комиксов/ анимаций), запись диалогов и последующий разбор, коллективное редактирование сценариев, а также публикацию результатов в учебной цифровой среде. В методическом плане это усиливает рефлексию [120]: после исполнения сценария учащиеся аргументируют, какие реплики соответствуют норме, какие вызывают коммуникативный риск, как меняется смысл при замене обращения, интонации или стратегии ответа. При таком дизайне ролевая игра становится не просто имитацией общения, а процедурой осознанного выбора культурно корректных средств речевого поведения, что напрямую связано с задачами социокультурной компетенции.

Инновационный метод работы с лингвистическим ландшафтом рассматривается как метод формирования социокультурного опыта, в котором публичное языковое пространство выступает источником аутентичного материала и объектом учебной интерпретации. Под лингвистическим

ландшафтом понимается совокупность публичных надписей, вывесок и текстов, репрезентирующих языковое и культурное разнообразие городской среды [121]. Концептуальные основания связаны с работами Р. Ландри и Р. Буриса, определивших лингвистический ландшафт как визуальную репрезентацию языков в публичной среде и индикатор этнолингвистической жизнеспособности [122, с. 31], а также с исследованиями Р. Бакхауса, описывающими город как пространство языкового взаимодействия [123].

В методике обучения второму языку важно учитывать, что лингвистический ландшафт позволяет рассматривать язык как социальную практику, поскольку публичные тексты регулируют поведение, транслируют ценности, маркируют адресата и социальную дистанцию, а также задают нормы вежливости и запрета или разрешения [124].

В школьной практике работа с лингвистическим ландшафтом организуется как последовательность действий: фиксация объекта (фото), чтение и первичное понимание, определение адресата и цели сообщения, анализ языковых и визуальных средств (лексика, грамматика, графика, цвет, пиктограммы, композиция), выявление культурных коннотаций и оценочных смыслов, сопоставление русской и казахской версий (если они представлены), обсуждение корректности и этичности формулировок, а также продуцирование альтернативного текста (переформулировка «по норме», создание более вежливого/точного варианта, разработка двуязычной версии). Такая процедура одновременно развивает навыки культурной интерпретации, прагматическую чувствительность и критическое мышление, поскольку ученик учится видеть в публичном тексте не «набор слов», а культурно обусловленный регулятор коммуникации [125; 126]. В условиях многоязычного Казахстана лингвистический ландшафт отражает динамику языковых предпочтений и практики реализации языковой политики [127], создавая естественную основу для обсуждения норм публичной коммуникации и культурной маркированности языковых выборов.

Эффективность визуального компонента связана с положениями теории двойного кодирования А. Пайвио, согласно которой параллельная обработка вербального и визуального каналов поддерживает понимание и долговременное запоминание [128; 129].

Рассмотренные выше инновационные методы в практике обучения могут реализовываться в рамках проектной деятельности. В связи с этим проектный метод рассматривается в настоящем исследовании как вспомогательный, но методически значимый способ организации учебной деятельности, поскольку задания, основанные на семиотической трансформации, ролевой игре с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работе с лингвистическим ландшафтом, часто реализуются в форме мини-проектов. Проектная деятельность обеспечивает длительное удержание культурной темы и переводит усвоение социокультурного материала в формат исследования и создания собственного продукта, что соответствует принципам деятельностного и интегративного подходов к обучению [130].

Типология проектных форм в контексте социокультурной компетенции включает исследовательские проекты (сбор и интерпретация культурологических данных, анализ социокультурных явлений), творческие проекты (создание мультимедийных продуктов, театрализация культурных сценариев, художественная интерпретация культурных феноменов) и информационные проекты (систематизация культуроведческой информации, разработка баз данных и ресурсов). В школьной практике это может реализовываться в форме сравнительного анализа паремий и культурных кодов пословиц, создания мультимедийного путеводителя по родному городу с культурным комментарием, разработки цифрового ресурса «Диалог культур» с примерами речевого этикета и типовыми коммуникативными ситуациями. Отечественные исследователи подчеркивают принципы проектной деятельности (добровольность участия, личностная заинтересованность, практическая значимость, междисциплинарность) и связывают ее эффективность с педагогическими условиями организации активной образовательной среды и методической поддержки [23, с. 98; 34, с. 122].

Современное развитие проектного метода также связано с цифровой трансформацией образования: расширяются возможности медиапроизводства, усиливается потенциал сетевого взаимодействия и межшкольной кооперации, используются интеллектуальные цифровые инструменты для поддержки планирования, поиска и визуализации при соблюдении требований академической добросовестности.

В дополнение к методам, положенным в основу экспериментальной модели, целесообразно обозначить ряд инновационных методов обучения, получивших распространение в современной школьной практике преподавания второго языка.

К числу инновационных методов обучения, используемых в современной школьной практике, относится геймификация – целенаправленное включение игровых механизмов (баллы, уровни, рейтинги, награды, элементы соревнования) в структуру учебной деятельности [131]. В обучении русскому языку как второму данный метод применяется преимущественно для организации речевой практики и поддержания учебной вовлеченности. При методически корректной реализации геймификация способствует снижению коммуникативной тревожности, активизации участия учащихся и регулярному использованию языка в учебных ситуациях [132].

В школьной практике также используется кейс-метод, основанный на анализе конкретных коммуникативных ситуаций и поиске обоснованных решений. В методике обучения второму языку кейсы позволяют моделировать культурно маркированные эпизоды общения и обсуждать выбор языковых средств с учетом социальных норм, ролевых ожиданий и прагматических факторов [133]. Метод способствует развитию аналитических и рефлексивных умений, однако в условиях школьной программы применяется, как правило, фрагментарно, в форме обсуждения, коллективного анализа или итоговой рефлексии.

Отдельное место среди инновационных методов обучения занимает смешанное обучение, предполагающее сочетание очных и онлайн-форм организации учебной деятельности [134]. В обучении русскому языку как второму данный метод позволяет перераспределять учебное время: информационный и тренировочный материал осваивается индивидуально, тогда как аудиторная работа используется для речевого взаимодействия, обсуждения культурных смыслов и анализа коммуникативной уместности высказываний. Практика дистанционного обучения показала, что смешанные форматы закрепляются в школьной практике при условии сохранения коммуникативной направленности и методической целостности урока.

Обучение через социальные сети и микрожанры цифровой коммуникации (пост, комментарий, мини-опрос, краткое объяснение) рассматривается как инновационный метод обучения, расширяющий пространство речевой практики и позволяющий формировать нормы публичного речевого поведения в условиях цифровой коммуникации. В методике обучения русскому языку как второму данный метод используется для моделирования культурно корректных стратегий взаимодействия, освоения цифрового речевого этикета и анализа уместности языковых средств в публичном общении [135]. Методически продуктивны форматы, в которых социальная сеть функционирует как дидактически управляемая среда: учебная цель, критерии оценивания, правила безопасного взаимодействия и коммуникативные нормы задаются заранее, а результаты выполнения заданий становятся предметом обсуждения и рефлексии. Исследования показывают, что именно методическая регуляция цифровой коммуникации определяет ее образовательную ценность и снижает потенциальные риски, связанные с неконтролируемым использованием социальных сетей [136].

Эффективная реализация ряда инновационных методов связана с материально-технической оснащенностью казахстанских школ: наличие цифровых платформ, мультимедийного оборудования и доступа к интернет-ресурсам. Опыт дистанционного обучения и последующее развитие смешанных форм показали, что цифровые и мультимодальные средства стали устойчивым компонентом школьной практики. Вместе с тем в методике обучения русскому языку как второму решающим фактором остается не сам факт использования технологий, а методический дизайн заданий, обеспечивающий организацию речевого взаимодействия, анализ культурно маркированных ситуаций и осмысление коммуникативной уместности высказываний в многоязычной среде.

В настоящем исследовании предложенная система методов соотнесена с условиями казахстанской школы и доступными образовательными ресурсами. Метод семиотической трансформации ориентирован на мультимодальную интерпретацию культурных смыслов; ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий – на моделирование коммуникативных действий в культурно значимых ситуациях; работа с лингвистическим ландшафтом – на использование публичного языкового пространства как источника социокультурной информации. Совокупность представленных методов позволяет интегрировать языковое,

культурное и социальное измерения обучения и обеспечить включение учащихся в осмысленную речевую практику.

Таким образом, инновационные методы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму представляют собой систему взаимодополняющих методических решений, ориентированных на активное речевое действие, интерпретацию культурных смыслов и работу с аутентичными коммуникативными контекстами. Это служит методической основой для описания экспериментальной модели, процедур внедрения и критериев оценки эффективности выбранных методов.

**Выводы по разделу 1**

Проведенный анализ теоретико-методологических подходов к формированию социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Взаимодействие языка и культуры выступает теоретической основой формирования социокультурной компетенции. Язык функционирует как средство передачи информации и как механизм репрезентации культурных смыслов, ценностей и норм социального поведения. В условиях билингвальной и поликультурной образовательной среды Казахстана это предполагает системное включение культурно обусловленных моделей общения в процесс обучения русскому языку как второму.
2. Коммуникативная компетенция в современной лингводидактике представляется как интегративная система, включающая взаимосвязанные компоненты речевой деятельности. Ее социокультурное измерение связано с учетом норм речевого поведения, социальных ролей и культурного контекста коммуникации, что влияет на выбор языковых средств и интерпретацию коммуникативной ситуации.
3. Социокультурная компетенция представляет собой многокомпонентное образование, формируемое в процессе обучения и социального взаимодействия. В качестве рабочей основы исследования приняты нормативное определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина и структурная модель А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой, включающая лингвистический, прагматический, эстетический, этический и страноведческий компоненты. Данная модель обладает методической обоснованностью и позволяет выстраивать инструментарий диагностики и формирования социокультурных результатов обучения.
4. Теоретическое рассмотрение проблемы показывает, что при наличии значительного отечественного и зарубежного научного опыта, вопросы методического моделирования формирования социокультурной компетенции применительно к условиям школ с казахским языком обучения разработаны недостаточно. Это обусловливает необходимость поиска методических решений, учитывающих специфику билингвальной образовательной среды и требования школьной программы по русскому языку как второму.
5. Методы обучения русскому языку как второму рассматриваются как системные способы организации учебной деятельности, связывающие цели,

содержание и условия образовательной среды. Традиционные методы сохраняют дидактическую ценность, однако требуют адаптации к возрастным особенностям учащихся и современным условиям цифровой образовательной среды.

6. Инновационные методы обучения русскому языку как второму ориентированы на активизацию учебной деятельности, интерпретацию культурных смыслов и использование мультимодальных форм работы. В качестве методической основы экспериментальной модели в исследовании выделены метод семиотической трансформации, метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и метод работы с лингвистическим ландшафтом.

7. Эффективность использования инновационных методов в условиях казахстанской школы определяется их соответствием особенностям билингвальной и поликультурной образовательной среды, а также возможностью их интеграции в структуру урока русского языка как второго.

Результаты первого раздела сформировали теоретико-методологическую основу исследования, позволили обосновать выбор инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении русскому языку как второму и определили концептуальные ориентиры для разработки экспериментальной модели и анализа эффективности ее внедрения в образовательную практику.

# 2 ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

## 2.1 Контент-анализ Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов

Современные требования к языковому образованию предполагают овладение учащимися системой языковых знаний и речевых навыков, а также формирование готовности к межкультурному взаимодействию. В первом разделе диссертации были рассмотрены теоретические основы социокультурной компетенции, ее структура и методы формирования. Логичным продолжением исследования является обращение к действующим нормативным документам и учебным материалам, определяющим содержание преподавания русского языка как второго в Казахстане.

Анализ Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов в школах с казахским языком обучения, утвержденной приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 (Приложение 48) [6], является методологически необходимым для уточнения целей, содержания и условий формирования социокультурной компетенции учащихся. Данный нормативный документ регламентирует целевые ориентиры обучения, содержание предмета, виды речевой деятельности и ожидаемые результаты освоения учебной программы. Наличие в структуре программы компонентов, соотносимых с социокультурной компетенцией, позволяет оценить степень ориентации образовательного процесса на формирование личности, способной к продуктивному межкультурному взаимодействию.

Для выявления потенциала программы в формировании социокультурной компетенции был проведен комплексный количественный и качественный контент-анализ ее структурных компонентов, целей и ожидаемых результатов обучения [137; 138].

Обращение к Типовой программе для учащихся 5-6 классов обусловлено тем, что при переходе из начальной ступени на среднюю ступень образования процесс социальной адаптации учащихся приобретает особую значимость. Данный процесс осложняется переходом к новой системе обучения, когда вместо одного учителя в учебном процессе появляются несколько учителей-предметников, к манере преподавания и общения которых учащиеся должны адаптироваться. В этих условиях развитие системы социальных и коммуникативных навыков становится особенно актуальным. Учащиеся начинают более активно взаимодействовать с окружающими, осваивают различные социальные роли и выстраивают новые формы межличностных отношений.

Типовая учебная программа по предмету «Русский язык и литература» содержит 2 главы. В Главе 1 «Основные положения» указаны цель и задачи учебной программы. Глава 2 «Организация содержания учебного предмета «Русский язык и литература» включает в себя 3 параграфа. Согласно параграфу 1

«Содержание учебного предмета «Русский язык и литература», объем учебной нагрузки по предмету «Русский язык и литература» в школах с казахским языком обучения составляет в 5 и 6 классах 3 часа в неделю, 108 часов в учебном году. При этом распределение часов в четверти по разделам и внутри разделов варьируется по усмотрению учителя и методистов. Содержание учебной программы организовано по разделам обучения, включающим виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) и использование языковых единиц. В параграфе 2 отражена система целей обучения. Цели обучения в программе представлены кодировкой. В коде первое число обозначает класс, второе и третье числа – подраздел программы, четвертое число обозначает нумерацию учебной цели. Например, в коде цели 5.1.2.1 «Понимать значение слов бытовой и духовно-нравственной тематики» 5 указывает на 5 класс, 1 – на речевую деятельность «Слушание», 2 – на подраздел цели обучения, 1 – на нумерацию учебной цели.

Количественный контент-анализ подразделов целей обучения (рисунок 4) показывает, что наибольшее количество целей (8) относится к речевой деятельности «Чтение». К ним относятся понимание содержания текста, определение стилей и типов речи, формулирование вопросов и ответов по тексту, владение различными видами чтения, составление плана текста, анализ художественных произведений, извлечение информации из различных источников и сравнительный анализ текстов. Наименьшее количество целей (2) представлено в подразделе «Использование языковых единиц», включающем использование грамматических форм слов и синтаксических конструкций.

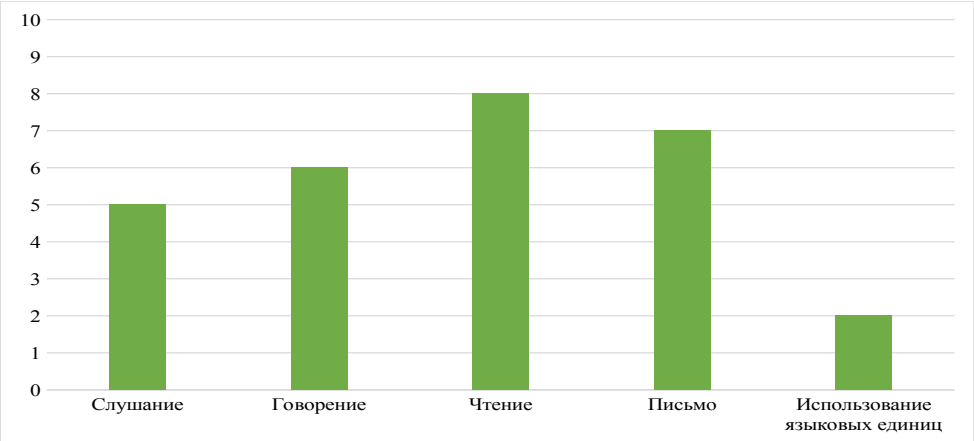



Рисунок 4 – Количественный контент-анализ подразделов целей обучения

Речевая деятельность «Слушание» включает такие подразделы целей обучения, как понимание устного сообщения, аудио- и видеоматериалов, понимание лексического значения слов, восприятие содержания художественных произведений, определение основной мысли и прогнозирование содержания текста. Речевая деятельность «Говорение» охватывает расширение словарного запаса, пересказ прослушанного или прочитанного текста, соблюдение речевых норм, создание монологического высказывания, участие в диалоге и оценивание устного высказывания. В рамках

речевой деятельности «Письмо» предусматриваются создание текстов различных жанров и стилей речи, синтез прослушанного, прочитанного и аудиовизуального материала, представление информации в различных формах, творческое письмо, написание эссе, а также соблюдение орфографических и пунктуационных норм.

При этом общее количество подразделов целей обучения в 5 и 6 классах остается одинаковым, что свидетельствует о преемственности структуры программы, тогда как содержание целей и уровень требований к учащимся постепенно усложняются от класса к классу.

Количественный контент-анализ целей обучения в 5 классе (рисунок 5) показал, что наибольшее их количество относится к категориям «Чтение» и «Использование языковых единиц». Работа с аутентичными текстами рассматривается как один из значимых ресурсов формирования социокультурной компетенции. Она предполагает восприятие и интерпретацию содержания текста и способствует знакомству учащихся с культурными реалиями страны изучаемого языка, приобщению к культурным ценностям и осмыслению национально-культурной специфики. Одновременно работа с такими текстами решает практические задачи языкового обучения, в частности способствует расширению словарного запаса и развитию речевой практики учащихся.

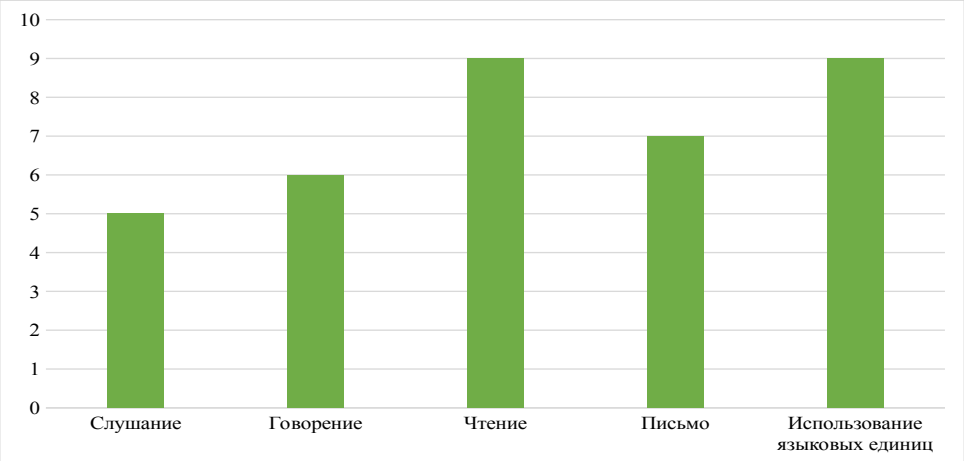



Рисунок 5 – Количественный контент-анализ целей обучения в 5 классе

Качественный контент-анализ целей обучения Типовой учебной программы показал, что общее количество целей составляет 36. Из них 11 целей включают такие компоненты социокультурной компетенции, согласно классификации А.Н. Щукина, Г.М. Фроловой, как лингвистический, прагматический, эстетический, этический и страноведческий, что составляет 31% (рисунок 6).

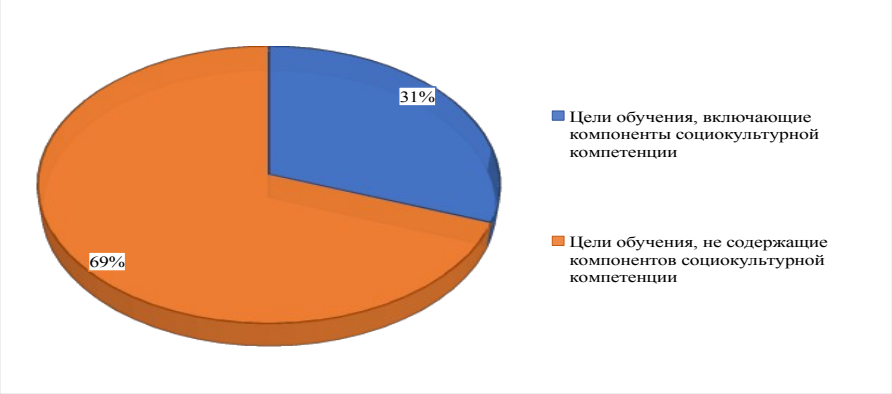



Рисунок 6 – Качественный контент-анализ целей обучения в 5 классе

В таблице 1 наглядно показаны цели обучения по видам речевой деятельности, включающие компоненты социокультурной компетенции. Следует отметить, что одна учебная цель может содержать несколько таких компонентов. Например, цель обучения 5.2.5.1 «Участвовать в диалоге, правильно понимая реплики и предоставляя обратную связь» включает лингвистический, прагматический и этический компоненты социокультурной компетенции.

Таблица 1 – Соотношение видов речевой деятельности, целей обучения и компонентов социокультурной компетенции

| № | Речевая деятельность | Цели обучения | Компоненты социокультурной компетенции |
|---|---|---|---|
| 1 | Слушание | 5.1.2.1 понимать значение слов бытовой и духовно-нравственной тематики | Лингвистический компонент |
| | | 5.1.3.1 понимать основное содержание произведений фольклора и литературы/ фрагментов, содержащих знакомые лексические и грамматические единицы, определять тему | Этический, страноведческий компоненты |
| 2 | Говорение | 5.2.1.1 владеть словарным запасом, включающим синонимы, антонимы, омонимы | Лингвистический компонент |
| | | 5.2.4.1 создавать высказывание (описание, повествование) на основе иллюстраций, комиксов | Прагматический компонент |
| | | 5.2.5.1 участвовать в диалоге, правильно понимая реплики и предоставляя обратную связь | Лингвистический, прагматический, этический компоненты |

Продолжение Таблицы 1

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 5.2.6.1 оценивать высказывание (монолог/ диалог) с точки зрения соответствия предложенной теме/ ситуации | Прагматический компонент |
| 3 | Чтение | 5.3.1.1 понимать общее содержание текста, определяя ключевые слова и словосочетания | Лингвистический компонент |
| | | 5.3.2.1 определять стилистические особенности текстов художественного стиля (стихотворение/сказка); определять принадлежность текста к типу повествование на основе характерных признаков | Лингвистический, эстетический компоненты |
| | | 5.3.2.1 определять стилистические особенности текстов разговорного стиля (письма, дневники); определять принадлежность текста к типу повествование на основе характерных признаков | Лингвистический компонент |
| | | 5.3.6.1 анализировать содержание небольших произведений фольклора и литературы, определяя тему и основную идею | Этический, страноведческий компоненты |
| 4 | Письмо | 5.4.4.1 писать творческие работы на литературные темы, выражая свое отношение к героям художественных произведений или их поступкам с использованием эпитетов и сравнений) | Лингвистический, прагматический, эстетический компоненты |

Согласно результатам анализа, в категориях «Чтение» и «Говорение» представлено равное количество учебных целей (по 4), включающих лингвистический, прагматический, этический и эстетический компоненты социокультурной компетенции. Речевая деятельность «Слушание» включает 2 учебные цели, направленные на формирование данных компонентов, тогда как наименьшее количество целей представлено в категории «Письмо».

На рисунках 7 и 8 представлено процентное соотношение целей обучения, включающих компоненты социокультурной компетенции, по видам речевой деятельности, а также распределение самих компонентов в структуре этих целей.

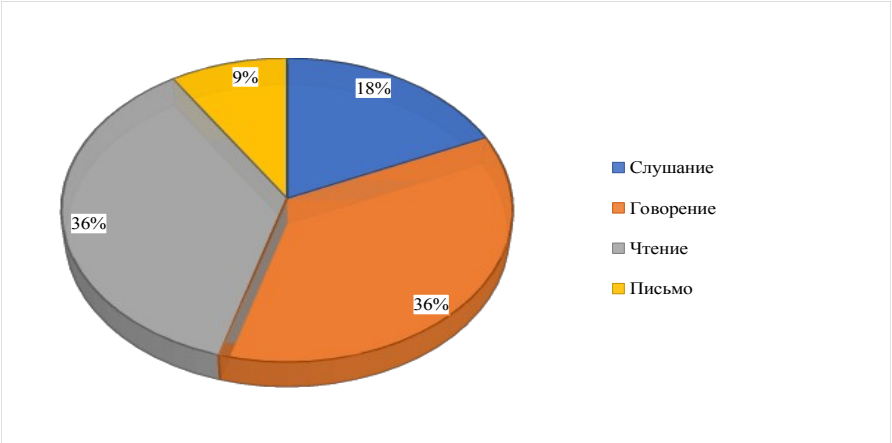



Рисунок 7 – Качественный контент-анализ целей обучения, направленных на формирование социокультурной компетенции

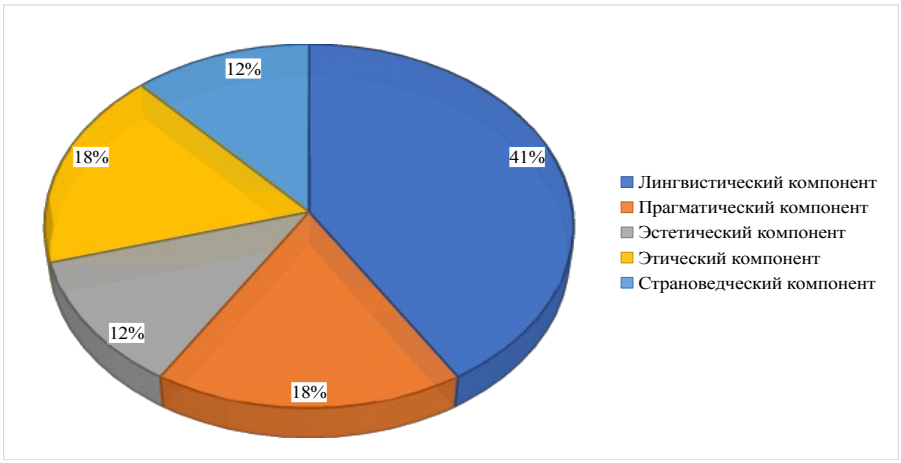



Рисунок 8 – Качественный контент-анализ компонентов социокультурной компетенции

В параграфе 3 Типовой учебной программы представлен долгосрочный план, в котором темы, изучаемые художественные произведения (по выбору), цели обучения по видам речевой деятельности распределены по четвертям. Учебная программа 5 класса включает девять тем: 1 четверть – «Климат и природа», «Семья»; 2 четверть – «Ценности: дружба и любовь», «Кем я хочу стать?»; 3 четверть – «Жизнь и творчество», «Культура одежды», «Мир фантазии»; 4 четверть – «Мы выбираем спорт», «Каникулы и отдых».

Тематическое содержание программы и предлагаемые художественные произведения ориентированы на формирование социокультурной компетенции учащихся 5 класса. Наибольшая доля целей обучения связана с развитием лингвистического (41%), этического (18%) и прагматического (17%) компонентов, тогда как эстетический и страноведческий компоненты представлены в меньшей степени (по 12%), что свидетельствует о необходимости их дальнейшего усиления в программе.

В целях обучения также отсутствует позиция, связанная с пониманием слов социально-культурной тематики, что имеет значение для формирования социокультурных знаний и коммуникативных умений учащихся 10-11 лет. Преобладание лингвистического компонента социокультурной компетенции в

целях обучения обусловлено спецификой преподавания русского языка как второго.

Результаты проведенного контент-анализа Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для учащихся 5 классов школ с казахским языком обучения показывают, что цели обучения, тематическое содержание и предлагаемые художественные произведения ориентированы на формирование различных компонентов социокультурной компетенции. Программа предусматривает развитие языковых умений учащихся 5 класса и одновременно направлена на осмысление социокультурных аспектов языка, что имеет особое значение для учащихся 10-11 лет в процессе формирования навыков взаимодействия в социальной среде.

Несмотря на положительные результаты проведенного контент-анализа, можно отметить необходимость дальнейшего обновления целей обучения и содержания учебной программы в соответствии с современными образовательными требованиями. Требует усиления представленность прагматического, этического, эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции в системе целей обучения. Их интеграция в учебную программу обеспечивает более целостное развитие учащихся и формирование способности функционировать в различных социокультурных контекстах. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ эффективности конкретных методик обучения, разработку дополнительных учебных материалов и создание инновационных подходов к преподаванию русского языка как второго с учетом формирования социокультурной компетенции.

Результаты исследования подтверждают значимость интегрированного подхода к обучению русскому языку как второму, предполагающего развитие языковых умений и формирование социокультурной компетенции учащихся, что создает условия для их успешной социальной адаптации.

Следующий этап анализа связан с изучением Типовой учебной программы для 6 класса, где необходимо определить, сохраняется ли выявленный дисбаланс и как изменяется соотношение компонентов социокультурной компетенции по мере усложнения учебного материала.

Количественный контент-анализ целей обучения в 6 классе (рисунок 9) показывает, что наибольшее их количество (8) связано с речевой деятельностью «Чтение». К ним относятся определение тематики и назначения текста, работа с различными стилями речи (художественным, официально-деловым), использование разных видов чтения (изучающего, выборочного), анализ содержания художественных произведений и сопоставление информации из различных источников.

Меньшее количество целей представлено в разделе «Письмо» (7), где внимание уделяется написанию эссе по картине или предложенной теме, созданию официально-деловых текстов (поздравление, расписка, реклама), а также выполнению творческих работ «от лица героя» с использованием эпитетов, сравнений и фразеологизмов, включая мультимодальные формы представления информации (рисунки, комиксы, иллюстрации).

В разделах «Говорение» и «Использование языковых единиц» содержится по 6 учебных целей. В разделе «Говорение» предусматриваются расширение словарного запаса, использование фразеологизмов, паронимов и заимствований, создание монологических высказываний в жанрах описания, повествования и рассуждения, а также участие в диалоге с учетом смены коммуникативных ролей. Раздел «Использование языковых единиц» предполагает освоение возвратных глаголов, отглагольных существительных, кратких прилагательных, дробных и собирательных числительных, а также сложных синтаксических конструкций, включая предложения с причинно-следственными и временными отношениями, прямую и косвенную речь.

Наименьшее количество целей (5) представлено в разделе «Слушание». Они ориентированы на понимание устных сообщений средней продолжительности, определение ключевых слов и основной мысли, а также на умение характеризовать поступки героев художественных текстов и давать им этическую оценку.

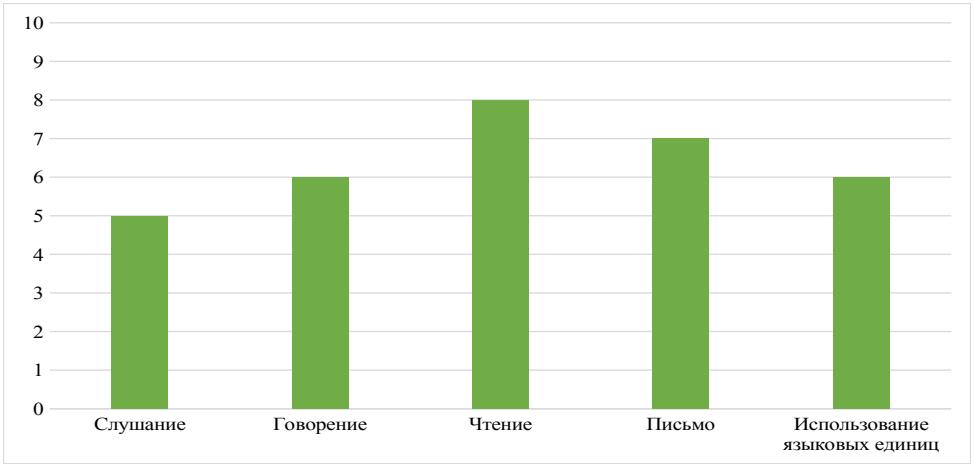



Рисунок 9 – Количественный контент-анализ целей обучения в 6 классе

Качественный контент-анализ целей обучения Типовой учебной программы для 6 класса показал, что из их общего количества 12 направлены на формирование социокультурной компетенции, что составляет 38% (рисунок 10). Среди них выделяется цель «6.1.2.1 понимать значение слов социально-культурной тематики», связанная с развитием социокультурной компетенции и усвоением культурных реалий. По сравнению с 5 классом наблюдается положительная динамика: количество целей, относящихся к социокультурной сфере, увеличилось, что свидетельствует об усилении культурологической направленности программы и расширении возможностей для формирования у учащихся навыков межкультурного взаимодействия.

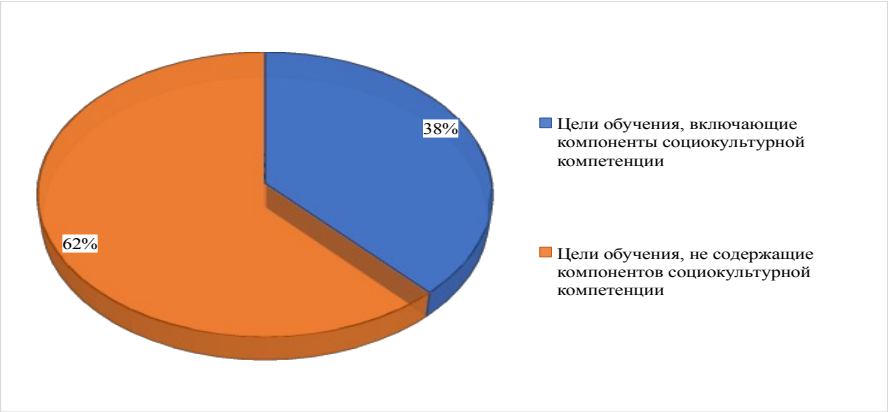



Рисунок 10 – Качественный контент-анализ целей обучения в 6 классе

В таблице 2 систематизированы цели обучения по видам речевой деятельности и показано их соотнесение с компонентами социокультурной компетенции. Представленная структура позволяет проследить распределение компонентов социокультурной компетенции в целях обучения Типовой учебной программы.

Таблица 2 – Соотношение видов речевой деятельности, целей обучения и компонентов социокультурной компетенции

| № | Речевая деятельность | Цели обучения | Компоненты социокультурной компетенции |
|---|---|---|---|
| 1 | Слушание | 6.1.2.1 понимать значение слов социально- культурной тематики | Лингвистический компонент |
| | | 6.1.3.1 понимать содержание рассказов, поэтических произведений/ фрагментов, содержащих знакомые лексические и грамматические единицы, определяя тему и основную мысль, характеризовать и оценивать поступки персонажей или лирического героя | Прагматический компонент |
| | | 6.1.4.1 определять основную мысль текста на основе ключевых слов и словосочетаний | Прагматический, страноведческий компоненты |
| 2 | Говорение | 6.2.1.1 владеть словарным запасом, включающим фразеологические единицы, паронимы, заимствованные слова | Лингвистический компонент |
| | | 6.2.5.1 участвовать в диалоге-расспросе, меняя позицию | Прагматический, этический компоненты |

Продолжение Таблицы 2

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | «говорящий» на «слушающий» с учетом выбранной роли | |
| | | 6.2.6.1 оценивать высказывание (монолог/диалог), составленное с опорой на ключевые слова/ план, с точки зрения полноты, логичности содержания | Лингвистический, прагматический, этический компоненты |
| 3 | Чтение | 6.3.1.1 понимать основную информацию, определяя тему, цель или назначение текста | Прагматический, страноведческий компоненты |
| | | 6.3.3.1 формулировать вопросы, направленные на оценку содержания текста, и отвечать на вопросы, выражая свое мнение по теме и/или поднимаемой проблеме | Лингвистический, прагматический, эстетический компоненты |
| | | 6.3.6.1 анализировать содержание художественных произведений небольшого объема, определяя особенности изображения главных и второстепенных персонажей, лирического героя | Прагматический, эстетический компоненты |
| 4 | Письмо | 6.4.1.1 создавать тексты художественного стиля (стихотворение, сказка, рассказ) и официально-делового стиля (объяснительная записка, расписка, поздравление, объявление, реклама) | Лингвистический, прагматический, эстетический компоненты |
| | | 6.4.3.1 представлять информацию в виде иллюстраций, сюжетных рисунков, комиксов, в т.ч. с использованием ИКТ | Прагматический, эстетический компоненты |
| | | 6.4.4.1 писать творческие работы (в том числе на литературные темы) от лица героя с использованием эпитетов, сравнений и фразеологизмов | Лингвистический, прагматический, этический компоненты |

Результаты контент-анализа показывают, что распределение целей обучения по видам речевой деятельности отражает интегративный характер формирования социокультурной компетенции. В отдельных целях акцентируется лингвистический и прагматический компоненты, в других – этический, эстетический или страноведческий. Такое распределение создает

условия для более комплексного развития у учащихся навыков межкультурного взаимодействия.

Далее представлено процентное соотношение целей обучения, связанных с формированием социокультурной компетенции. На рисунке 11 показано их распределение по видам речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо занимают равные доли (по 25%), что отражает комплексный подход к формированию социокультурной компетенции через все виды речевой деятельности. На рисунке 12 представлено соотношение компонентов, включенных в цели обучения. Наибольшая доля приходится на прагматический компонент (38%), что указывает на ориентацию программы на формирование умений адекватного речевого поведения и коммуникативных стратегий. Далее следуют лингвистический (27%) и эстетический компоненты (15%), обеспечивающие развитие языковых и художественно-образных средств выражения. Этический компонент составляет 12%, а страноведческий – 8%, что свидетельствует о меньшей представленности культурологического содержания. Такое распределение указывает на необходимость дальнейшего усиления «слабых» компонентов для более сбалансированного формирования социокультурной компетенции учащихся.

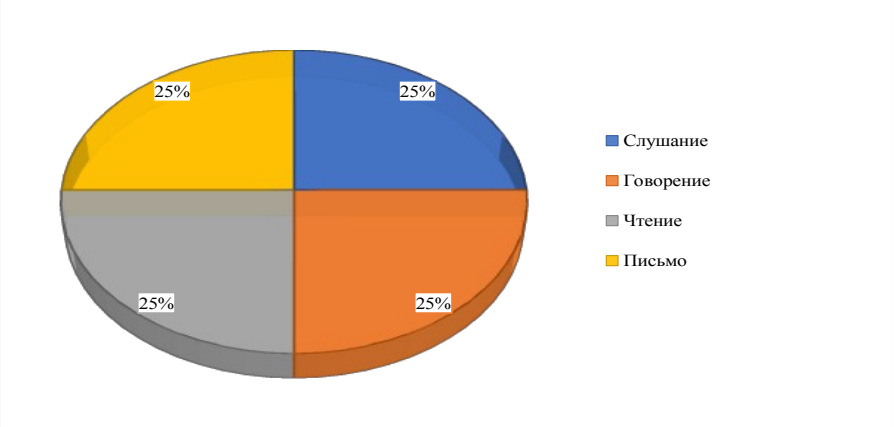



Рисунок 11 – Качественный контент-анализ целей обучения, направленных на формирование социокультурной компетенции

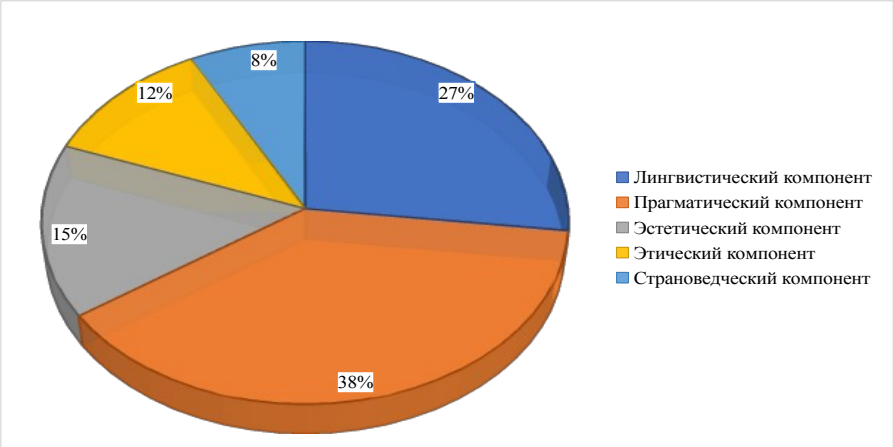



Рисунок 12 – Качественный контент-анализ компонентов социокультурной компетенции

В долгосрочном плане Типовой учебной программы для 6 класса представлены темы обучения, художественные произведения (по выбору) и распределение целей обучения по четвертям. В 1 четверти изучаются темы «В человеке все должно быть прекрасно» и «Живой мир вокруг нас»; во 2 четверти – «Климат: погода и времена года» и «Чудеса света»; в 3 четверти – «Древние и современные цивилизации», «Язык и общение», «Герои и антигерои: реальность и выдуманные истории»; в 4 четверти – «Планеты и спутники» и «Человек и мир техники». Тематическое содержание программы расширяет кругозор учащихся, обращается к вопросам культурного наследия, нравственных ценностей и достижений науки и техники, создавая условия для включения компонентов социокультурной компетенции в учебный процесс.

Следует отметить, что учебная цель «6.1.2.1 понимать значение слов социально-культурной тематики» представлена только в теме «Живой мир вокруг нас», тогда как ее потенциал может быть реализован и в других тематических блоках, например в темах «Чудеса света» или «Древние и современные цивилизации». Ограниченность использования данной цели в рамках одной темы снижает возможности более широкого формирования социокультурной компетенции учащихся.

Результаты контент-анализа Типовой учебной программы для 6 класса показывают, что цели обучения, тематика и изучаемые художественные произведения создают условия для комплексного формирования социокультурной компетенции учащихся. Программа предусматривает совершенствование языковых умений и одновременно направлена на развитие навыков межкультурного восприятия, расширение ценностных ориентиров и приобщение к культурному наследию [139, с. 56]. Существенным элементом является включение учебной цели «6.1.2.1 понимать значение слов социально-культурной тематики», связанной с развитием социокультурного содержания обучения. Вместе с тем ее использование только в рамках одной темы ограничивает возможности более широкого применения в образовательном процессе.

Вместе с тем выявленный дисбаланс между компонентами социокультурной компетенции требует корректировки: прагматический и лингвистический компоненты занимают ведущие позиции, тогда как страноведческий, эстетический и этический представлены в меньшей степени. Усиление этих аспектов позволит более гармонично сочетать языковое и культурологическое содержание программы и повысить эффективность обучения русскому языку как второму.

Проведенный анализ программы для 6 класса подтверждает необходимость целенаправленного методического сопровождения и дополнения содержания, что обеспечит развитие языковых умений и формирование социокультурной компетенции учащихся, необходимой для взаимодействия в поликультурной образовательной среде.

## 2.2 Контент-анализ отечественных учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов

Анализ Типовой учебной программы позволил выявить ее цели, содержание и потенциал для формирования социокультурной компетенции учащихся. Вместе с тем программа задает лишь общие ориентиры, тогда как практическая реализация этих целей осуществляется через учебники. Учебник выступает основным дидактическим инструментом, обеспечивающим усвоение языковых знаний, знакомство с культурными реалиями и формирование навыков общения и межкультурного взаимодействия. В связи с этим следующим этапом исследования является анализ отечественных учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов с целью определить, насколько полно и последовательно в учебных материалах и упражнениях представлены компоненты социокультурной компетенции и насколько они соответствуют задачам, определенным в Типовой учебной программе.

Объектом анализа выступают учебники «Русский язык и литература» для 5 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения (часть 1 и часть 2), авторы – У.А. Жанпейс и Н.А. Озекбаева, издательство «Атамұра» [140; 141]. Также анализируется учебник «Русский язык и литература» для 6 класса (часть 1 и часть 2), авторами которого являются У.А. Жанпейс, А.Т. Есетова, Н.А. Озекбаева и А.А. Ерболатова (издательство «Атамұра») [142; 143].

Данные учебники включены в перечень учебных изданий, рекомендованных для использования в организациях среднего образования Республики Казахстан с нерусским языком обучения [144]. Они выступают основным средством реализации целей Типовой учебной программы, поэтому их структура и содержание позволяют определить, какие компоненты социокультурной компетенции формируются у учащихся и в какой степени это соответствует их возрастным особенностям.

Далее проводится анализ содержания учебников для 5 и 6 классов с выделением тематических блоков, видов текстов и упражнений, а также оценкой их потенциала в формировании социокультурной компетенции.

Учебник для 5 класса состоит из двух частей. Первая часть включает разделы «Климат и природа», «Семья», «Ценности: дружба и любовь», «Кем я хочу стать, когда вырасту». Вторая часть содержит пять разделов: «Жизнь и творчество», «Культура одежды», «Мир фантазии», «Мы выбираем спорт», «Каникулы и отдых». Тематическое содержание данных разделов отражает значимые для учащихся 5 класса сферы общения и интересов – семью, дружбу, досуг, личностное развитие и творчество, что создает условия для формирования этического, эстетического и прагматического компонентов социокультурной компетенции.

Раздел «Климат и природа» включает произведения русской и казахской литературы, посвященные теме природы и ее художественного отражения. Учащиеся знакомятся с произведениями Н.А. Некрасова («Дедушка Мазай и зайцы»), М.Ю. Лермонтова («Гроза»), С. Есенина («Буря»), Ф. Тютчева («Весенняя гроза», «Зима недаром злится», «Сказка о ветре»), а также с поэзией Абая («Лето»). Представленный литературный материал способствует

приобщению учащихся к классическому наследию и формированию эстетического восприятия, экологического сознания и этических представлений, связанных с бережным отношением к природе.

Вместе с тем результаты анализа упражнений показывают, что потенциал данного раздела реализуется лишь частично. В разделе представлено 180 заданий, из которых на развитие лингвистического компонента приходится 19 упражнений, прагматического – 6, эстетического – 10, этического – 3 и страноведческого – 3. Следовательно, несмотря на богатую литературную основу раздела, основное внимание уделяется языковым аспектам, тогда как этический и страноведческий компоненты представлены в значительно меньшей степени.

Процентное соотношение упражнений, направленных на формирование различных компонентов социокультурной компетенции, представлено на рисунке 13.




Рисунок 13 – Контент-анализ упражнений раздела «Климат и природа»

В учебнике в разделе «Климат и природа» представлен текст «Памятники животным» (стр. 57–58), в котором рассказывается о памятниках животным, установленных в разных городах мира, в частности в Санкт-Петербурге, Париже и на Аляске. На основе данного материала учащимся могут быть предложены задания, направленные на обсуждение причин увековечения памяти о животных, определение качеств, которые люди ценят в них, а также сопоставление различных культурных традиций, связанных с таким проявлением благодарности. Учащиеся также могут предложить собственный проект памятника животному для своего города с объяснением его символического значения. Такие задания способствуют знакомству учащихся с культурными традициями разных стран и формированию этических представлений, связанных с ответственным и гуманным отношением человека к животным.

Для усиления страноведческого компонента данный материал может быть дополнен примером из современного культурного пространства Казахстана. Так, в городе Атырау установлен памятник собаке Пшону, который весной 2024 года помогала жителям региона во время паводка, участвуя в переноске мешков с

песком и укреплении защитных дамб. В знак благодарности жители города установили ему памятник (рисунок 14). Обсуждение подобного примера позволяет учащимся соотнести международный опыт с национальными культурными реалиями и осмыслить такие ценности, как доброта, верность и взаимопомощь.

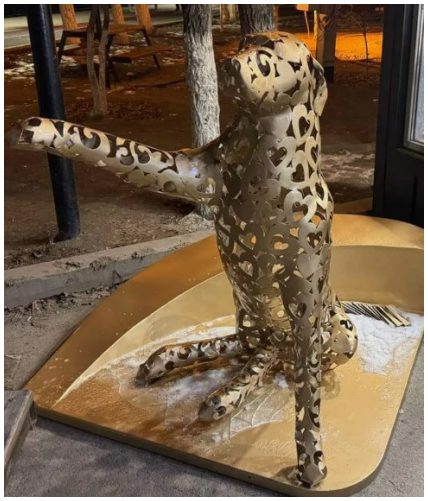


Рисунок 14 – Памятник собаке Пшону, Атырау

Раздел «Семья» раскрывает тему семейных ценностей и включает произведения разных жанров и культурных традиций: русскую народную сказку «Мудрый отец», болгарскую сказку «Сказка о бочке», рассказ М. Скребцовой «Сердце матери» и рассказ В.А. Сухомлинского «Именинный торт». Представленный литературный материал обращает внимание учащихся на значение семейных отношений, роль родителей и нравственные нормы поведения, способствуя формированию этического компонента социокультурной компетенции.

Анализ упражнений показывает, что потенциал данного раздела реализуется лишь частично. В разделе представлено 103 задания, из которых на развитие лингвистического компонента направлены 3 упражнения, прагматического – 2, этического – 4, тогда как эстетический и страноведческий компоненты в системе заданий не представлены. Это указывает на недостаточную реализацию возможностей раздела для формирования эстетического восприятия и межкультурного сопоставления, хотя тематика семьи обладает значительным потенциалом для развития данных аспектов социокультурной компетенции.

Анализ содержания учебника выявил также несоответствие между Типовой учебной программой и представленным материалом. В программе предусмотрено изучение стихотворения М. Жумабаева «Мать», однако в учебнике оно отсутствует. Не представлены и рекомендации для самостоятельного чтения данного произведения, а также задания, направленные на его анализ. Это ограничивает возможности раздела для формирования этических представлений и расширения литературного опыта учащихся.

Процентное соотношение упражнений, отражающих различные компоненты социокультурной компетенции, представлено на рисунке 15.




Рисунок 15 – Контент-анализ упражнений раздела «Семья»

Раздел «Семья» ориентирован на формирование нравственных установок и осмысление роли родителей, однако его потенциал для развития эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции реализуется не в полной мере. Так, в тексте «Что вы дарите?» (стр. 91) рассматривается вопрос о ценности подарка, однако сопровождающие упражнения преимущественно направлены на языковую работу и не используют в достаточной степени его воспитательные и культурологические возможности.

Для усиления эстетического компонента целесообразно предложить задания, акцентирующие внимание на символике и эмоциональной значимости подарка. Например, вспомнить и описать самый красивый подарок, объяснить, что делает его особенным, или выполнить творческое упражнение «Каталог подарков мечты», в котором учащиеся изображают три подарка для членов своей семьи и поясняют, какие чувства и отношения они выражают.

Для развития страноведческого компонента социокультурной компетенции целесообразно предусмотреть задания, направленные на сопоставление традиций дарения в русской и казахской культурах. Учащимся можно предложить обсудить, какие подарки принято дарить на день рождения и Новый год, а какие – на Наурыз или свадьбу. Дополнительно возможно обращение к пословицам: «Дареному коню в зубы не смотрят» и «Сыйлық қымбат емес, сыйлау қымбат» («Дорог не подарок, а дорого уважение»). Интерпретация этих пословиц позволяет учащимся осмыслить культурное значение подарка, а также ценности уважения и благодарности, закрепленные в традициях разных народов.

Дополнение раздела упражнениями, направленными на осмысление семейных традиций, ценности подарков, а также на сопоставление русских и казахских культурных практик, позволяет расширить возможности формирования социокультурной компетенции учащихся. Подобные задания

способствуют развитию уважительного отношения к семейным ценностям, осмыслению культурного своеобразия семейных обычаев и формированию способности сопоставлять культурные традиции разных народов.

Раздел «Ценности: дружба и любовь» направлен на формирование у учащихся представлений о значимости дружбы и межличностных отношений. В разделе представлены произведения С. Михалкова «Мы с приятелем друзья», Г. Боргуль «Подружка Маша», Я. Дубенской «Мы разные», Н. Бичуриной «Чей гриб?», В. Бережной «Много у меня друзей», О. Чекашовой «Мой друг», Ю. Белоусовой «Дружба – это дар». В Типовой учебной программе также предусмотрено изучение произведения А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города», однако в учебнике оно не представлено, что свидетельствует о неполном соответствии содержания учебника программным требованиям.

Анализ упражнений показывает, что задания раздела преимущественно ориентированы на языковой аспект обучения. Всего в разделе представлено 104 задания, из которых 5 направлены на развитие лингвистического компонента, 2 – прагматического, 3 – этического и 1 – эстетического, страноведческий компонент в системе заданий не представлен.

Отдельного внимания заслуживает упражнение «Послушайте песню В.Я. Шаинского «Вместе весело шагать». Почему вместе все делается веселее?», однако ссылка на аудиоматериал в учебнике не указана. Для учащихся данной возрастной категории целесообразно использовать QR-код, который позволил бы оперативно перейти к соответствующему ресурсу и прослушать произведение.

Вместе с тем следует отметить включение в раздел задания «Сочинение по картине». Картина Е.Н. Широкова «Друзья» (рисунок 16) представлена в учебнике в наглядной форме, что позволяет учащимся рассмотреть ее композиционные и сюжетные детали. Сопровождающая информация и дополнительные вопросы способствуют более глубокому осмыслению изображенного. Данное задание имеет значение для развития эстетического компонента социокультурной компетенции, поскольку обращает внимание учащихся на художественные образы и стимулирует развитие навыков творческого самовыражения.


37–38 Сочинение по картине

Послушайте легенду. Сформулируйте её основную мысль. Подумайте, какая тема объединяет эту легенду и картину Е. Н. Широкова «Друзья».

Однажды, давным-давно, встретились в огромном мире две одинокие души – Человек и Собака. Собака бродила по лесу и внезапно в глаза ей ударил свет. Подойдя поближе и осторожно выглянув из-за дерева, Собака увидела костёр, а возле него Человека. Собака замёрзла, ей очень хотелось приблизиться к тёплому пламени, но она не решалась...

А Человеку очень хотелось есть, надо было идти в лес на охоту, но было уже совсем темно, и он не решался...

В этот миг на опушке показалась Собака, в зубах у неё была дичь. Собака медленно подошла и положила добычу к ногам Человека.

Рисунок 16 – Картина Е.Н. Широкова «Друзья» к заданию «Сочинение по картине»

Для наглядного представления результатов анализа упражнений их распределение по компонентам социокультурной компетенции представлено на диаграмме (рисунок 17).




Рисунок 17 – Контент-анализ упражнений раздела «Ценности: дружба и любовь»

Раздел «Кем я хочу стать, когда вырасту» посвящен теме профессий и трудовой деятельности, которая является значимой и понятной для учащихся данного возраста. В разделе представлены произведения В. Маяковского («Кем быть?»), Дж. Родари («Чем пахнут ремесла?»), а также предусмотрено обращение к сказке «Заработанный рубль». Однако при сопоставлении содержания учебника с Типовой учебной программой выявляются расхождения: в учебнике представлен лишь фрагмент стихотворения В. Маяковского с рекомендацией для самостоятельного чтения полного текста, тогда как сказка «Заработанный рубль» в учебнике отсутствует.

Общее количество упражнений в разделе составляет 61, что делает его наименьшим по объему среди разделов первой части учебника. Из них 3 упражнения направлены на развитие лингвистического компонента, 2 – этического и 3 – страноведческого, задания, ориентированные на развитие прагматического и эстетического компонентов социокультурной компетенции, в разделе отсутствуют.

Следует отметить включение в раздел материалов об Уолте Диснее и Памеле Трэверс, авторе произведений о Мэри Поппинс. Эти тексты выполняют функцию страноведческого компонента социокультурной компетенции, так как знакомят учащихся с представителями зарубежной культуры и литературной традиции, расширяют представление о мировой художественной культуре и создают предпосылки для межкультурного сопоставления.

Распределение упражнений по компонентам социокультурной компетенции представлено на диаграмме (рисунок 18).




Рисунок 18 – Контент-анализ упражнений раздела «Кем я хочу стать, когда вырасту»

Для восполнения выявленных недостатков раздела целесообразно предусмотреть дополнительные упражнения, направленные на развитие прагматического и эстетического компонентов социокультурной компетенции.

Прагматический компонент может быть усилен посредством ролевых заданий, моделирующих реальные коммуникативные ситуации. Так, упражнение «Ролевая игра: интервью» предполагает работу учащихся в парах: один ученик выполняет роль журналиста, другой – представителя выбранной профессии (врач, учитель, строитель, программист). Журналист формулирует несколько вопросов, а собеседник отвечает от лица своей профессиональной роли. Подобная организация задания способствует развитию навыков постановки вопросов, построения логичных высказываний и использования языковых средств в практическом коммуникативном контексте.

Эстетический компонент может быть развит посредством задания «Профессия в цвете». Учащимся предлагается представить, что каждая профессия имеет определенный цвет, символически отражающий ее содержание и ценностные характеристики: например, врач – белый (чистота, забота), учитель – желтый (свет, знания), строитель – коричневый (земля, прочный фундамент). Школьники создают «палитру профессий» и кратко объясняют свой выбор. Выполнение такого задания способствует развитию воображения, образного мышления и умения передавать ценностные характеристики труда через художественные ассоциации, делая восприятие профессий более наглядным и эмоционально окрашенным.

В качестве методического дополнения к разделу предлагается рабочий лист, направленный на знакомство учащихся со сказкой «Заработанный рубль». Задание предполагает прослушивание сказки с помощью QR-кода, ответы на вопросы по ее содержанию («О чем эта сказка?», «Чему она учит?»), а также выполнение творческого задания – создание иллюстрации, передающей основной смысл произведения.

Предложенное задание способствует формированию нескольких компонентов социокультурной компетенции. Обсуждение содержания сказки связано с развитием этического компонента, поскольку обращает внимание учащихся на ценности труда и ответственности. Выполнение творческой иллюстрации развивает эстетический компонент, а ответы на вопросы по тексту активизируют прагматический компонент, связанный с формулированием собственных высказываний.

Раздел «Жизнь и творчество» второй части учебника «Русский язык и литература» знакомит учащихся с произведениями, посвященными искусству и духовным ценностям. В разделе представлены цикл рассказов о художниках Г. Ветровой, казахская народная сказка «Мастер Али», а также фрагменты произведений Г.Х. Андерсена и Ш. Перро. Кроме того, учебник содержит краткие сведения о детстве А.С. Пушкина, материалы о композиторе-кюйши Курмангазы, ученом Ш. Уалиханове и режиссере Ш. Айманове.

Следует отметить, что стихотворения Шакарима («Жизнь», «Человек похож порою то на волка, то на сыть…»), включенные в Типовую учебную программу, в учебнике отсутствуют. В заданиях также предлагается работа с героями пушкинских сказок «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Сказка о царе Салтане», однако сами произведения в учебнике не представлены. В данном случае речь идет о работе с прецедентными текстами – культурно значимыми произведениями, предполагающими, что учащиеся уже знакомы с ними или могут обратиться к ним самостоятельно. Такой подход направлен на формирование культурной памяти и осознание преемственности литературной традиции, однако отсутствие полного текста ограничивает возможности для более глубокого анализа и самостоятельной интерпретации произведений.

В разделе представлено 132 упражнения, из которых 2 направлены на развитие прагматического компонента, 2 – эстетического и 5 – страноведческого. Задания, ориентированные на формирование лингвистического и этического компонентов социокультурной компетенции, отсутствуют. Вместе с тем культурологический материал, связанный с именами Курмангазы, Ш. Уалиханова и Ш. Айманова, способствует расширению кругозора учащихся и развитию страноведческого компонента, а фрагменты сказок и задания, связанные с их героями, создают предпосылки для формирования эстетического восприятия.

Тем не менее потенциал раздела реализован лишь частично: отсутствие ряда произведений, предусмотренных программой, и ограниченное количество упражнений снижают возможности комплексного формирования социокультурной компетенции. Расширение системы заданий за счет сопоставления культурных традиций, этических дискуссий и творческих форм работы (например, мультимедийных заданий) обеспечило бы более сбалансированное развитие всех компонентов данной компетенции.

Распределение упражнений по компонентам социокультурной компетенции представлено на диаграмме (рисунок 19).

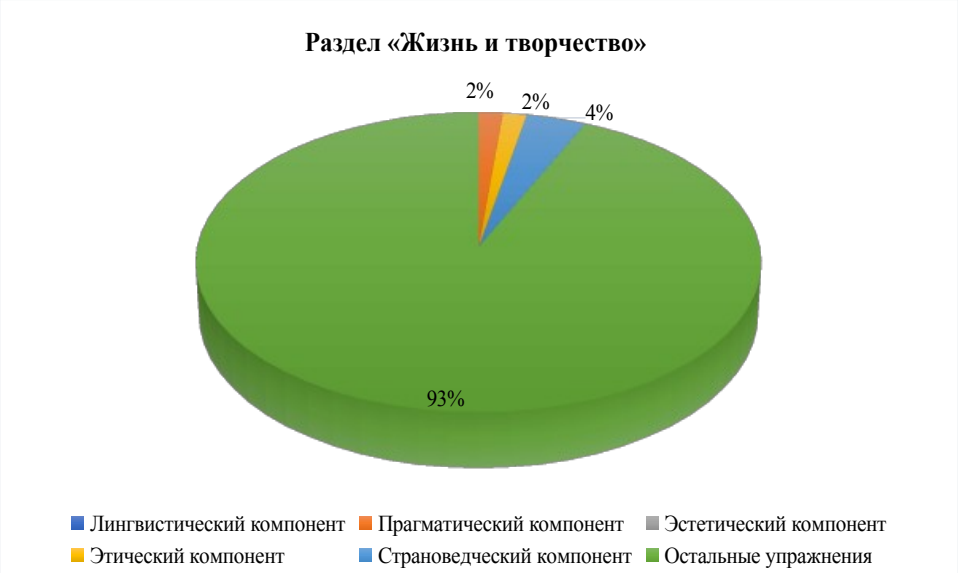



Рисунок 19 – Контент-анализ упражнений раздела «Жизнь и творчество»

Раздел «Культура одежды» направлен на знакомство учащихся с особенностями быта и культурными традициями, связанными с одеждой и ее символикой. Основу литературного материала составляет фрагмент произведения И.С. Тургенева «Бежин луг», а также энциклопедическая информация, раскрывающая историко-культурные особенности костюма. Во вступлении представлены фотографии казахских национальных украшений и костюмов (рисунок 20), однако они выполняют преимущественно иллюстративную функцию. Вместе с тем данный материал обладает значительным методическим потенциалом: включение изображений в систему заданий и их дополнение сопоставительными материалами, отражающими особенности русского национального костюма и украшений, позволило бы организовать межкультурное сопоставление и тем самым усилить страноведческий компонент социокультурной компетенции.



Рисунок 20 – Иллюстрация из учебника: казахские национальные украшения и костюмы

В разделе представлено 48 упражнений, из которых 5 направлены на развитие лингвистического компонента, 4 – прагматического, 2 – эстетического

и 4 – страноведческого, задания, ориентированные на формирование этического компонента, отсутствуют. Несмотря на относительно небольшой объем, раздел характеризуется определенной сбалансированностью представленных компонентов. Отдельного внимания заслуживает использование энциклопедического материала, который делает содержание более наглядным и способствует пониманию культурного значения одежды в различные исторические периоды. Вместе с тем потенциал раздела может быть расширен за счет заданий сопоставительного характера и творческих упражнений, что позволит более полно задействовать его культурологический и социокультурный потенциал.

Соотношение упражнений по компонентам социокультурной компетенции представлено на диаграмме (рисунок 21).




Рисунок 21 – Контент-анализ упражнений раздела «Культура одежды»

Раздел «Мир фантазии» направлен на развитие воображения и интереса к художественной литературе. В разделе представлены произведения Б. Заходера «Моя Вообразилия» и другие тексты, ориентированные на творческое восприятие. Всего в разделе представлено 39 упражнений, из которых 2 направлены на развитие лингвистического компонента, 1 – прагматического, 1 – эстетического и 1 – страноведческого. Задания, ориентированные на формирование этического компонента, отсутствуют. Такое распределение свидетельствует о недостаточной реализации потенциала раздела для комплексного формирования социокультурной компетенции учащихся.

Соотношение упражнений по компонентам социокультурной компетенции представлено на диаграмме (рисунок 22).



Рисунок 22 – Контент-анализ упражнений раздела «Мир фантазии»

Следует отметить, что между Типовой учебной программой и содержанием учебника наблюдаются расхождения. Так, в программе предусмотрено изучение произведения В. Гауфа «Сказка – дочь королевы Фантазии», однако в учебнике оно отсутствует. Вместо него школьникам предлагаются фрагменты сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес», что привносит дополнительный страноведческий компонент, связанный со знакомством с англоязычной культурной традицией. Аналогичная ситуация наблюдается и с произведениями Н. Носова: вместо «Приключений Незнайки. Незнайка на Луне», указанных в программе, в учебнике представлен рассказ «Фантазеры». Подобные замены частично сохраняют тематическую направленность раздела, однако снижают степень соответствия содержания учебника программным требованиям.

Отдельного внимания заслуживает творческое задание: «Рассмотрите рисунки на с. 67, 68. Какие фрагменты рассказа они иллюстрируют? Какой случай художник не изобразил? Найдите этот фрагмент. Какой рисунок к нему вы бы сделали? Дайте словесное описание». Это задание развивает наблюдательность, умение сопоставлять текст и иллюстрации, а также способствует формированию эстетического компонента социокультурной компетенции. Дополнительное значение имеет обращение к прецедентному тексту: учащимся предлагается вспомнить мультфильм, созданный по мотивам произведения К.С. Льюиса «Хроники Нарнии». Такое обращение к прецедентным произведениям способствует формированию культурной памяти и устанавливает связь между литературным наследием и массовой культурой. Кроме того, в разделе представлено задание на самостоятельное чтение «Хроник Нарнии», что расширяет страноведческий компонент и приобщает учащихся к мировому литературному наследию.

Раздел «Мы выбираем спорт» посвящен теме здорового образа жизни и спортивных ценностей. В разделе представлены произведения В. Львовского «Песенка о зарядке», В. Донниковой «На катке» и В. Голявкина «В любом деле нужно уметь работать». Согласно Типовой учебной программе, учащиеся

должны знакомиться с текстом «Великие батыры казахской степи» (о Кажмукане Мунайтпасове), однако в учебнике данный материал отсутствует. Вместо него представлены информационные тексты, посвященные Азиатским играм и известным спортсменам Казахстана. Задания сопровождаются фотографиями, которые служат основой для устных высказываний: учащимся предлагается прокомментировать изображения и рассказать о спортивных достижениях своей страны.

Подобный прием можно рассматривать как элемент страноведческого компонента социокультурной компетенции: учащиеся получают новые сведения и одновременно приобщаются к культурной памяти, связанной с национальными спортивными традициями и героями современности. Работа с фотографиями также способствует развитию прагматического компонента, поскольку предполагает построение устных высказываний и формирует навыки интерпретации визуальной информации.

В разделе представлено 91 упражнение, из которых 3 направлены на развитие лингвистического компонента, 3 – прагматического и 3 – страноведческого; задания, ориентированные на формирование эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции, отсутствуют (рисунок 23).




Рисунок 23 – Контент-анализ упражнений раздела «Мы выбираем спорт»

Несмотря на сравнительно равномерное распределение упражнений между тремя компонентами, потенциал раздела реализован не в полной мере: отсутствуют задания, направленные на формирование ценностных ориентиров (этический компонент) и развитие художественно-образного восприятия (эстетический компонент), например через анализ спортивной символики или обсуждение принципов честной игры и взаимопомощи.

Этический компонент может быть усилен посредством задания «Командный дух». Учащимся предлагается сформулировать три правила поведения, способствующие сохранению дружеской атмосферы в коллективе (например: поддерживать партнеров, уважать соперника, спокойно относиться к

ошибкам). Затем школьники делятся личным опытом, рассказывая о случаях взаимопомощи во время игры или спортивного занятия. Выполнение такого задания способствует формированию представлений о ценности взаимопомощи, ответственности за общий результат и уважения к членам команды.

Эстетический компонент может быть раскрыт через задание «Спорт и эмоции». Учащимся предлагается рассмотреть фотографии спортсменов, например, как на рисунке 24, на финишной прямой или в моменте состязания, и описать выраженные на их лицах эмоции: радость, усталость, напряжение.



Рисунок 24 – Учебная иллюстрация: эмоции спортсменов во время соревнований

Подобные упражнения позволяют рассматривать спорт как пространство художественно-образного выражения человеческих чувств, развивают умение интерпретировать визуальные образы и способствуют восприятию спортивной деятельности как сферы эстетической и эмоциональной выразительности.

Раздел «Каникулы и отдых» завершает содержание учебника и связан с тематикой летнего отдыха, близкой жизненному опыту учащихся. В разделе представлены произведение Т. Лило «Каникулы», фрагмент книги Т. Крюковой «Хрустальный ключ» (глава 48 «Легенда о вольном граде»), а также стихотворение Саши Черного «Летом». Подбор текстов формирует положительный эмоциональный фон, способствует развитию интереса к чтению и осмыслению ценности свободного времени.

В разделе представлено 42 упражнения, из которых 3 направлены на развитие лингвистического компонента, 5 – прагматического и 1 – эстетического; задания, ориентированные на формирование этического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции, отсутствуют (рисунок 25). Основное внимание уделено прагматическому компоненту: учащиеся выполняют задания, связанные с правилами речевого поведения, включая использование вежливых обращений, выбор форм общения с братом или сестрой, а также распознавание и употребление обращений, характерных для разговорной речи. Подобные упражнения формируют навыки речевого этикета и культуры повседневного общения.




Рисунок 25 – Контент-анализ упражнений раздела «Каникулы и отдых»

Отдельного внимания заслуживает включение художественных текстов, формирующих эстетическое восприятие. Вместе с тем ограниченное количество заданий, связанных с этическим и страноведческим содержанием, сужает возможности раздела для формирования ценностных ориентиров и культурологических представлений учащихся. Для более гармоничного формирования социокультурной компетенции раздел может быть дополнен заданиями, направленными на обсуждение нравственных вопросов, связанных с отдыхом (например, помощь близким, забота о животных в летний период), а также на сопоставление культурных традиций проведения каникул в разных странах.

Контент-анализ учебника 5 класса «Русский язык и литература» показал, что общее количество упражнений составляет 800, из них 116 упражнений (14%) направлены на формирование социокультурной компетенции (рисунок 26).

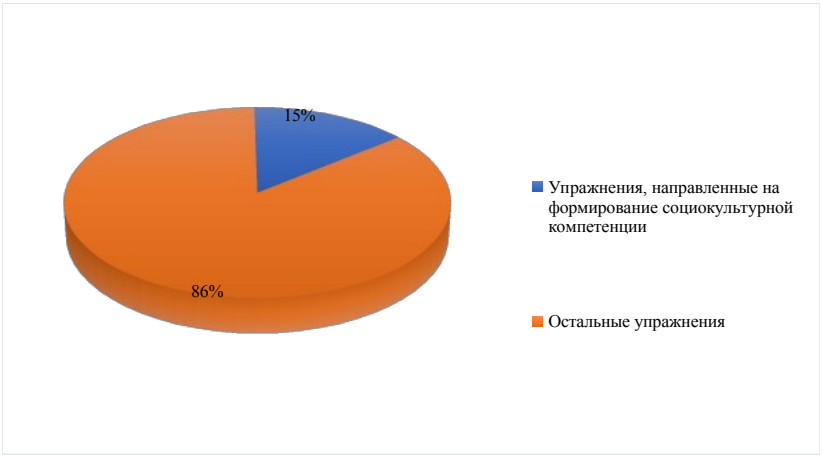



Рисунок 26 – Количественный контент-анализ упражнений учебника 5 класса

Необходимо отметить, что среднее количество упражнений в одном разделе составляет около 70. При этом, как и в учебнике для 6 класса, их

распределение по разделам остается неравномерным, так в одних темах представлено более 100 упражнений, в других – менее 50.

Анализ упражнений (рисунок 27), направленных на формирование социокультурной компетенции (всего 116), показывает преобладание лингвистического компонента – 43 упражнения (5,4% от общего числа заданий). На втором месте находится прагматический компонент – 25 упражнений (3,1%), далее следуют страноведческий – 19 упражнений (2,4%) и эстетический – 17 упражнений (2,1%). Наименьшее количество упражнений связано с формированием этического компонента – всего 12 заданий (1,5%). Такое распределение свидетельствует о доминировании заданий, ориентированных на языковой аспект обучения, при сравнительно меньшем внимании к формированию этического, эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции.

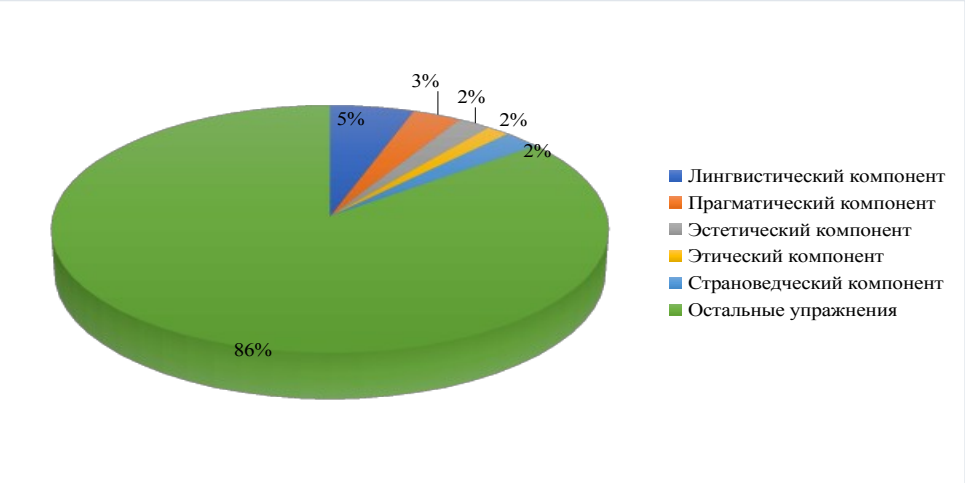



Рисунок 27 – Количественный контент-анализ упражнений учебника 5 класса по компонентам социокультурной компетенции

К числу положительных моментов можно отнести использование в учебнике разнообразных источников: энциклопедических («Я познаю мир», «Сен білесің бе?»), интернет-ресурсов (http://www.planetaskazok.ru/), а также детских развлекательно-познавательных журналов («Веселый затейник»). Кроме того, художественные тексты чаще всего сопровождаются иллюстрациями, что облегчает их восприятие учащимися.

Вместе с тем выявлены и существенные недостатки. В учебнике насчитывается 26 упражнений (3,25%) с формулировкой «Прослушайте текст/ композицию», однако аудиоматериалы или ссылки для их выполнения не представлены. Включение QR-кодов могло бы обеспечить быстрый доступ к соответствующим ресурсам и повысить эффективность работы с аудиоматериалами. Кроме того, задания типа «Прослушайте отрывок из произведения» предполагают использование аудиофайлов, записанных с различной скоростью и интонацией, что позволило бы формировать навыки аудирования в условиях, приближенных к реальной коммуникации.

Несмотря на наличие иллюстративного материала, в отдельных разделах, например «Культура одежды», наблюдается его недостаточность. Иллюстрации представлены ограниченно, что снижает наглядность материала и затрудняет восприятие культурных реалий. Включение дополнительных изображений, сопоставляющих элементы казахской и русской традиционной культуры, усилило бы страноведческий компонент и сделало задания более практико-ориентированными.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что учебник для 5 класса обладает значительным потенциалом для формирования социокультурной компетенции, однако требует дальнейшего совершенствования. Представляется важным расширить количество упражнений, направленных на развитие этического, эстетического и страноведческого компонентов, дополнить задания аудиоматериалами и расширить визуальный ряд, что обеспечит более комплексное и сбалансированное формирование умений учащихся.

Для выявления преемственности содержания и динамики усложнения требований к учащимся необходимо обратиться к учебнику «Русский язык и литература» для 6 класса. Его анализ позволит оценить, насколько последовательно реализуются цели Типовой программы на следующем этапе обучения и какие дополнительные возможности открываются для формирования социокультурной компетенции.

Первая часть учебника «Русский язык и литература» для 6 класса включает пять разделов: «Язык – это окно в новый мир», «В человеке все должно быть прекрасно», «Живой мир вокруг нас», «Климат: погода и времена года», «Чудеса света». Вторая часть также состоит из пяти разделов: «Древние цивилизации», «Язык и общение», «Герои и антигерои: реальность и выдуманные истории», «Планеты и спутники», «Человек и мир техники».

Следует отметить, что раздел «Язык – это окно в новый мир» первой части учебника отсутствует в Типовой учебной программе. Данный раздел является достаточно объемным (8 страниц) и включает несколько тем. В теме «Слово – великое дело» представлены упражнения, направленные на повторение материала, изученного в 5 классе. Тема «Язык – это история народа» знакомит учащихся с заимствованными словами русского языка и предполагает работу над их произношением, написанием и употреблением в речи. В разделе «Близнецы, но не братья» рассматриваются паронимы русского языка, а в теме «Жемчужины русского языка» учащиеся изучают фразеологизмы, сопоставляют их с устойчивыми выражениями родного языка и анализируют ситуации их употребления.

Анализ содержания первого раздела показывает, что в нем преобладает лингвистический компонент социокультурной компетенции, на который приходится 61% от общего количества упражнений.

В следующем разделе первой части учебника «В человеке все должно быть прекрасно» значительное внимание уделяется художественной литературе. Учащиеся знакомятся с произведениями русских писателей В.А. Осеевой («Кто наказал его?»), И.А. Крылова («Ворона и Лисица»), А.П. Чехова («Хамелеон»), а также с текстами казахстанского поэта Б.Г. Каирбекова (стихи из цикла «Лица

друзей») и народного писателя Ч.Т. Айтматова («Солдатенок»). Подобный подбор произведений ориентирован на осмысление нравственных качеств человека, человеческих отношений и моральных норм поведения.

Название раздела предполагает преобладание эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции. Однако анализ упражнений учебника показывает иную картину. Общее количество упражнений в разделе составляет 71. В приведенной ниже диаграмме (рисунок 28) наглядно представлено процентное соотношение упражнений, включающих различные компоненты социокультурной компетенции.




Рисунок 28 – Контент-анализ упражнений раздела «В человеке все должно быть прекрасно»

Контент-анализ упражнений показывает, что количество заданий, направленных на формирование эстетического компонента социокультурной компетенции, составляет 4 (6%), этического – 2 (3%), лингвистического – 7 (10%), прагматического – 6 (8%), страноведческого – 5 (7%).

Поскольку тема раздела «В человеке все должно быть прекрасно» предполагает развитие способности видеть и ценить красоту окружающего мира, следовать моральным принципам и выражать собственные чувства и оценки, представляется важным увеличить количество заданий, направленных на развитие эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции.

Например, на стр. 32 представлено упражнение «Из какого фильма данный кадр? Какую роль в нем играет Асанали Ашимов? Опишите внешность и черты характера его героя» (рисунок 29), которое в учебнике обозначено как «Специальные и ситуативные задания по развитию связной речи».



Рисунок 29 – Иллюстрация к упражнению в учебнике

Здесь внимание учащихся привлекают элементы, отражающие культурные особенности и традиции казахского народа. Для развития эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции целесообразно дополнить задание иллюстрацией, отражающей культурные традиции русского народа, например, рисунок 30. Сопоставление визуальных образов позволит организовать межкультурное сравнение, обратить внимание учащихся на особенности национального костюма, внешнего облика и культурных символов, а также выявить сходства и различия в традициях двух народов.



Рисунок 30 – Иллюстрация к упражнению (кадр из фильма «Морозко»)

В этих заданиях используется метод перевода невербального материала (иллюстрации) на вербальный код, когда учащимся предлагается описать изображение, костюмы персонажей и другие визуальные детали. Использование данного метода способствует развитию эстетического восприятия и расширению страноведческих знаний учащихся, поскольку побуждает их интерпретировать визуальные образы и выражать их содержание средствами языка.

Раздел «Живой мир вокруг нас» включает темы, посвященные бережному отношению к природе и животным, а также соблюдению правил поведения в лесу. Учащиеся знакомятся с произведениями М.Д. Зверева «Ласточки на паровозе», М.М. Пришвина «Этажи леса», В.С. Токаревой «Кошка на дороге», В.П. Астафьева «Белогрудка», Г.Н. Троепольского «Белый Бим Черное ухо», С.

Сейфуллина «Разлученные лебеди», К. Кулиева «Не разоряйте птичьего гнезда…». Общее количество упражнений в разделе составляет 111, из которых 19 (17%) направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся (рисунок 31).




Рисунок 31 – Контент-анализ упражнений раздела «Живой мир вокруг нас»

Тематика раздела предполагает осознание уникальности и ценности каждого элемента природы и понимание того, что человек является лишь частью целостной экосистемы. Формирование уважительного и ответственного отношения к природе и животному миру относится к содержанию прагматического и этического компонентов социокультурной компетенции. Однако анализ упражнений показывает, что данным компонентам уделяется недостаточное внимание, их доля составляет лишь 3% от общего количества заданий.

В качестве дополнительного задания учитель может использовать игровые технологии, предполагающие моделирование этических ситуаций, связанных с природой и животным миром. Например, учащимся можно предложить распределить роли экологов, охотников, туристов или представителей местных сообществ и обсудить возможные решения экологических проблем. Такое задание способствует формированию способности рассматривать ситуацию с разных точек зрения и осознавать последствия принимаемых решений.

Дополнительно в систему упражнений можно включить работу с пословицами русского языка о природе, например задание: «Спишите пословицы. В каких ситуациях их можно использовать? 1) Мала птица, а и та свое гнездо бережет. 2) Много леса – не губи, мало леса – береги, нет леса – посади. 3) Гнездо разорять – себя убивать. 4) Искру туши до пожара, отведи беду до удара. 5) Кто землю лелеет, того и земля жалеет». Подобные упражнения направлены на развитие лингвистического и прагматического компонентов социокультурной компетенции, поскольку побуждают учащихся

интерпретировать смысл пословиц, соотносить их с жизненными ситуациями и формулировать собственные высказывания.

Согласно результатам анализа, в данном разделе представлено 8 заданий, направленных на формирование страноведческого компонента социокультурной компетенции. Большинство из них содержит краткие сведения о жизни и творчестве русских и казахских писателей и поэтов. Кроме того, два упражнения посвящены растениям: «Растение-хамелеон» и «Почему оливу называют «деревом мира»?». Однако представленный материал связан преимущественно с зарубежным культурным контекстом: в тексте «Растение-хамелеон» рассматриваются цветы, произрастающие в Мексике, а в тексте «Почему оливу называют «деревом мира»?» приводится античная легенда. Поэтому целесообразно дополнить раздел заданиями, содержащими информацию о растениях, характерных для природных зон страны изучаемого языка.

Например, можно предложить упражнение следующего типа: «Прочитайте текст. О чем вы узнали? На какой вопрос отвечают выделенные в тексте слова? Какой частью речи они являются?». Подобное задание позволит одновременно расширить страноведческие знания учащихся и закрепить грамматические навыки.

**Венерин башмачок**



*«Бежала-бежала красавица и обронила башмачок,* ***красивый****,* ***золотой,*** *с* ***красновато-коричневыми*** *ленточками, и превратился он в прекрасную орхидею. Это легенда о венерином башмачке.*

*Венерин башмачок встречается на опушках и полянах в лесах средней полосы европейской части России, в южных районах Сибири и Дальнего Востока. Обитает на хорошо увлажненных почвах равнин и гор. Это* ***морозостойкое*** *растение, способное выживать в условиях* ***суровых*** *и* ***малоснежных*** *зим. Это* ***редкое*** *красивое растение нуждается в нашей защите. Венерин башмачок занесен в Красную книгу Международного союза охраны природы»* [145].

В предлагаемом упражнении учащиеся знакомятся с редким растением, произрастающим на территории России, что позволяет расширить их представления о растительном мире. Кроме того, задание содержит вводный материал к изучению грамматической темы «Полные и краткие формы имен прилагательных».

В рамках данной темы может быть организован «урок-путешествие». Такая форма работы позволяет не только представить учебную информацию, но

и создать атмосферу познавательного поиска, стимулируя активное участие и эмоциональное вовлечение учащихся в образовательный процесс.

При сочетании урока-путешествия с проектным методом учащиеся получают возможность применить полученные знания и навыки на практике. Например, им можно предложить разработать мини-проект, посвященный исследованию флоры своей страны и страны изучаемого языка, и представить результаты в форме презентации. Подобная деятельность способствует развитию творческих и аналитических способностей учащихся, а также формирует опыт самостоятельной и коллективной работы.

В разделе «Климат: погода и времена года» основное внимание уделяется изучению грамматического материала. Наряду с этим учащиеся знакомятся с произведениями К.Д. Ушинского («Лето»), Ф.И. Тютчева («Есть в осени первоначальной…», «Чародейкою зимою») и С.А. Есенина («Зима»), в которых раскрываются художественные образы природы и смены времен года. Раздел также содержит значительный объем познавательной информации из энциклопедических источников («Кругосвет», «Чудо-книга», «Обо всем на свете», «Большая энциклопедия знаний»). Интересным является вводное задание – стихотворение на английском языке, в каждой строке которого используется слово «weather», что позволяет учащимся через межъязыковое сопоставление определить тему урока.

Следует отметить, что аналогичный раздел «Климат и природа» изучается и в 5 классе. Это свидетельствует о преемственности учебной программы: в 5 классе акцент делается на формировании эстетического восприятия и ценностного отношения к природе, тогда как в 6 классе тема расширяется за счет более сложного грамматического материала и знакомства с новыми художественными текстами. Такая последовательность обеспечивает постепенное развитие языковых и социокультурных компетенций учащихся.

Общее количество упражнений в разделе составляет 157, из них 27 (17%) отражают компоненты социокультурной компетенции (рисунок 32).

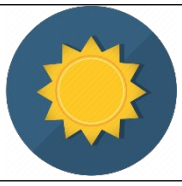
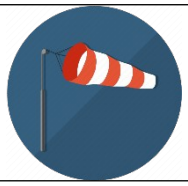



Рисунок 32 – Контент-анализ упражнений раздела «Климат: погода и времена года»

Анализ упражнений показал, что наибольшее количество заданий связано с формированием лингвистического компонента – 11 (7%), страноведческого – 8 (5%) и эстетического – 7 (4%). Прагматический компонент представлен минимально (1%), тогда как задания, направленные на формирование этического компонента социокультурной компетенции, в данном разделе отсутствуют. При этом тематика раздела «Климат: погода и времена года» обладает значительным потенциалом для их развития, поскольку обращение к проблемам природы и климата позволяет формировать у учащихся ответственное отношение к окружающей среде. В рамках обсуждения учащиеся могут рассматривать меры по защите природы и анализировать практические действия, направленные на снижение негативного воздействия на климат, что способствует формированию этических установок.

Развитие прагматического компонента возможно через задания, связанные с повседневными ситуациями, обусловленными погодными условиями: выбор одежды в зависимости от погоды, соблюдение правил безопасности при неблагоприятных погодных явлениях, планирование мероприятий с учетом прогноза погоды. Например, упражнение «Планирование пикника» (таблица 3): учащимся предлагается спланировать пикник с классом, учитывая время года и погодные условия, определить необходимую одежду и принадлежности при солнечной погоде, дожде, снеге или ветре и заполнить соответствующую таблицу.

Таблица 3 – Упражнение «Планирование пикника»

|  |  |  |  |
|---|---|---|---|
| 1. | 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. | 3. |

В рамках данного задания используется метод проблемного обучения, предполагающий постановку перед учащимися задач, требующих анализа, рассуждения и самостоятельного поиска решений. Применение этого метода направлено на развитие критического и творческого мышления, а также формирование самостоятельности учащихся в процессе учебной деятельности.

Последний раздел первой части учебника для 6 класса – «Чудеса света». В нем представлено наименьшее количество упражнений – 42, из которых 4 задания (10%) направлены на формирование страноведческого компонента, 1 (2%) – эстетического и 1 (2%) – этического компонентов социокультурной компетенции.

В разделе учащиеся знакомятся с произведениями Р.Л. Стайна (детский детектив «Проклятие гробницы фараона»), Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» и

стихотворением М. Джумагазиева «Семь чудес света». Значительная часть заданий, направленных на формирование страноведческого компонента, связана с изучением культурных памятников. Например, в упражнении предлагается рассмотреть фотографии и определить, какие из Семи чудес света на них изображены и в каких странах они находятся (стр. 182, упр. 1).

Для более наглядного представления учащимся мирового культурного наследия можно использовать виртуальные экскурсии, например на сайте https://ru.skyscanner.com/news/explore-the-seven-wonders-of-the-world-virtually. После такой экскурсии возможно организовать обсуждение, посвященное значимости сохранения памятников культуры, уважительному отношению к культурному наследию и правилам поведения при посещении исторических мест и музеев. Подобная работа направлена на развитие страноведческого, эстетического, прагматического и этического компонентов социокультурной компетенции учащихся.

Вторая часть учебника по предмету «Русский язык и литература» для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения начинается с раздела «Древние и современные цивилизации». В данном разделе учащиеся знакомятся с историей античной, древнекитайской цивилизаций и цивилизации Майя, а также с произведениями К. Булычева «Сто лет тому вперед» и А.Р. Беляева «Последний человек из Атлантиды». В разделе также представлены тексты, посвященные мифам об Атлантиде. Значительная часть познавательной информации представлена в форме энциклопедических материалов, заимствованных из изданий «Большая энциклопедия знаний», «OXFORD. Большая энциклопедия школьника» и «Чудо-книга». Использование подобных источников расширяет кругозор учащихся и знакомит их с историей древних цивилизаций и культурными достижениями разных народов.

Общее количество упражнений составляет 162, из которых лишь 21 (13%) отражает компоненты социокультурной компетенции (рисунок 33). При этом большинство заданий связано с освоением лингвистического и страноведческого компонентов, тогда как потенциал художественных текстов и исторического материала для формирования эстетического и этического компонентов реализован в ограниченной степени.




Рисунок 33 – Контент-анализ упражнений раздела «Древние и современные цивилизации»

Согласно анализу упражнений раздела «Древние и современные цивилизации», наибольшее количество заданий связано со страноведческим компонентом социокультурной компетенции – 14 (9%). Далее следуют лингвистический компонент – 4 упражнения (2%), прагматический – 2 (1%) и эстетический – 1 (1%). При этом задания, направленные на формирование этического компонента, в разделе отсутствуют. Между тем обсуждение моральных и этических норм различных культур и их влияния на современное общество могло бы расширить воспитательный потенциал данного раздела.

Для усиления эстетического и других недостаточно представленных компонентов социокультурной компетенции можно предложить упражнение следующего типа: «Рассмотрите иллюстрацию. Опишите сооружения, внешний вид и действия людей. По каким признакам можно определить их принадлежность к русской цивилизации?» (рисунок 34).




Рисунок 34 – Иллюстрация к упражнению

Упражнение развивает у учащихся навыки наблюдения и анализа. При рассмотрении иллюстрации они обращают внимание на архитектурные особенности сооружений, внешний вид людей и другие детали, позволяющие определить признаки русской цивилизации. Перевод невербального материала в вербальный код может сопровождаться использованием ситуативного метода. В процессе работы учащиеся обсуждают изображенные ситуации, выступают в роли персонажей и создают диалоги. Такая деятельность помогает применять русский язык в различных коммуникативных ситуациях. Кроме того, упражнение направлено на формирование страноведческого компонента социокультурной компетенции, поскольку знакомит учащихся с культурными особенностями цивилизаций, отраженными в архитектуре, искусстве и традициях.

Тема следующего раздела учебника – «Язык и общение». В данном разделе учащиеся изучают словообразование имен существительных, прилагательных и глаголов, а также знакомятся с произведениями, посвященными теме языка и его культурного значения. Среди них стихотворения Г. Тукая «Родной язык», К.Д. Бальмонта «Язык, великолепный наш язык…», И.А. Бунина «Слово», И.С. Тургенева «Русский язык», а также произведение казахского поэта М. Макатаева «Три счастья». Обращение к указанным произведениям позволяет раскрыть представление о языке как о культурной ценности и важном элементе национальной идентичности.

Общее количество упражнений в разделе составляет 84, из которых 11 (13%) направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся (рисунок 35).




Рисунок 35 – Контент-анализ упражнений раздела «Язык и общение»

Тематика раздела предполагает формирование прежде всего лингвистического и прагматического компонентов социокультурной компетенции. Однако анализ упражнений показал, что наибольшее количество заданий направлено на развитие страноведческого компонента (5).

Лингвистический компонент представлен в 3 упражнениях. Так, на стр. 86 (упр. 5) учащимся предлагается прочитать русские пословицы о значении слова и объяснить их смысл, что направлено на осмысление культурных представлений о речевом поведении. Аналогичная работа проводится в задании на стр. 103 (упр. 5), где учащиеся анализируют прямое и переносное значение слов и интерпретируют устойчивые выражения.

Для усиления прагматического компонента в разделе могут быть предложены задания, направленные на развитие коммуникативных навыков с учетом культурных особенностей общения. Например, учащимся можно предложить составить диалоги в различных ситуациях повседневного общения (в магазине, в школе, на улице), обращая внимание на выбор речевых стратегий, формы вежливости и уместность языковых средств в конкретном коммуникативном контексте.

В следующем разделе учебника «Герои и антигерои: реальность и выдуманные истории» учащиеся знакомятся с одним из жанров устного народного творчества – сказкой, а также с произведениями мировой и русской литературы. В разделе представлены казахская народная сказка «Ер Тостик», сказка Г.Х. Андерсена «Снежная королева», произведение Л.Ф. Баума «Удивительный волшебник из страны Оз» и отрывок из «Повести о настоящем человеке» Б.Н. Полевого.

Общее количество упражнений составляет 51, из которых 7 (14%) направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся (рисунок 36).




Рисунок 36 – Контент-анализ упражнений раздела «Герои и антигерои: реальность и выдуманные истории»

Согласно проведенному анализу, наибольшее количество упражнений (4) направлено на формирование страноведческого компонента социокультурной компетенции. Это объясняется тем, что тематика раздела отражает культурное наследие разных народов и показывает роль героев и антигероев в формировании национальных представлений и ценностей. Так, на стр. 108 (упр. 5) представлена

иллюстрация главного героя сказки «Ер Тостик» и задание «Устно опишите внешность героя». Данное упражнение можно дополнить иллюстрацией богатыря из русских сказок (рисунок 37) для сопоставления образов героев. Сравнение персонажей русских и казахских сказок помогает учащимся лучше понять культурные особенности и ценности двух народов и формирует уважительное отношение к культурным различиям.



Рисунок 37 – Образ богатыря в русской народной традиции

Для усиления прагматического и этического компонентов социокультурной компетенции учащимся можно предложить групповое творческое задание «Путь героя». Учащимся предлагается создать иллюстрацию, отражающую путь героя и различные ситуации морального выбора, в которых он сталкивается с испытаниями и принимает решения. После выполнения задания учащиеся объясняют, какие поступки героя они считают правильными или неправильными и какие последствия могут иметь его действия. Подобные задания формируют представления о категориях добра и зла, справедливости и ответственности, а также развивают критическое мышление и способность анализировать моральные дилеммы.

В разделе «Планеты и спутники» рассматривается тема астрономии и космических объектов. Учащиеся знакомятся с такими понятиями, как Вселенная, астрономия, Млечный Путь и комета, обращаются к мифам о Луне и Солнце, а также к произведению С.С. Цыганкова «2008 – Международный год планеты Земля». Тематика раздела расширяет кругозор учащихся и формирует представление о космосе как важной части научной и культурной картины мира.

Общее количество упражнений составляет 76, из которых 19 (25%) содержат компоненты социокультурной компетенции (рисунок 38).



Рисунок 38 – Контент-анализ упражнений раздела «Планеты и спутники»

В ходе анализа упражнений раздела «Планеты и спутники» было установлено, что значительная часть текстов заимствована из энциклопедических и электронных ресурсов [146]. Для расширения кругозора учащихся и усиления прагматического, эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции представляется возможным дополнить раздел произведениями русских писателей и поэтов, посвященными космической тематике (М.В. Ломоносова, М.Ю. Лермонтова, А.Р. Беляева).

Тематика подраздела «Международный день Земли» направлена на формирование прагматического и этического компонентов социокультурной компетенции, поскольку в нем рассматриваются экологические проблемы планеты и подчеркивается необходимость сохранения природы. Интерес представляют упражнения 7 и 8 на стр. 153. Так, в упражнении 7 учащимся предлагается дать словесное описание двух иллюстраций (рисунок 39). В данном задании используется прием перевода невербального материала (изображения) в вербальную форму.


Рисунок 39 – Иллюстрации к теме «Международный день Земли»

В упражнении 8, напротив, представлен отрывок из стихотворения Н. Добронравова «Пока не поздно». После выразительного чтения учащимся предлагается создать иллюстрацию к произведению. Такое задание предполагает перевод вербального текста в визуальный образ и активизирует образное мышление учащихся. Работа с художественным текстом и его визуальной

интерпретацией развивает эстетический компонент социокультурной компетенции, а также способствует осмыслению экологических и нравственных идей, заложенных в произведении.

В последнем разделе второй части учебника «Человек и мир техники» рассматривается тема научно-технического прогресса и его влияния на жизнь человека. В разделе представлены произведения Н.Н. Носова «Телефон», М. Гелприна «Свеча горела», а также энциклопедические материалы, посвященные технологическим открытиям, роботам и современным техническим устройствам. Общее количество упражнений составляет 76, из которых 16 (21%) направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся (рисунок 40).




Рисунок 40 – Контент-анализ упражнений раздела «Человек и мир техники»

Контент-анализ упражнений раздела показал отсутствие заданий, направленных на формирование эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции. В связи с этим раздел может быть дополнен упражнениями соответствующей направленности. Например, учащимся можно предложить групповое обсуждение положительных и отрицательных сторон использования смартфонов, социальных сетей и других технологий, их влияния на взаимодействие с окружающими и близкими людьми, а также сформулировать рекомендации по этичному использованию цифровых средств.

Другим вариантом задания может стать подготовка мультимедийного проекта или создание иллюстрации на тему «Каким будет наш мир через 50 лет?». Учащиеся описывают предполагаемые технологии будущего и обсуждают их влияние на жизнь общества. Подобные задания формируют у учащихся способность осмыслять социальные и культурные последствия научно-технического прогресса, развивают этические представления об ответственном использовании технологий и стимулируют эстетическое и творческое осмысление образа будущего.

Контент-анализ учебника для 6 класса по предмету «Русский язык и литература» показал, что тематика разделов, художественные произведения и

система упражнений включают компоненты социокультурной компетенции, выделенные в классификации А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой. Общее количество упражнений в учебнике составляет 891, из которых 192 (22%) направлены на формирование социокультурной компетенции учащихся (рисунок 41).

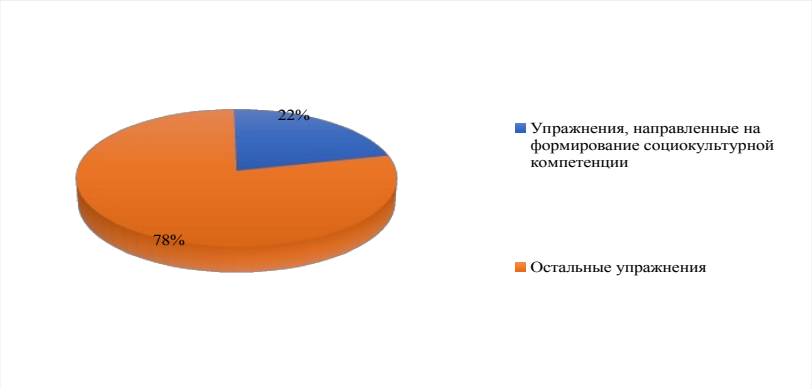



Рисунок 41 – Количественный контент-анализ упражнений учебника 6 класса

Следует отметить, что среднее количество упражнений на один раздел составляет около 80, однако объем и количество заданий в отдельных разделах существенно различаются. Так, наименьшее число упражнений представлено в разделе «Чудеса света» (42), тогда как в разделах «Живой мир вокруг нас» – 111, «Климат: погода и времена года» – 157 и «Древние и современные цивилизации» – 162 упражнения.

Анализ распределения упражнений (192), направленных на формирование социокультурной компетенции, показывает преобладание заданий, связанных с лингвистическим – 74 (39%) и страноведческим – 66 (34%) компонентами. Далее следуют задания, ориентированные на развитие прагматического компонента – 24 (13%) и эстетического – 20 (10%). Наименьшее количество упражнений – 8 (4%) направлено на формирование этического компонента социокультурной компетенции (рисунок 42).

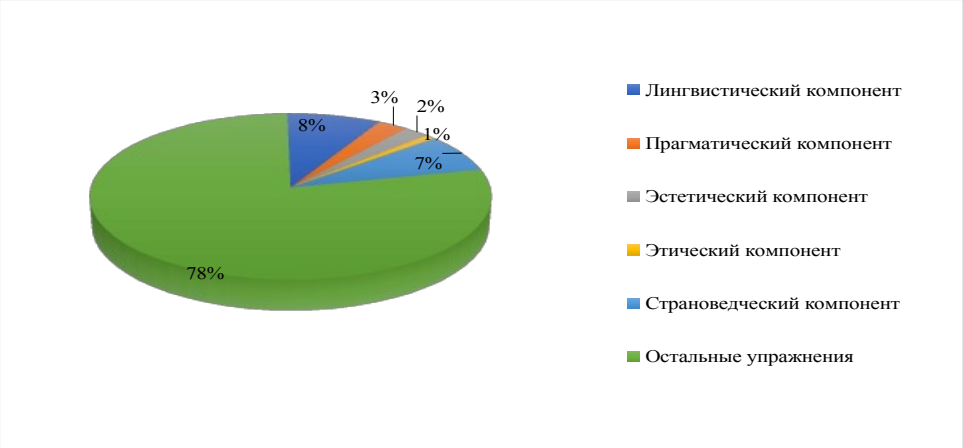



Рисунок 42 – Количественный контент-анализ упражнений учебника 6 класса по компонентам социокультурной компетенции

К числу положительных характеристик учебника для 6 класса относится разнообразие форм работы, в том числе наличие 88 заданий (10%) с формулировкой «Прослушайте текст/рассказ/эссе». Подобные задания направлены на развитие аудирования, восприятия устной речи и расширение словарного запаса учащихся. Однако, как и в учебнике 5 класса, эти задания не сопровождаются аудиоматериалами: отсутствуют ссылки на источники или электронные приложения, что затрудняет их выполнение. В связи с этим представляется возможным дополнить учебник QR-кодами, веб-платформами или мобильными приложениями с аудио- и видеоматериалами, что позволит развивать мультимодальную грамотность учащихся.

Учебник также опирается на широкий круг источников, включая энциклопедические издания («Чудо-книга», «Большая энциклопедия знаний», «OXFORD. Большая энциклопедия школьника», книга «Обо всем на свете», журнал «А почему?») и интернет-материалы. Вместе с тем, в отличие от учебника для 5 класса, ссылки на электронные источники не указываются, что снижает возможности самостоятельной работы учащихся. Следует отметить, что представленные в учебнике художественные произведения полностью соответствуют содержанию Типовой учебной программы, что выгодно отличает его от учебника для 5 класса, где были выявлены отдельные расхождения между программой и учебным материалом.

Содержательно учебник преимущественно ориентирован на языковые и грамматические задания, тогда как упражнения, направленные на развитие прагматического, этического и эстетического компонентов социокультурной компетенции, представлены в меньшем объеме. Расширение системы заданий, связанных с анализом культурных особенностей и моделированием коммуникативных ситуаций, позволило бы более полно реализовать воспитательный и культуроведческий потенциал учебника.

В целом учебник для 6 класса обладает значительным дидактическим потенциалом. Дополнение его мультимодальными материалами и заданиями, ориентированными на различные компоненты социокультурной компетенции, позволит обеспечить более целостное формирование социокультурных умений учащихся.

Контент-анализ отечественных учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов показал, что при тематическом разнообразии и наличии значимого культурного материала формирование социокультурной компетенции реализуется непоследовательно. В системе упражнений преобладает лингвистический компонент, тогда как прагматический, этический, эстетический и страноведческий представлены ограниченно и неравномерно. Полученные результаты указывают на необходимость методического усиления системы заданий за счет расширения речевой практики и включения мультимодальных и аутентичных источников социокультурной информации. При этом выявленные ограничения связаны не столько с содержанием учебников, сколько со способом его методической организации.

В связи с этим возникает необходимость методического обоснования инновационных методов формирования социокультурной компетенции

учащихся, позволяющих более полно реализовать потенциал учебной программы и учебников. В следующем подразделе рассматриваются такие методы, как семиотическая трансформация, ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работа с лингвистическим ландшафтом. Их применение направлено на расширение речевой практики учащихся и усиление социокультурного содержания учебных заданий.

### 2.3 Методическое обоснование внедрения инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

Результаты контент-анализа Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов и действующих отечественных учебников показали, что при наличии значительного культурного материала формирование социокультурной компетенции не обеспечено системой заданий, направленных на его интерпретацию и использование в речевой практике. Социокультурный компонент чаще представлен в виде справочной информации и отдельных страноведческих сведений, тогда как задания, ориентированные на интерпретацию культурных смыслов и их применение в коммуникации, используются ограниченно.

В условиях билингвальной и поликультурной образовательной среды возникает необходимость внедрения инновационных методов обучения, позволяющих активизировать социокультурное содержание учебных заданий и включить его в коммуникативную деятельность учащихся.

Выявленные ограничения соотносятся с данными международного исследования PISA [147; 148] и национального мониторинга образовательных достижений обучающихся (МОДО) [149], где оцениваются умения понимания, интерпретации и использования текстовой информации. Результаты показывают, что обучающиеся испытывают трудности при применении знаний, в том числе при работе с информационными и цифровыми текстами [150]. При этом данные системы ориентированы на диагностику результатов и не раскрывают способов формирования соответствующих умений в учебной деятельности, что обосновывает обращение к методам, направленным на интерпретацию смыслов и их использование в речевой практике.

Методическое обоснование внедрения инновационных методов в настоящем исследовании опирается на ряд положений. Во-первых, социокультурная компетенция формируется в деятельности, связанной с анализом коммуникативных ситуаций, моделированием речевого поведения и обсуждением культурной уместности высказываний. Во-вторых, возрастные особенности учащихся 5-6 классов предполагают ориентацию на наглядность, смену видов деятельности и включение в совместную деятельность, что в ограниченной мере реализуется в рамках традиционных текстоцентричных заданий. Указанные особенности соотносятся с мультимодальностью современной коммуникации, предполагающей использование различных способов представления информации и включение визуальных, аудиальных и

вербальных компонентов в процесс восприятия и интерпретации содержания. Инновационность рассматриваемых методов связана с перекодировкой информации из одной семиотической системы в другую, предполагающей преобразование визуальной, аудиальной и текстовой информации в иные формы репрезентации содержания. Для учащихся 5-6 классов подобная перекодировка приобретает характер игровой и интерпретационной деятельности, связанной с изменением способов восприятия, преобразования и представления информации в процессе обучения. В-третьих, современная образовательная среда предоставляет технические и цифровые ресурсы, использование которых при методически продуманном проектировании заданий расширяет возможности организации речевой практики без выхода за рамки учебной программы.

На основе результатов нормативно-методического анализа и с учетом условий обучения в настоящем исследовании выделяются три инновационных метода формирования социокультурной компетенции учащихся: семиотическая трансформация, ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работа с лингвистическим ландшафтом. Выбор методов определяется их соответствием целям Типовой учебной программы, возможностью интеграции в структуру урока русского языка и ориентацией на активное освоение норм речевого поведения в культурно значимых коммуникативных ситуациях.

Семиотическая трансформация позволяет организовать работу с культурными смыслами через переход между различными знаковыми системами, делая культурный код предметом осознанного анализа и обсуждения. Ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий обеспечивает моделирование коммуникативных ситуаций, в которых учащиеся не только воспроизводят речевые образцы, но и оценивают их уместность с учетом социальных и культурных параметров. Работа с лингвистическим ландшафтом опирается на аутентичное публичное языковое пространство как источник социокультурного опыта и связывает учебное содержание с реальными практиками языкового взаимодействия в многоязычной среде.

Выделенные инновационные методы и механизм их реализации в процессе формирования социокультурной компетенции и повышения учебной вовлеченности учащихся при обучении русскому языку как второму представлены в модели на рисунке 43.




Рисунок 43 – Модель формирования социокультурной компетенции и повышения учебной вовлеченности учащихся при обучении русскому языку как второму

Представленная модель отражает последовательность перехода от оснований использования инновационных методов к механизму их реализации и предполагаемым результатам. В качестве оснований рассматриваются мультимодальность современной коммуникации, особенности перцептивного восприятия современных школьников и возможности цифровой образовательной среды. Реализация инновационных методов осуществляется через восприятие и анализ мультимодальной информации, интерпретацию культурных смыслов и моделирование коммуникативных ситуаций, что обеспечивает повышение уровня сформированности социокультурной компетенции и способствует повышению учебной вовлеченности учащихся.

Таким образом, внедрение инновационных методов имеет нормативно-методическое обоснование и рассматривается в настоящем исследовании как ответ на выявленные ограничения традиционного методического

инструментария. Применение указанных методов в процессе обучения русскому языку как второму ориентировано на восприятие и анализ мультимодальной информации, интерпретацию культурных смыслов и моделирование коммуникативных ситуаций. Указанные методы подробно рассматриваются в подразделах 2.3.1-2.3.3, а результаты их экспериментальной апробации представлены в третьем разделе диссертации.

### 2.3.1 Метод семиотической трансформации в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

Контент-анализ Типовой учебной программы и учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов показывает, что социокультурное содержание обучения преимущественно представлено через учебные и художественные тексты, задания на понимание содержания и репродуктивное воспроизведение информации. Вместе с тем программа ориентирует обучение на формирование у учащихся способности учитывать социальные и культурные нормы речевого поведения, интерпретировать коммуникативные ситуации и использовать язык в различных социально значимых контекстах. Это актуализирует поиск методов, позволяющих сделать культурные смыслы предметом активной учебной деятельности.

В этом контексте метод семиотической трансформации рассматривается как методически обоснованный способ расширения потенциала учебного материала без изменения программных требований. Его применение переводит работу с социокультурным содержанием из информативно-репродуктивного формата в формат интерпретации и речевого действия, что имеет принципиальное значение для формирования социокультурной компетенции. Метод предполагает переработку культурно маркированных смыслов через переход между различными знаковыми системами; его лингводидактический потенциал получил обоснование в ранее проведенном исследовании [151].

Методическая целесообразность использования семиотической трансформации подтверждается результатами анализа учебников, в которых визуальные и поликодовые элементы (иллюстрации, схемы, инфографика, элементы дизайна) чаще всего выполняют иллюстративную функцию и не вовлекаются в интерпретационную деятельность учащихся [152]. В рамках семиотической трансформации такие элементы рассматриваются как самостоятельный объект анализа и преобразования. Это дает возможность выявлять культурные коннотации, оценочные смыслы и коммуникативные установки, зафиксированные в тексте или ситуации общения.

С позиции нормативных требований метод семиотической трансформации не противоречит структуре урока русского языка как второго, поскольку может быть реализован на этапах актуализации, осмысления нового материала, закрепления и рефлексии. Метод опирается на предусмотренные программой темы, речевые ситуации и языковой материал, изменяя характер учебной деятельности учащихся. Его инновационность заключается не в расширении содержания обучения, а в переориентации учебного действия с усвоения

информации на ее культурно и коммуникативно значимую интерпретацию, что соответствует современным требованиям к результатам языкового образования.

Содержательно семиотическая трансформация ориентирована на формирование ключевых компонентов социокультурной компетенции, выделенных в структуре, принятой в настоящем исследовании. Работа с культурно маркированными единицами языка и коммуникативными ситуациями способствует развитию страноведческого и этического компонентов; анализ коммуникативных намерений, адресата и условий общения – прагматического компонента; обсуждение оценочности и образности – эстетического компонента. Принципиально важным элементом методического дизайна является обязательное возвращение результата трансформации в речевую форму (обсуждение, объяснение, аргументация), что обеспечивает интеграцию культурной интерпретации и речевой практики.

В условиях билингвальной образовательной среды Казахстана метод семиотической трансформации приобретает дополнительную методическую значимость, поскольку позволяет учитывать различия культурных кодов и коммуникативных норм через использование визуальных и мультимодальных средств интерпретации, а не через прямое сопоставление языковых систем. Это особенно важно при ограниченном уровне владения русским языком. Использование визуальных, аудиальных и аудиовизуальных опор снижает когнитивную нагрузку и облегчает понимание культурных смыслов, сохраняя при этом ориентацию на речевое действие.

Методическое обеспечение реализации семиотической трансформации в учебном процессе дополняется разработанной автором рабочей тетрадью для учащихся 5-6 классов, включающей задания на интерпретацию и преобразование культурно маркированного материала в различных семиотических форматах. Рабочая тетрадь выступает дидактическим ресурсом, обеспечивающим системность и воспроизводимость метода в условиях школьного обучения.

Включение метода семиотической трансформации в систему формирования социокультурной компетенции учащихся обосновано результатами контент-анализа нормативных и учебных материалов и соответствует целям обучения русскому языку как второму в условиях поликультурной образовательной среды. В исследовании данный инновационный метод обеспечивает переход от декларативного усвоения социокультурной информации к ее осмысленному использованию в речевой деятельности. Формы реализации метода и результаты его применения в учебном процессе представлены в третьем разделе диссертации.

### 2.3.2 Метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в формировании социокультурной компетенции учащихся

В обучении русскому языку как второму ролевая игра традиционно используется как средство моделирования речевых ситуаций и освоения норм коммуникативного поведения. Однако в школьной практике она чаще реализуется в упрощенном формате – в виде устного разыгрывания диалогов по

образцу или ситуативных упражнений с заранее заданными репликами. Такая организация работы ограничивает возможности учащихся для самостоятельного выбора коммуникативных стратегий и осмысления социокультурных параметров общения.

В этих условиях метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий рассматривается как способ расширения социокультурного потенциала традиционной ролевой игры при сохранении ее дидактической основы. Использование цифровых средств позволяет структурировать коммуникативную ситуацию, фиксировать речевое взаимодействие и включать его в последующий анализ [153], обеспечивая условия для формирования социокультурной компетенции учащихся.

Интеллектуальные цифровые технологии в данном контексте используются как инструменты вариативного конструирования коммуникативных сценариев, уточнения речевых средств и организации дополнительной языковой практики обучающихся. В зарубежных исследованиях отмечается, что их применение связано с адаптацией содержания обучения, персонализацией образовательных траекторий и расширением форм взаимодействия с учебным материалом [154]. В рамках исследований в области искусственного интеллекта в образовании подчеркивается, что такие технологии функционируют как средство поддержки учебной деятельности и требуют учета педагогических и этических факторов их использования [101, с. 163].

В работах, посвященных интеллектуальным обучающим системам, показано, что они обеспечивают индивидуализацию обучения и повышают эффективность усвоения материала, однако их внедрение сопровождается ограничениями, связанными с инфраструктурными условиями, уровнем цифровой подготовки учащихся и культурной спецификой образовательной среды [155]. Эти выводы значимы для обучения второму языку, поскольку указывают на необходимость учета языкового и социокультурного контекста при использовании цифровых инструментов.

В ряде исследований искусственный интеллект рассматривается как фактор трансформации образовательного процесса, связанный с развитием персонализированного обучения, автоматизацией отдельных видов деятельности и расширением доступа к образовательным ресурсам [156; 157]. При этом подчеркивается необходимость сохранения ведущей роли преподавателя и методического регулирования использования интеллектуальных технологий. Аналогичные выводы представлены в работах, посвященных анализу преимуществ и ограничений внедрения искусственного интеллекта в образовательную практику [158].

В отечественных исследованиях использование искусственного интеллекта рассматривается в контексте цифровизации образования и внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Отмечается, что интеллектуальные инструменты расширяют возможности проектной деятельности, способствуют развитию цифровых компетенций и адаптации образовательной среды к современным требованиям [159; 160]. Анализ зарубежного опыта интеграции искусственного интеллекта в систему

образования Казахстана показывает, что его применение связано с персонализацией обучения, мониторингом образовательных результатов и поддержкой педагогической деятельности, при этом требует развития инфраструктуры, подготовки педагогов и учета рисков цифрового неравенства [161].

Таким образом, искусственный интеллект рассматривается как компонент цифровой образовательной среды, эффективность которого определяется условиями его педагогической интеграции и соответствием задачам учебного предмета. В настоящем исследовании интеллектуальные цифровые технологии не выступают самостоятельным методом обучения, а используются как инструмент методической поддержки ролевой игры, обеспечивающий вариативность коммуникативных сценариев и расширение речевой практики учащихся.

Методическая целесообразность цифрового расширения ролевой игры связана с тем, что при устном разыгрывании значительная часть параметров коммуникации остается неявной для учащихся: социальный статус участников, дистанция общения, невербальные маркеры и визуальный контекст ситуации. Использование мультимедийных средств делает эти параметры наглядными и доступными для обсуждения, переводя их в предмет анализа [162].

В рамках исследования мультимедийные платформы (Scratch, StoryJumper, Pixton и др.) используются как инструменты методической поддержки ролевой игры. Их функциональные возможности позволяют создавать визуально и аудиовизуально оформленные сценарии коммуникативных ситуаций, в которых задаются социальные роли, условия общения и коммуникативная задача. Интеллектуальные цифровые инструменты могут применяться для вариативного моделирования диалогов и уточнения языковых средств в заданной ситуации. Выбор платформ определяется учебной целью и возрастными особенностями учащихся.

Методически значимым является то, что ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий включает последовательность этапов: конструирование ситуации общения, распределение ролей, создание или интерпретацию цифрового сценария, разыгрывание коммуникативного эпизода и рефлексию. На этапе обсуждения учащиеся анализируют выбор языковых средств, формы обращения, стратегии речевого поведения и степень их уместности в заданной социокультурной ситуации. В результате ролевая игра приобретает характер целенаправленной работы над социокультурными умениями, а не воспроизведения готовых диалогов.

Содержательно данный метод ориентирован на развитие нескольких компонентов социокультурной компетенции. Освоение социальных ролей и типовых сценариев общения способствует формированию прагматического компонента; анализ нормативности и этичности речевого поведения – этического компонента; работа с интонацией, визуальным образом персонажа и невербальными средствами – эстетического компонента. При этом речевая деятельность сохраняет центральное значение, а мультимедийные средства выполняют вспомогательную организационную функцию.

В условиях билингвальной образовательной среды Казахстана использование мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в ролевой игре обладает дополнительным методическим потенциалом. Визуализация коммуникативной ситуации и социальных ролей снижает языковую нагрузку и облегчает понимание контекста общения [163, с. 1326], что особенно важно для учащихся с разным уровнем владения русским языком. Это позволяет сосредоточить внимание не только на правильности языковых форм, но и на уместности речевого поведения.

Методическое обеспечение реализации метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в настоящем исследовании дополняется авторскими разработками заданий и сценариев, представленными в рабочей тетради для учащихся 5-6 классов. Задания направлены на моделирование культурно значимых ситуаций общения и предусматривают переход от цифрового сценария к устному и письменному оформлению высказываний.

С учетом изложенного, применение мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в ролевой игре имеет методическое обоснование и соответствует задачам формирования социокультурной компетенции учащихся. Практическая реализация метода и результаты его применения представлены в третьем разделе диссертации.

### 2.3.3 Использование лингвистического ландшафта в формировании социокультурной компетенции учащихся

Использование лингвистического ландшафта в обучении русскому языку как второму позволяет расширить источники социокультурного материала за счет обращения к аутентичным текстам публичного языкового пространства. В школьной практике такие тексты редко становятся объектом учебной деятельности несмотря на то, что учащиеся регулярно сталкиваются с ними в повседневной коммуникации. Обращение к материалам лингвистического ландшафта позволяет включить реальные формы публичного языкового использования в образовательный процесс и рассматривать их как источник социокультурного опыта учащихся.

В настоящем исследовании лингвистический ландшафт понимается как совокупность публичных письменных и визуально-языковых текстов городской среды (вывески, объявления, указатели, рекламные сообщения, информационные таблички), отражающих реальные практики языкового употребления и социокультурные нормы общества [164, с. 49]. Работа с такими объектами позволяет рассматривать язык не только как средство учебной коммуникации, но и как элемент социальной регуляции, задающий правила поведения, адресность и культурную уместность высказываний.

Методическая целесообразность использования лингвистического ландшафта обусловлена функциональной многослойностью публичных текстов, одновременно выполняющих информационную, регулятивную и оценочную функции [122, с. 25]. Их анализ создает условия для выявления прагматических установок, культурных коннотаций и этических ограничений, закрепленных в

языковых формулировках. Результаты исследований показывают, что систематическая работа с материалами лингвистического ландшафта повышает учебную вовлеченность учащихся, развивает интерпретационные умения и формирует осознанное отношение к нормам публичного речевого поведения [165; 166].

В учебной практике работа с лингвистическим ландшафтом может быть организована как последовательность аналитических и продуктивных действий: фиксация объекта публичной письменной коммуникации, определение адресата и цели сообщения, анализ языковых и визуальных средств (лексика, грамматика, графическое оформление, цвет, пиктограммы), выявление культурных и прагматических смыслов, обсуждение коммуникативной уместности формулировок. Завершающим этапом становится создание альтернативных вариантов текста: переформулировка с учетом норм вежливости, разработка двуязычных версий, уточнение или смягчение регулятивных формул. Такая организация работы позволяет перейти от наблюдения за языковыми явлениями к их осознанному использованию в социально значимых коммуникативных ситуациях.

Особую значимость использование лингвистического ландшафта приобретает в условиях билингвальной и поликультурной образовательной среды Казахстана, где публичное языковое пространство отражает взаимодействие языков, культурных кодов и языковой политики [167]. Анализ элементов лингвистического ландшафта позволяет рассматривать нормы публичного речевого поведения в связи с конкретными социальными ситуациями и культурными ожиданиями, что обеспечивает развитие прагматического, этического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции учащихся.

Практическая апробация возможностей использования лингвистического ландшафта проводилась на материале городской языковой среды Павлодара и трансграничного рекламного дискурса. Результаты этой работы были представлены в докладах на международных научно-практических конференциях [168; 169]. Полученные данные подтверждают возможность адаптации данного метода к условиям школьного обучения и его продуктивность для формирования социокультурного опыта учащихся.

Проведенный анализ показывает, что использование лингвистического ландшафта при формировании социокультурной компетенции методически обосновано результатами контент-анализа нормативных и учебных материалов и направлено на приближение обучения русскому языку как второму к реальным коммуникативным практикам учащихся. В исследовании лингвистический ландшафт используется как средство включения аутентичного социокультурного опыта в образовательный процесс. Возможности применения метода работы с лингвистическим ландшафтом при обучении русскому языку как второму раскрываются в третьем разделе диссертации.

**Выводы по разделу 2**

Во втором разделе диссертационного исследования проведен контент-анализ нормативно-методических основ формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как второму в школах с казахским языком обучения. Исследование охватило Типовую учебную программу и учебники по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов, что позволило выявить соотношение декларируемых целей обучения и способов их реализации в учебной практике.

Контент-анализ Типовой учебной программы показал, что формирование социокультурной компетенции включено в перечень приоритетных образовательных результатов и реализуется через требования к речевой деятельности, тематическое содержание курса и ориентацию на социально значимые коммуникативные ситуации. Вместе с тем программа преимущественно задает целевые ориентиры, не конкретизируя методические способы их достижения, что обусловливает вариативность педагогических решений.

Анализ учебников по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов выявил преобладание заданий, направленных на формирование лингвистических умений и репродуктивное усвоение содержания. Социокультурные компоненты представлены фрагментарно и преимущественно в текстоцентричной форме; задания, ориентированные на интерпретацию норм публичного речевого поведения, анализ культурного контекста и использование языка в реальных социальных ситуациях, встречаются ограниченно. Это указывает на несоответствие между целевыми установками программы и дидактическими средствами их реализации.

Выявленные особенности нормативных и учебных материалов обусловили необходимость методического обоснования инновационных способов работы с социокультурным содержанием в рамках действующих программных требований. В подразделе 2.3 показано, что семиотическая трансформация, метод ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работа с лингвистическим ландшафтом позволяют актуализировать культурные смыслы, расширить формы речевой практики и включить учащихся в анализ социально значимых коммуникативных ситуаций. На основе проведенного анализа разработана модель формирования социокультурной компетенции и повышения учебной вовлеченности учащихся при обучении русскому языку как второму, отражающая основания использования инновационных методов, механизм их реализации и предполагаемые результаты обучения.

Проведенный анализ указанных методов показал, что их инновационность связана не с введением нового содержания, а с изменением логики учебной деятельности: переходом от информирования к интерпретации, от репродуктивных заданий – к продуктивным формам работы, от учебно-условных текстов – к моделированию и анализу аутентичных коммуникативных практик. Такой подход обеспечивает согласованность с нормативными требованиями и

расширяет возможности формирования социокультурной компетенции в условиях билингвальной образовательной среды Казахстана.

Результаты второго раздела свидетельствуют о частичной реализации потенциала Типовой учебной программы и учебников и обосновывают необходимость внедрения инновационных методов формирования социокультурной компетенции. Полученные выводы создают методическую основу для перехода к третьему разделу диссертации, где представлены организация, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации предложенных методов в практике обучения русскому языку как второму.

# 3 ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ПРАКТИКУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

## 3.1 Организация опытно-экспериментальной работы по внедрению инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся

Формирование социокультурной компетенции у школьников не может быть в полной мере объективно оценено исключительно на основе анализа учебных программ и учебников, поскольку данные источники фиксируют лишь потенциальные возможности содержания образования. Для проверки эффективности предложенных методических решений была проведена опытно-экспериментальная работа в условиях школьной практики.

Актуальность методического эксперимента обусловлена современными требованиями к языковому образованию, ориентированному на использование языка в социокультурно значимых коммуникативных ситуациях. В этих условиях формирование социокультурной компетенции становится важным компонентом обучения русскому языку как второму и фактором успешной адаптации учащихся в многоязычной образовательной среде.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности внедрения комплекса инновационных методов, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов школ с казахским языком обучения при изучении русского языка как второго, а также анализ их влияния на уровень учебной вовлеченности обучающихся.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1) определить исходный уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся посредством диагностики, включающей тестовые и творческие задания, анализ речевых умений и работу с культурными реалиями;
2) измерить уровень учебной вовлеченности учащихся в ходе опытно-экспериментальной работы;
3) провести опрос учителей для анализа их отношения к внедрению инновационных методов обучения и выявления профессиональных затруднений при их реализации;
4) разработать и внедрить систему упражнений, основанных на методе семиотической трансформации, методе ролевой игры с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и методе работы с лингвистическим ландшафтом школы и города;
5) сопоставить результаты контрольных и экспериментальных групп с целью выявления динамики формирования компонентов социокультурной компетенции;
6) осуществить комплексную оценку эффективности предложенной системы заданий и определить перспективы ее дальнейшего использования в школьной практике.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 5-6 классах средней общеобразовательной школы № 2 г. Павлодара с казахским языком обучения, где русский язык изучается как второй. В исследовании приняли участие 82 учащихся 5 классов (контрольная группа – 40 человек, экспериментальная группа – 42) и 67 учащихся 6 классов (контрольная группа – 34 человека, экспериментальная группа – 33), что обеспечило сопоставимость полученных результатов.

Эксперимент охватывал период с 30 сентября по 28 ноября 2024 года и включал три последовательных этапа. На этапе входной диагностики определялся исходный уровень сформированности социокультурной компетенции: для учащихся 5 классов – на материале программы 4 класса, для учащихся 6 классов – на материале программы 5 класса. Диагностические задания были направлены на проверку лингвистического, прагматического, этического, эстетического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции.

Основной этап эксперимента предполагал проведение уроков с внедрением разработанных упражнений, основанных на инновационных методах формирования социокультурной компетенции. Экспериментальные задания включались в структуру урока русского языка как второго и реализовывались в рамках предусмотренных программой тем и видов деятельности. Учебная деятельность учащихся была ориентирована на выполнение заданий интерпретационного и продуктивного характера, включая моделирование коммуникативных ситуаций, анализ культурно маркированных смыслов и осмысление норм речевого поведения. Учащиеся выполняли задания, предполагающие кодирование и декодирование информации, участие в ролевых ситуациях общения, а также обсуждение коммуникативной уместности языковых средств с опорой на вербальные и невербальные ресурсы. Мультимедийные и интеллектуальные цифровые технологии использовались в качестве вспомогательного средства организации учебной деятельности и фиксации ее результатов, не изменяя общей логики и структуры урока.

На контрольном этапе было проведено итоговое тестирование, аналогичное входному, что позволило сопоставить исходные и итоговые показатели сформированности компонентов социокультурной компетенции и выявить различия между контрольными и экспериментальными группами.

Методический инструментарий исследования включал комплекс количественных и качественных методов: тестирование, выполнение творческих заданий, анализ речевой деятельности учащихся, работу с прецедентными текстами и культурными реалиями. Дополнительно был проведен опрос учителей, направленный на выявление их отношения к внедрению инновационных методов работы, а также письменный опрос учащихся с целью диагностики уровня учебной вовлеченности.

Для количественной обработки результатов исследования использовались методы математической статистики, применяемые в педагогических исследованиях для оценки эффективности образовательных воздействий. Расчет средних и медианных значений применялся для анализа показателей

сформированности социокультурной компетенции и уровня учебной вовлеченности, а также для сопоставления результатов контрольной и экспериментальной групп.

Использование среднего значения позволяет выявить общую тенденцию изменения показателей, тогда как медиана отражает особенности их распределения и снижает влияние крайних значений. Сопоставление средних и медианных значений обеспечивает более надежную интерпретацию результатов и позволяет оценить их устойчивость, что обосновано в исследованиях по статистическому анализу образовательных данных [170; 171].

Для сопоставления показателей сформированности социокультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах использовался критерий $\chi^2$ Пирсона, применяемый при анализе независимых выборок. Данный критерий позволяет выявить различия в структуре данных и оценить их статистическую обусловленность. Эффективность применения $\chi^2$ Пирсона при обработке экспериментальных данных подтверждается в работах по математической статистике и анализу педагогических измерений [172].

Использование указанных методов обеспечивает комплексный анализ результатов методического эксперимента и позволяет интерпретировать изменения показателей с учетом их сопоставимости между группами.

Научная новизна эксперимента заключается в эмпирической апробации в школьной практике комплекса инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся, включающего метод семиотической трансформации, ролевую игру с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работу с лингвистическим ландшафтом школы и города. Экспериментальная модель позволила выявить динамику сформированности компонентов социокультурной компетенции и показателей учебной вовлеченности в условиях реализации учебной программы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные задания и материалы могут быть использованы учителями русского языка и литературы в школах с казахским языком обучения в рамках урочной и внеурочной деятельности, обеспечивая методическое усиление социокультурного компонента обучения без изменения нормативной базы и структуры учебного процесса.

Исследование осуществлялось в строгом соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [9], регламентирующим организацию образовательного процесса и права обучающихся, а также с «Типовыми правилами научной этики», утвержденными приказом Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2024 года № 529 [7], и положениями «Этического кодекса исследователей образования Казахстана» [8]. В частности, соблюдались пункты 6.3.8 и 6.3.17 Кодекса, согласно которым исследователь обязан предоставить детям и подросткам, способным формировать собственные взгляды, право на информированное согласие относительно участия в исследовании, представленное в доступной для учащихся форме и соразмерное их возрасту и уровню зрелости. В условиях минимального риска и проведения исследования в

естественной образовательной среде такое согласие могло быть выражено в устной форме.

Следует подчеркнуть, что проводимое исследование имело методический, а не психологический или медицинский характер и было направлено на анализ организации учебного процесса и эффективности дидактических средств. Эксперимент не предусматривал диагностики личностных, психоэмоциональных или клинических характеристик учащихся и не относился к категории исследований повышенного риска. Все мероприятия осуществлялись в образовательной среде с согласия администрации школы и при участии учителей русского языка и литературы. Участие школьников носило добровольный характер, а полученные данные использовались исключительно в обобщенном виде, без указания персональной информации.

Работа велась в соответствии с Законом Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК [10], а также с Законом Республики Казахстан «О персональных данных и их защите» от 21 мая 2013 года № 94-V [11]. В ходе эксперимента не осуществлялся сбор, хранение или обработка персональных данных, позволяющих идентифицировать личность учащихся. Кроме того, исследование основывалось на принципах, закрепленных в Декларации Всемирной конференции по науке [12]. Следовательно, при организации и проведении опытно-экспериментальной работы соблюдались ключевые этические принципы гуманизма, уважения личности, добровольности участия, анонимности и научной добросовестности, что обеспечивает этическую правомерность исследования, достоверность полученных данных и возможность их воспроизводимости в аналогичных образовательных условиях.

Разработанный дизайн и методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы позволили зафиксировать исходный уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся и проанализировать динамику ее компонентов, что служит основанием для перехода к рассмотрению результатов входной диагностики, представленных в подразделе 3.2.

### 3.2 Основные показатели уровня сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения

Переход от методического обоснования и описания условий опытно-экспериментальной работы к анализу ее результатов предполагает фиксацию исходного уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся. Определение стартовых показателей позволяет охарактеризовать состояние отдельных компонентов социокультурной компетенции и создать эмпирическую основу для сопоставления данных контрольных и экспериментальных групп.

Диагностический этап исследования был начат с учащихся 5 классов, находящихся на этапе перехода из начальной школы в среднее звено. Данный период характеризуется изменением организации учебной деятельности, усложнением коммуникативных задач и расширением спектра социальных ролей, что отражается на характере речевого поведения и уровне

социокультурных умений. В возрастном диапазоне 10-11 лет, согласно концепции Ж. Пиаже, начинается переход от конкретно-образного мышления к элементам абстрактного мышления при сохранении значимости наглядных и визуальных опор. Одновременно формируются навыки рефлексии, самоконтроля и учета позиции другого, что имеет значение для становления этических норм и коммуникативной компетентности [173; 174].

Указанные возрастные особенности обусловливают неравномерность показателей отдельных компонентов социокультурной компетенции, что требует их дифференцированного анализа на начальном этапе обучения в среднем звене. В связи с этим результаты входной диагностики учащихся 5 классов рассматриваются как исходный уровень сформированности социокультурной компетенции и представлены на рисунке 44.

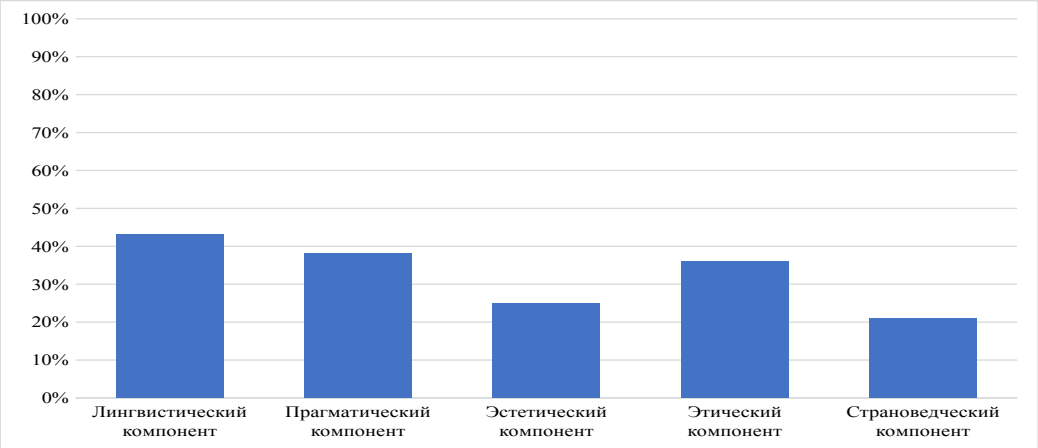



Рисунок 44 – Результаты входного тестирования учащихся 5 класса

Диагностика показала, что наиболее сформированным компонентом является лингвистический (43%), что свидетельствует о достаточном уровне владения языковыми средствами русского языка как неродного. Относительно более высокие показатели демонстрируют прагматический (38%) и этический (36%) компоненты, что отражает ориентацию учащихся на нормы поведения и правила общения в школьной среде.

В то же время низкий уровень эстетического компонента (25%) указывает на ограниченность читательского и культурного опыта школьников и недостаточную сформированность навыков интерпретации художественных текстов и произведений искусства. Минимальные показатели зафиксированы по страноведческому компоненту (21%), что объясняется ограниченным объемом культуроведческого содержания в начальной школе и недостаточной осведомленностью учащихся о культурных и исторических реалиях страны изучаемого языка.

Результаты диагностики показывают, что у учащихся 5 класса более развиты лингвистический, прагматический и этический компоненты социокультурной компетенции. Вместе с тем эстетический и страноведческий компоненты характеризуются низким уровнем сформированности, что

указывает на необходимость целенаправленной методической работы по их развитию.

Аналогичная диагностика была проведена среди учащихся 6 классов (рисунок 45), что позволило зафиксировать уровень сформированности социокультурной компетенции на следующем этапе обучения русскому языку как второму.

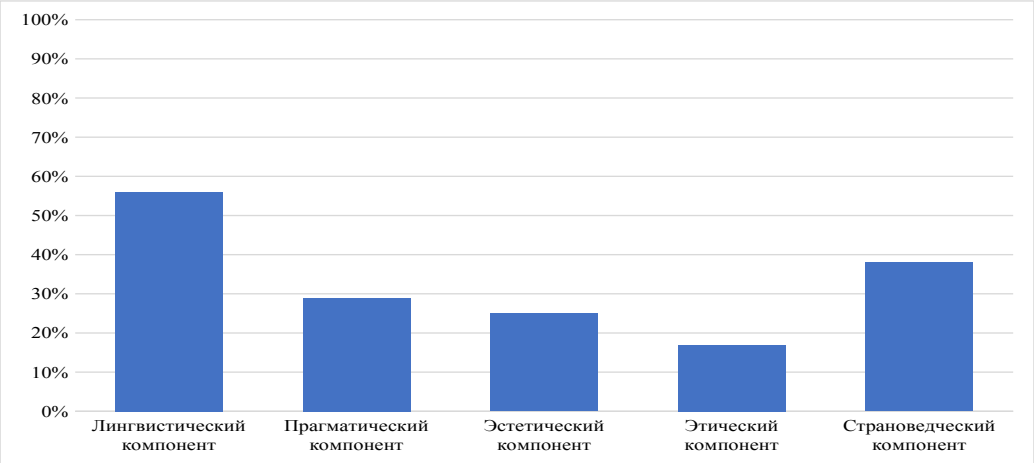



Рисунок 45 – Результаты входного тестирования учащихся 6 класса

Начальная диагностика показывает, что у шестиклассников наиболее сформированными являются лингвистический компонент (56%) и страноведческий компонент (38%), что свидетельствует о росте языковой подготовленности и расширении культурной осведомленности по сравнению с учащимися 5 классов.

В то же время показатели по прагматическому (29%), эстетическому (23%) и этическому (17%) компонентам остаются низкими, что указывает на затруднения в практическом применении языковых знаний, интерпретации эстетических ценностей и осмыслении норм социального взаимодействия.

Возрастные особенности учащихся 11-12 лет частично объясняют выявленные результаты. Подростковый возраст характеризуется развитием логического и гипотетического мышления (стадия формальных операций по Ж. Пиаже) при сохранении эмоциональной нестабильности [173, с. 9-10]. Усиливающаяся ориентация на группу сверстников и критичность по отношению к взрослым нередко сопровождаются противоречием между усвоенными нормами и реальным поведением [175], что отражается в низких показателях этического компонента. Недостаточный уровень эстетического компонента связан с ограниченным опытом восприятия художественных и культурных текстов, требующих развитой рефлексии и эмоциональной зрелости [174, с. 149].

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что учащиеся 6 класса демонстрируют более высокий уровень владения языковыми средствами и культурными сведениями по сравнению с учащимися 5 класса, однако показатели по прагматическому, эстетическому и этическому компонентам остаются недостаточно сформированными. Это подтверждает необходимость

методического усиления работы по развитию коммуникативных умений в реальных ситуациях общения, формированию ценностных установок и навыков интерпретации эстетических явлений.

**Диагностика учебной вовлеченности**

Наряду с определением уровня сформированности социокультурной компетенции была проведена диагностика учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов. Для этого использовалась адаптированная версия методики Multidimensional School Engagement Scale (MSES) [176], включающая вопросы, направленные на оценку когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов вовлеченности. Выбор данной методики обусловлен ее соответствием современным теоретическим моделям, согласно которым школьная вовлеченность рассматривается как устойчивое участие обучающихся в учебной и социальной жизни школы, проявляющееся через интерес, сосредоточенность и эмоциональную включенность [177; 178].

Использование указанной методики обосновано исследованиями, подтверждающими, что самоотчеты учащихся являются надежным инструментом диагностики эмоциональной и когнитивной вовлеченности, поскольку данные аспекты не поддаются прямому наблюдению [179, с. 765].

Оригинальная шкала MSES [180] была разработана как инструмент многомерной оценки участия школьников, интегрирующий поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты вовлеченности. Адаптация методики к казахстанскому контексту опиралась на результаты исследования 2022 года [181], в котором была предложена модель школьной вовлеченности, учитывающая специфику поликультурной образовательной среды Казахстана. Авторы подчеркивают влияние культурных норм, ролевых ожиданий и структуры учебного взаимодействия на формирование вовлеченности, что требует адаптации диагностических инструментов к реальным условиям школьной практики.

Дополнительным методологическим основанием выступает работа Т.Г. Фоминой и В.А. Моросановой [182], где представлена адаптация и валидизация русскоязычной версии «Многомерной шкалы школьной вовлеченности». Подтверждена возможность гибкого использования инструмента в разных возрастных и культурных группах, что делает его релевантным для условий настоящего исследования.

В соответствии с указанными принципами опросник был адаптирован для учащихся 5-6 классов школ с казахским языком обучения: вопросы были переформулированы с учетом возрастных особенностей, снижена терминологическая сложность, исключены абстрактные высказывания, добавлены элементы, отражающие цифровые и мультимодальные практики урока. Это обеспечило содержательную валидность диагностики в условиях полиязычной образовательной среды Казахстана.

Результаты диагностики 82 учащихся 5 классов показали, что значительная часть школьников находится на среднем уровне вовлеченности (44%), что отражает выборочное участие в заданиях и непостоянную включенность в учебный процесс. Низкий уровень вовлеченности продемонстрировали 40%

учащихся, что указывает на ограниченную активность и трудности в осмыслении учебного материала как значимого для личного опыта. Высокий уровень вовлеченности зафиксирован лишь у 16% учащихся, что свидетельствует о стабильном интересе и положительном отношении к предмету (рисунок 46).

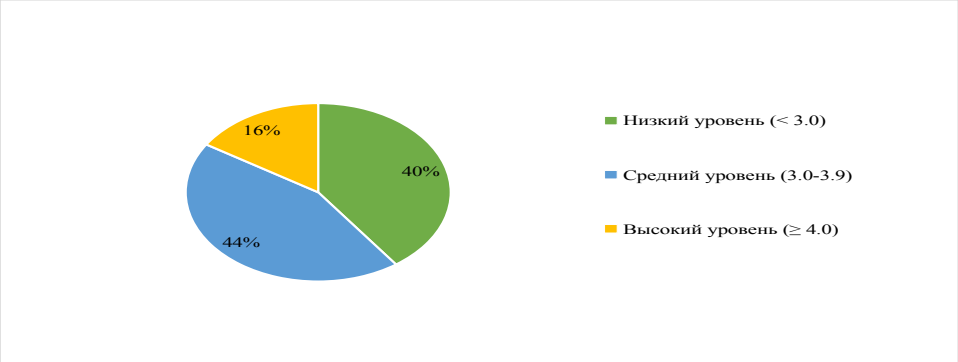



Рисунок 46 – Уровень учебной вовлеченности учащихся 5 классов

При анализе отдельных шкал наиболее низкие показатели выявлены по параметрам «вовлеченность в обсуждение» (2.6), «интерес к выполнению заданий» (2.7) и «ожидание следующего урока» (2.5). Это указывает на то, что для части учащихся учебная деятельность носит формальный характер и воспринимается как слабо связанная с повседневной жизнью.

Анализ компонентов учебной вовлеченности позволяет уточнить структуру выявленных затруднений:

1) Поведенческий компонент характеризуется преимущественно низкими и средними значениями, что проявляется в неритмичности включения в задания и нестабильном участии в групповой работе.

2) Эмоциональный компонент находится на среднем уровне: учащиеся проявляют интерес преимущественно к визуальным и игровым формам работы, однако эмоциональный отклик носит выборочный характер.

3) Когнитивный компонент также представлен средними значениями и отражает ограниченную выраженность стремления к глубокому осмыслению учебного материала.

Результаты диагностики показывают, что учебная вовлеченность учащихся 5 класса носит неустойчивый характер и определяется преимущественно ситуативными факторами, что обосновывает необходимость усиления практико-ориентированных и мультимодальных форм работы.

Анализ данных опросника MSES, полученных среди 67 учащихся 6 классов, показал, что преобладающим также является средний уровень учебной вовлеченности (46%) (рисунок 47). Низкий уровень выявлен у 36% учащихся, высокий – у 18%, что свидетельствует о незначительном росте осознанности участия по сравнению с пятиклассниками.

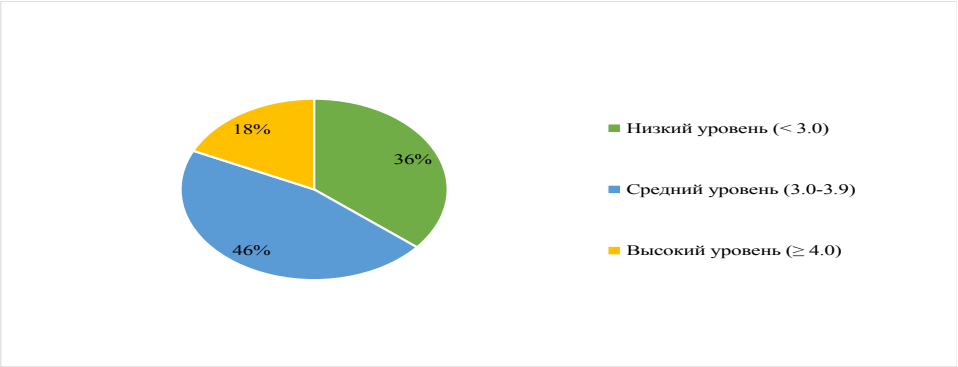



Рисунок 47 – Уровень учебной вовлеченности учащихся 6 классов

Наиболее низкие показатели зафиксированы по шкалам «вовлеченность в обсуждение» (2.8), «интерес к выполнению заданий» (2.9) и «ожидание следующего урока» (2.7), что совпадает с результатами диагностики 5 классов.

Анализ компонентов учебной вовлеченности шестиклассников показывает, что:

1) Поведенческий компонент колеблется между низким и средним уровнями и зависит от сложности задания и контекста урока.

2) Эмоциональный компонент характеризуется умеренным интересом, особенно к заданиям, связанным с интерпретацией культурных феноменов и визуальными ресурсами, однако остается нестабильным.

3) Когнитивный компонент выражен сильнее, чем у пятиклассников: учащиеся чаще используют аналитические стратегии и проявляют интерес к интерпретационным заданиям, хотя устойчивость когнитивного усилия варьируется.

Учебная вовлеченность учащихся 6 класса характеризуется преимущественно средним уровнем с более выраженной когнитивной составляющей при сохранении проблем в эмоциональной и поведенческой сферах. Полученные результаты подчеркивают необходимость усиления практической направленности уроков, включения заданий, связывающих учебный материал с реальной языковой практикой и культурным опытом школьников, а также расширения применения межсемиотических и визуально ориентированных форм работы.

Сопоставление данных опросника MSES показывает (рисунок 48), что и учащиеся 5 и 6 классов демонстрируют преимущественно средний уровень учебной вовлеченности (44% и 46% соответственно). При этом сохраняется значительная доля учащихся с низким уровнем – 40% в 5 классе и 36% в 6 классе, что указывает на сходные затруднения в восприятии учебного материала как лично значимого. Высокий уровень вовлеченности продемонстрировали 16% пятиклассников и 18% шестиклассников, что свидетельствует о несколько большей учебной стабильности и осознанности участия у учащихся более старшей возрастной группы.

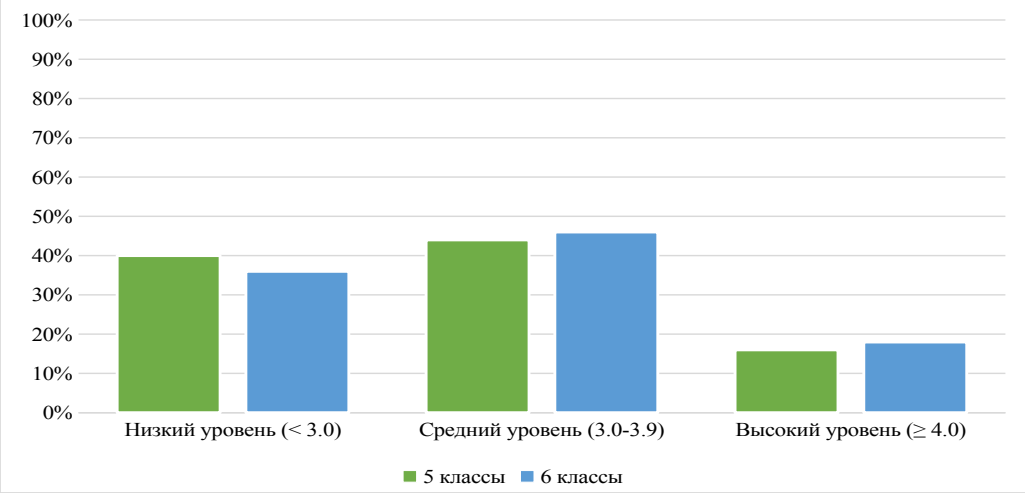



Рисунок 48 – Сравнительный уровень учебной вовлеченности учащихся 5 и 6 классов

Анализ шкал опросника MSES выявил сходные «зоны риска» в обеих параллелях: наиболее низкие оценки учащиеся дали параметрам «восприятие пользы заданий», «интерес к урокам» и «ожидание занятий». Это позволяет сделать вывод о том, что независимо от возраста часть школьников воспринимает учебный материал по русскому языку как недостаточно связанный с их личным опытом и реальными коммуникативными потребностями.

Сопоставление компонентов учебной вовлеченности позволяет уточнить характер различий между параллелями:

1) Поведенческий компонент в обеих группах находится на низком и среднем уровнях: учащиеся выполняют задания, однако делают это неритмично, часто в зависимости от формата задания и учебной ситуации. Учащиеся 5 классов проявляют больше эмоционально-игровой активности, но менее устойчивы в доведении работы до конца; учащиеся 6 классов – более самостоятельны, но также не всегда демонстрируют постоянную включенность в учебный процесс.

2) Эмоциональный компонент в обеих группах характеризуется преимущественно средними значениями. Пятиклассники позитивно реагируют на визуальные, игровые и мультимодальные задания, тогда как шестиклассники – на материалы, позволяющие интерпретировать культурные явления. Вместе с тем эмоциональная включенность в обеих параллелях носит выборочный характер и зависит от особенностей учебного материала.

3) Наиболее выраженные различия наблюдаются по когнитивному компоненту. У пятиклассников он проявляется на базовом уровне: учащиеся стремятся понять материал, однако редко выходят на уровень анализа. У шестиклассников когнитивная вовлеченность выражена сильнее: они чаще используют аналитические стратегии, стремятся сопоставлять культурные факты и проявляют интерес к интерпретационным заданиям. Это соответствует возрастным особенностям перехода к более абстрактному мышлению.

Таким образом, структура учебной вовлеченности в обеих параллелях имеет сходные характеристики, однако учащиеся 6 классов демонстрируют

более выраженную когнитивную направленность учебной деятельности. В то же время для обеих групп характерна недостаточная связь учебного материала по русскому языку с личным опытом школьников, что может снижать устойчивость их учебной вовлеченности.

**Анализ результатов опроса учителей русского языка**

Опрос 81 учителя русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Казахстан с различным стажем педагогической деятельности (от 3 до 25 лет) было проведено с целью выявления практических представлений педагогов о формировании социокультурной компетенции учащихся и используемых ими методических подходах. Полученные данные позволили соотнести экспериментальные методические решения с реальными условиями школьной практики и профессиональным опытом учителей.

В рамках первого вопроса респондентам предлагалось расположить ключевые компетенции, формируемые при изучении русского языка, по степени их значимости. Анализ результатов (рисунок 49) показал, что учителя отдают приоритет языковой (24%) и речевой (23%) компетенциям, рассматривая их как базовые для овладения языком. Социокультурная и учебная компетенции (по 19%) оцениваются как сопоставимые по значимости, тогда как компенсаторная компетенция (15%) воспринимается преимущественно как вспомогательная.

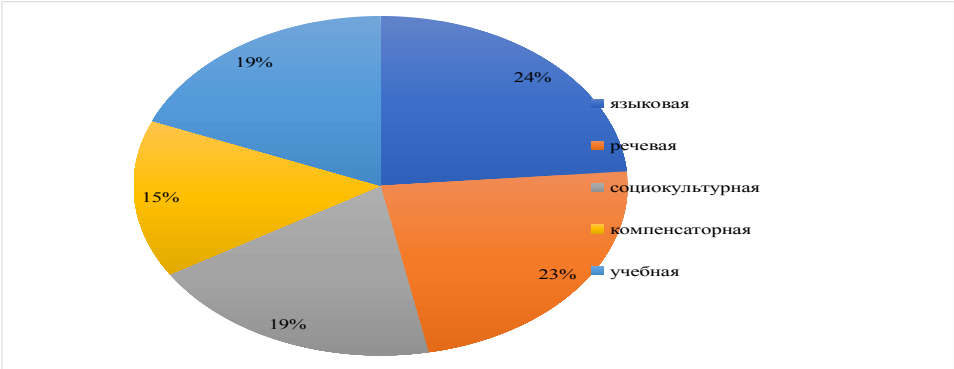



Рисунок 49 – Приоритетность компетенций по оценке учителей

Следующий вопрос был направлен на выявление приоритетности компонентов социокультурной компетенции. Согласно результатам (рисунок 50), учителя выделяют лингвистический компонент (25%) как ведущий, обеспечивающий функционирование речевой деятельности. Этический и прагматический компоненты (по 20%) оцениваются как значимые с точки зрения формирования нормативного речевого поведения и коммуникативной уместности. Эстетический (19%) и страноведческий (16%) компоненты получили меньшую приоритетность, что отражает их более ограниченное представление в текущей школьной практике.

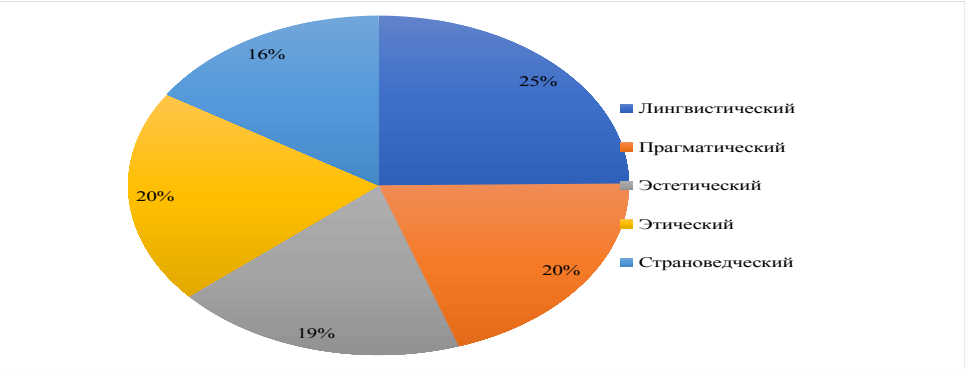



Рисунок 50 – Приоритетность компонентов социокультурной компетенции по оценке учителей

Ответы на вопрос о знаниях, умениях и навыках, формируемых социокультурной компетенцией (рисунок 51), показали, что наибольшее значение учителя придают межкультурному взаимодействию (67,5%), знанию культурных традиций (55,8%) и умению адаптировать речь и поведение к культурной среде (54,5%). Это свидетельствует о понимании педагогами необходимости интеграции языкового и культурного содержания обучения. Значимыми также названы понимание эстетических ценностей (52%) и уважение к различиям в их восприятии (47%). Наименее востребованными оказались знания о структуре языка и навыки поиска информации (23,4%), что может объясняться их менее выраженной связью с практиками межкультурного общения в школьном контексте.

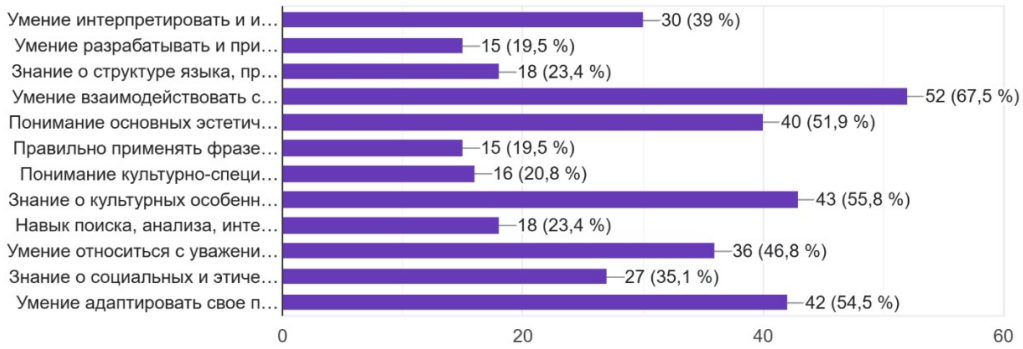



Рисунок 51 – Знания, умения и навыки, формируемые социокультурной компетенцией

Анализ ответов на вопрос о наиболее часто используемых методах формирования социокультурной компетенции (рисунок 52) показал, что в учебной практике доминируют тексто- и медиоцентричные методы, ориентированные на интерпретацию культурных смыслов. Наиболее распространены анализ художественных текстов и персонажей (74,2%), а также просмотр видеоматериалов с последующим обсуждением (67,7%). Виртуальные экскурсии (45,2%) и музыкальные задания (29%) применяются реже, что может быть связано с ресурсными и организационными ограничениями.

Грамматический разбор как изолированный прием отмечается минимальным числом респондентов (12,9%).

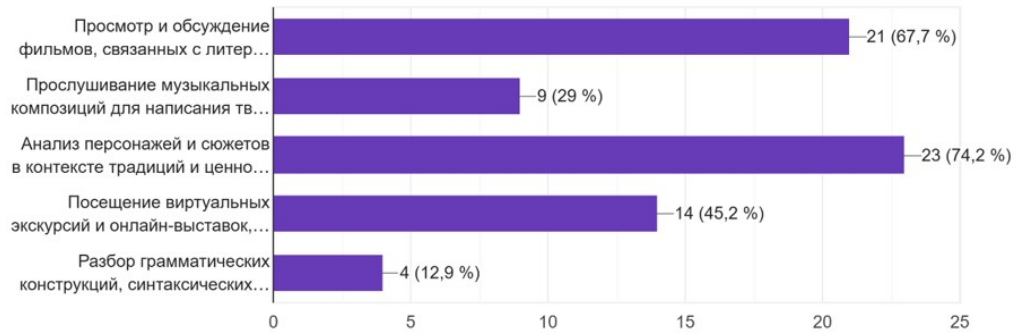



Рисунок 52 – Методы обучения, применяемые учителями для формирования социокультурной компетенции

Во внеклассной работе, по мнению учителей (рисунок 53), наиболее эффективными являются мероприятия, посвященные национальным праздникам (83,9%), театральные постановки (54,8%) и экскурсии (48,4%), обеспечивающие погружение учащихся в культурный контекст и поддержку эмоциональной вовлеченности. Литературные конкурсы (29%) и кружки по ораторскому мастерству (12,9%) используются значительно реже, что может быть обусловлено сложностью их организации в условиях школьного расписания.

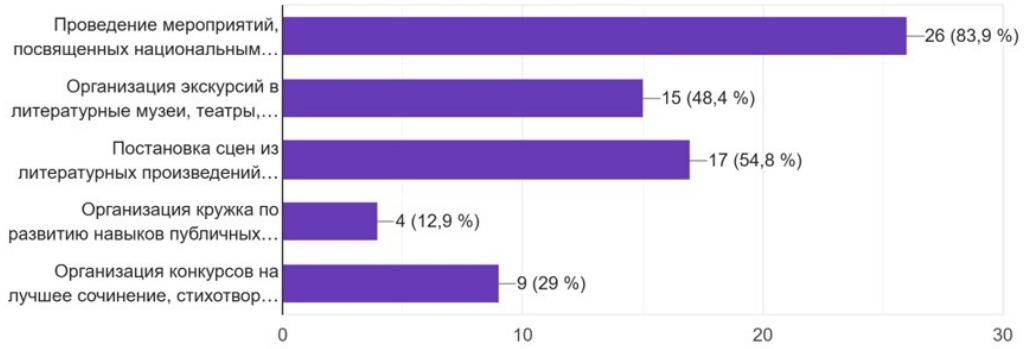



Рисунок 53 – Внеклассная работа как средство формирования социокультурной компетенции

Результаты опроса свидетельствуют о устойчивой ориентации учителей на языковую и речевую компетенции как приоритетные результаты обучения, а в структуре социокультурной компетенции – на лингвистический, прагматический и этический компоненты. Преобладание текстоцентричных методов в учебной и внеклассной работе указывает на методический запрос на интерпретационные формы работы с культурным содержанием.

Данные диагностического этапа, включая различия в уровне сформированности компонентов социокультурной компетенции учащихся, показатели учебной вовлеченности и результаты опроса учителей, послужили основанием для проектирования формирующего этапа эксперимента,

ориентированного на усиление практико-ориентированных, интерпретационных и мультимодальных форм работы.

### 3.3 Реализация инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся

Диагностический этап зафиксировал необходимость целенаправленной работы по развитию социокультурной компетенции учащихся в условиях обучения русскому языку как второму. Поэтому на формирующем этапе были реализованы методы, ориентированные на активную речевую деятельность и интерпретацию культурных смыслов. Для обучающихся 5-6 классов, находящихся на этапе перехода к более сложным формам учебного и социального взаимодействия, методическую значимость приобретают формы работы, учитывающие возрастные и когнитивные особенности, а также специфику восприятия информации в мультимодальной образовательной среде.

В ходе опытно-экспериментальной работы реализация инновационных методов была направлена не на изменение структуры урока или содержания типовой учебной программы, а на включение в учебный процесс специальных заданий и форм деятельности, обеспечивающих целенаправленное развитие недостаточно сформированных компонентов социокультурной компетенции, выявленных на этапе входной диагностики. Экспериментальные задания интегрировались в существующую систему уроков и соотносились с темами и речевыми ситуациями, предусмотренными программой.

В качестве методической основы формирующего этапа были использованы три инновационных метода: семиотическая трансформация, ролевая игра с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работа с лингвистическим ландшафтом школы и города, обоснованные в теоретико-методологической части исследования (подраздел 2.3).

Применение указанных методов осуществлялась системно и целенаправленно, с учетом возрастных особенностей учащихся и уровня их языковой подготовленности. Это позволило проследить, каким образом включение инновационных заданий влияет на динамику формирования отдельных компонентов социокультурной компетенции и изменение показателей учебной вовлеченности школьников.

Конкретные формы реализации каждого метода, примеры заданий и особенности их внедрения в учебный процесс рассматриваются в последующих подразделах (3.3.1-3.3.3), а их результативность и влияние на динамику сформированности социокультурной компетенции анализируются в подразделе 3.4.

#### 3.3.1 Применение метода семиотической трансформации в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго

Одним из инновационных методов, использованных в формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, стал авторский метод семиотической

трансформации. Его применение было направлено на включение культурных смыслов в активную речевую деятельность учащихся и развитие способности интерпретировать учебный материал через различные знаковые системы.

Обращение к данному методу обусловлено необходимостью усиления тех компонентов социокультурной компетенции, которые, по результатам диагностического этапа эксперимента, оказались сформированными в наименьшей степени – эстетического, прагматического и страноведческого.

В отличие от традиционной работы с текстом, применение метода семиотической трансформации было ориентировано не на объяснение или усвоение готовых культурных сведений, а на активное извлечение и вербализацию культурно значимых смыслов. Задания строились так, чтобы учащиеся осуществляли переход от визуальных, аудиальных или мультимодальных объектов к развернутому речевому высказыванию, рассматривая изображение, ситуацию или образ как систему знаков, подлежащих интерпретации.

При разработке и внедрении заданий учитывались возрастные и когнитивные особенности учащихся 5-6 классов, прежде всего преобладание наглядно-образного мышления и потребность в опоре на визуальный материал. В экспериментальной практике метод семиотической трансформации реализовывался через систему упражнений, организованных по принципу поступательного усложнения: от первичной номинации и описания отдельных визуальных элементов к интерпретации сюжетных, оценочных и коммуникативных смыслов.

Как правило, работа с заданием включала несколько последовательных этапов: первичное восприятие визуального или мультимодального объекта; индивидуальную или парную вербализацию наблюдаемых элементов; коллективное обсуждение интерпретаций с их соотнесением с культурным контекстом; рефлексивный анализ полученного речевого продукта. Такой алгоритм позволял выстраивать учебную деятельность в логике «восприятие – интерпретация – вербализация», что обеспечивало поэтапное формирование речевых умений, а также развитие прагматического и эстетического компонентов социокультурной компетенции. Механизм метода семиотической трансформации как перехода между знаковыми системами представлен на рисунке 54.

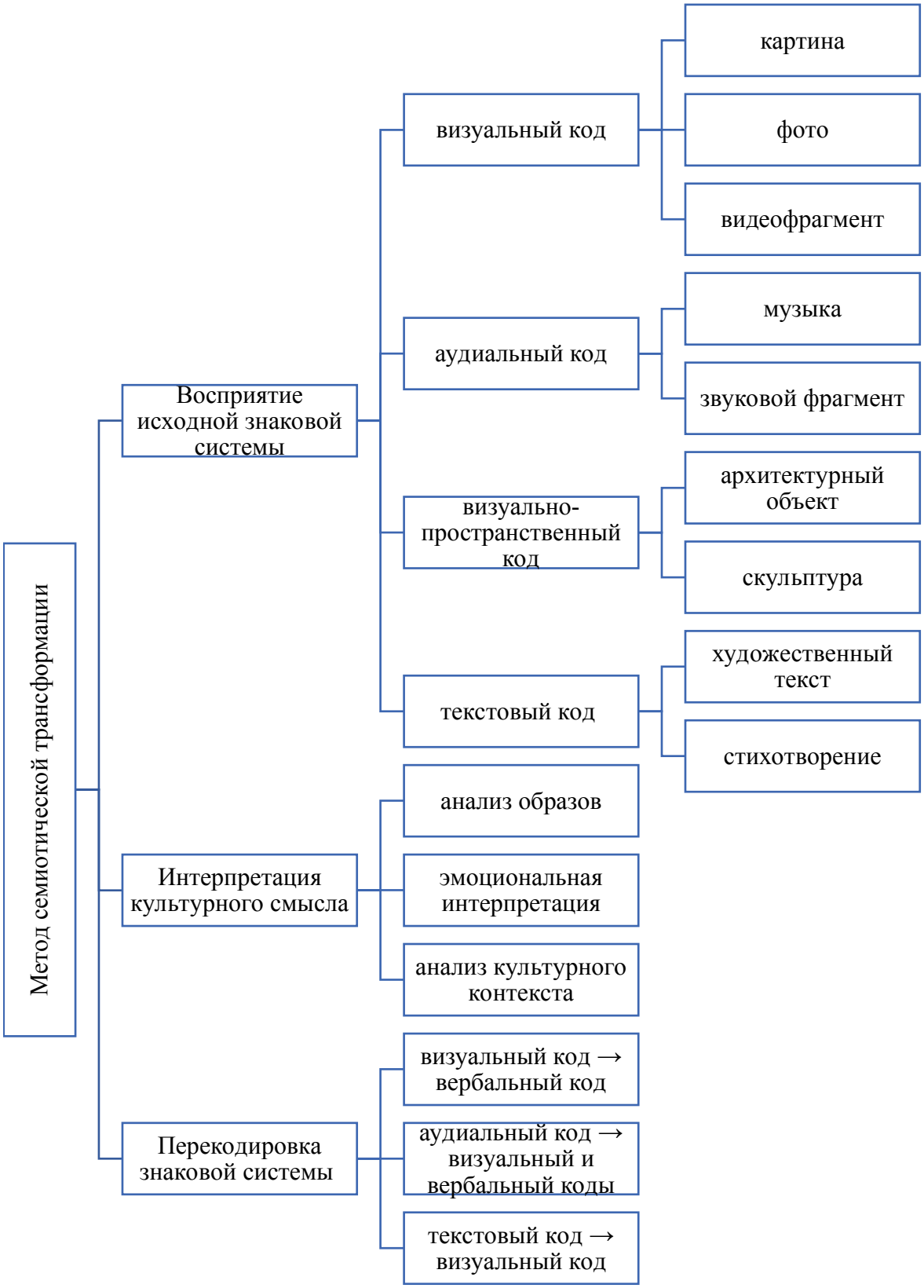



Рисунок 54 – Механизм метода семиотической трансформации

Примером реализации метода семиотической трансформации может служить задание на основе картины А. Пластова «Первый снег» (рисунок 55), выполненное учащимися 5 класса. В ходе работы школьникам предлагалось, во-

первых, описать персонажей картины и особенности изображенной ситуации, а во-вторых, построить диалог между героями. Данное задание было направлено на развитие умений трансформировать изобразительную семиотику в вербальную форму, интерпретировать сюжет и отношения между персонажами, а также осознанно использовать визуальные детали как смыслообразующие элементы речевого высказывания.

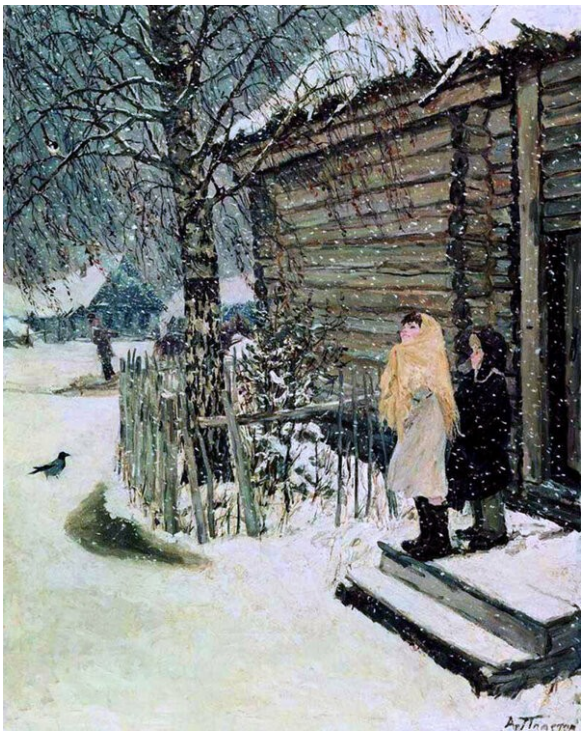


Рисунок 55 – Картина А. Пластова «Первый снег»

Результаты показали, что учащиеся уделяют больше внимания внешнему виду персонажей: описание составило 27% всех ответов; чаще всего упоминалась девочка в желтом платке и мальчик в темном пальто и шапке. Желтый платок девочки был отмечен в 18% ответов, что, вероятно, связано с высокой семиотической значимостью цветовых элементов для учащихся данного возраста. Лишь в 10% ответов описывались окружающая обстановка и действия персонажей, что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков анализа сюжетного контекста. В 27% ответов учащиеся характеризовали отношения между персонажами как родственные, предполагая, что на картине изображены сестра и младший брат. Меньше внимания школьники уделили настроению персонажей: 18% отметили радость детей при виде первого снега.

Учащиеся моделировали диалог между персонажами, темой которого было наступление зимы и ожидание радостных событий. 63% ответов касались зимних игр и развлечений, таких как игра в снежки, лепка снеговика и катание на коньках и санках. Это показывает, что визуальный образ активно соотносится учащимися с их личным социокультурным опытом, что является важным механизмом формирования социокультурной компетенции. 25% ответов были связаны с ожиданием зимних праздников и каникул.

Анализ показал, что учащиеся в большей степени фокусируются на центральных элементах картины, чем на фоне или второстепенных деталях. Данная особенность указывает на начальный уровень развития навыков целостной художественной интерпретации и подтверждает необходимость систематического применения метода семиотической трансформации.

В задании с картиной В. Поленова «Бабушкин сад» (рисунок 56) учащиеся 6 класса выполняли описание элементов картины, делились впечатлениями от образа сада, а также интерпретировали действия и настроение персонажей, что позволило выявить особенности восприятия художественного образа и уровень сформированности эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции.



Рисунок 56 – Картина В. Поленова «Бабушкин сад»

Результаты показали, что внимание школьников в первую очередь сосредоточено на старом доме и зеленом саду (42% ответов). Учащиеся отмечали архитектуру дома с колоннами, его древность и красоту, а также пышную растительность вокруг, что свидетельствует о способности выделять значимые визуальные элементы и соотносить их с общим настроением произведения. Описание персонажей, пожилой женщины в черном платье и молодой девушки в светлом наряде, составило 40% всех ответов. В 18% случаев школьники акцентировали внимание на действиях: внучка помогает бабушке, поддерживает ее во время прогулки, чтобы та не упала, интерпретируя взаимодействие персонажей как проявление заботы и поддержки. В отдельных ответах прозвучала мысль, что «девушка увозит бабушку из старого дома», что указывает на стремление учащихся к самостоятельному смысловому достраиванию сюжета и выходу за рамки прямой визуальной информации.

Описывая чувства, которые вызывает сад, 36% учащихся отметили грусть, объясняя ее заброшенностью и отсутствием ухоженности. В 33% ответов упоминалось спокойствие и тишина, создающие умиротворенную атмосферу.

21% учащихся увидели в картине элемент таинственности и загадочности, связывая его с густой зеленью и старым домом, что отражает формирующуюся способность к эмоционально-оценочной интерпретации художественного пространства.

Особое внимание школьники уделили выражению эмоций персонажей: многие заметили, что бабушка выглядит грустной и уставшей, в то время как внучка воспринимается как заботливая и внимательная, что свидетельствует о развитии эмпатического восприятия и этического осмысления художественного образа.

Анализ показал, что шестиклассники воспринимают «Бабушкин сад» не только как изображение красивого дома и сада, но и как символ семейных отношений, заботы о старших и преемственности поколений, что отличает их интерпретации от более описательных ответов учащихся 5 класса. Картина вызывает у них смешанные чувства – от спокойствия и умиротворения до легкой грусти, связанной с образом пожилой женщины и запущенностью сада, что указывает на более высокий уровень эстетической рефлексии и интерпретационной глубины.

Еще одно задание, предложенное учащимся на уроке русского языка, строилось на трансформации вербального текста в изобразительный формат, то есть в другую семиотическую систему. После чтения стихотворения Я. Дубенской «Мы разные» школьники должны были создать рисунок, отражающий, по их мнению, основную идею произведения (рисунок 57). В иллюстрациях учащиеся представили собственную интерпретацию вербального текста, передавая ключевые смысловые акценты стихотворения через цвет, композицию и образные детали, что свидетельствует о сформированности умений межсемиотического переноса содержания. Упражнение развивает ассоциативное и образное мышление, стимулирует творческую активность и обеспечивает осознанное освоение культурных и ценностных смыслов через альтернативные знаковые формы.




Рисунок 57 – Рисунки учащихся после чтения стихотворения Я. Дубенской «Мы разные»

Визуальный анализ работ показывает, что учащиеся не ограничиваются иллюстративным воспроизведением содержания стихотворения, а осуществляют его смысловую интерпретацию. В рисунках отчетливо прослеживается осмысление ключевой идеи многообразия и единства: дети разной внешности изображаются держащимися за руки, часто на фоне земного шара, что символизирует принятие различий и ценность совместного существования. Использование яркой цветовой палитры, образов солнца, неба и природы отражает позитивное эмоциональное восприятие текста и его ценностную направленность. Учащиеся вводят в визуальный ряд символические элементы, отсутствующие в прямом вербальном тексте, что свидетельствует о переходе от репродуктивного восприятия к интерпретационному уровню смыслопорождения. Это подтверждает эффективность метода семиотической трансформации в развитии эстетического и этического компонентов социокультурной компетенции учащихся.

Анализ эмоционального и цветового восприятия музыкального произведения Н.А. Римского-Корсакова «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане» в рамках заданий на семиотическую трансформацию выявил устойчивые закономерности интерпретации музыкального образа учащимися. 58% школьников выразили позитивные эмоции при прослушивании произведения: радость, восторг и желание двигаться под музыку, что свидетельствует о способности воспринимать и эмоционально интерпретировать музыкальный текст без опоры на вербальное сопровождение. Учащиеся достаточно успешно считывают основной эмоциональный посыл композиции, созданной на основе сказочного сюжета. Значительная часть учащихся (37%) улавливает сложные эмоциональные оттенки произведения, отмечая наличие тревожных и загадочных интонаций в музыкальной теме. Такое многогранное

восприятие указывает на формирование навыков дифференцированного анализа художественного образа и развитие эстетического компонента социокультурной компетенции. Лишь 5% учащихся испытывали затруднения в определении своих эмоций при прослушивании музыкального фрагмента.

В области цветовых ассоциаций наблюдается четкая корреляция между содержанием произведения и выбором цветов. Доминирование золотого и синего цветов (53%) свидетельствует о способности учащихся соотносить музыкальный образ с культурно закрепленными символами, так как эти цвета напрямую связаны со сказочным сюжетом оперы (образы царского дворца и моря). Выбор красного цвета (34%) отражает восприятие динамической составляющей музыки, а предпочтение желтого цвета (13%) передает ассоциации с природными явлениями, что демонстрирует развитие образного и ассоциативного мышления в процессе семиотической трансформации аудиального текста.

Задание на семиотическую трансформацию музыкального произведения Н.А. Римского-Корсакова «Полет шмеля» показало высокую результативность метода в развитии ассоциативного мышления и образного восприятия на уроках русского языка. Доминирующими визуальными ассоциациями школьников стали образы стремительного полета насекомого (45%) и зигзагообразного движения (30%), которое учащиеся передавали графически [183]. Это говорит о высокой степени иконичности музыкального произведения, что явилось одной из причин выбора именно этого музыкального фрагмента для учащихся 5 класса. Они отмечали состояние беспокойства и тревожности (35%), а также возбуждения и активности (30%), что коррелирует с темпоритмической организацией музыкального текста.

Учащиеся передали свои музыкальные впечатления в словесных зарисовках, обогащенных средствами художественной выразительности: звукоподражательными словами, глаголами движения и пространственными характеристиками. Это показывает, что семиотическая трансформация музыкального произведения способствует развитию ассоциативного и образного мышления, активизации языковых средств, расширению словарного запаса и формированию навыков развернутого речевого высказывания. Включение музыкального произведения в структуру урока русского языка формирует полисемиотическое восприятие художественного образа, способствует повышению учебной вовлеченности и обеспечивает интеграцию эстетического, прагматического и лингвистического компонентов социокультурной компетенции учащихся.

При описании скульптурной композиции «Моя семья» (г. Москва), представленной на рисунке 58, большинство участников экспериментальной группы 5 класса сосредоточились на центральной идее композиции – образе семьи. Дети ассоциируют скульптуру с близкими и понятными ценностями, такими как дом, семья и единство. Они подчеркивали значимую деталь композиции – члены семьи держатся за руки. В 25% ответов были выделены детали, касающиеся размеров и символики рук: большие руки как символ родителей и маленькие руки как символ детей. Учащиеся обращают внимание на

элементы композиции, передающие семейные роли и взаимоотношения. Некоторые учащиеся (около 20%) сравнивают яркие цвета рук с радугой, интерпретируя их как символ радости, гармонии и единства. Около 10% детей ответили, что им трудно понять значение композиции, что свидетельствует о недостаточной сформированности навыков интерпретации скульптурной символики и необходимости дальнейшей целенаправленной работы в данном направлении.



Рисунок 58 – Скульптурная композиция «Моя семья», Москва

В ходе коллективного обсуждения учащиеся предложили изменить цветовое решение скульптуры, разделив цвета рук взрослых и детей: руки родителей обозначить более насыщенными оттенками (синий, красный), а руки детей – светлыми (голубой, розовый). Школьники поясняли, что это помогло бы визуально подчеркнуть семейные роли и облегчить понимание замысла композиции.

Таким образом, учащиеся демонстрируют достаточно высокий уровень понимания базовой концепции скульптуры – образа семьи как единства и гармонии. Однако вербализация визуальных художественных характеристик (цвет, размер, символическая нагрузка) вызывает у части учащихся затруднения, что указывает на необходимость систематического применения заданий на семиотическую трансформацию визуальных образов в речевую форму.

При описании скульптуры П.П. Соколова «Девушка с разбитым кувшином» (рисунок 59) учащиеся 6 класса сосредоточились, прежде всего, на образе девушки и ее эмоциональном состоянии, что отражает более выраженную ориентацию на интерпретацию психологического содержания художественного образа.



Рисунок 59 – Скульптура П.П. Соколова «Девушка с разбитым кувшином», Царское село, Санкт-Петербург

В 65% ответов отмечались внешние детали: длинное платье, собранные волосы, красивая поза. В 45% случаев школьники подчеркивали грусть и расстроенное выражение лица девушки, связывая ее эмоции с разбитым кувшином. В 38% ответов внимание было сосредоточено на самой ситуации – случайной потере кувшина и переживаниях героини, что свидетельствует о способности учащихся устанавливать причинно-следственные связи между визуальным образом и эмоциональным состоянием персонажа.

Отвечая на вопрос, почему кувшин разбился, учащиеся предложили различные интерпретации. Наиболее распространенная версия (около 30%) – девушка случайно уронила кувшин, когда набирала воду или шла с ним домой. В 18% ответов причиной называлось, что кувшин был тяжелым или старым и треснул. В 15% случаев школьники связывали событие с внешними обстоятельствами (дождь, скользкая дорога, испуг, толчок). Еще около 10% рассматривали сюжет в более образно-символическом ключе, предполагая, что девушка устала, заблудилась и случайно разбила кувшин.

Результаты показывают, что шестиклассники воспринимают скульптуру прежде всего как драматический эпизод, связанный с утратой и переживаниями героини. Центральным для них оказывается сочетание внешней красоты образа и эмоционального состояния персонажа. Вариативность интерпретаций причин разбитого кувшина, от бытовых до воображаемых, свидетельствует о развитии как наблюдательности, так и интерпретационного мышления, что подтверждает эффективность метода семиотической трансформации в работе с объемными художественными объектами.

Задание на визуальное восприятие (без слов) фрагмента мультфильма «Сказка о рыбаке и рыбке» (временной отрезок 5:45-6:55) реализовывалось в логике метода семиотической трансформации и продемонстрировало высокую эффективность анимационных материалов в развитии коммуникативного компонента социокультурной компетенции. Использование видеоматериалов способствует знакомству с культурными нормами русского языка, невербальными средствами общения и речевым этикетом [184]. Анализ ответов

по шкале MSES показал высокий уровень учебной вовлеченности: 95% школьников активно участвовали в выполнении заданий, несмотря на наличие языкового барьера.

Большинство пятиклассников (85%) успешно идентифицировали основные элементы динамики невербальной коммуникации: эмоциональную мимику и жесты персонажей. Наиболее часто они отмечали «властные жесты старухи» (40%), «неуверенную позу старика» (30%), «резкие движения рук старухи» (15%). Особое внимание было уделено мимическим проявлениям: «сердитое выражение лица старухи» (45%), «опущенный взгляд старика» (35%), «нахмуренные брови старухи» (20%). Интерпретация невербальных средств сопровождалась эмпатическими реакциями учащихся: 40% выразили сочувствие старику, 35% осудили поведение старухи, 25% отметили нарастающее напряжение в отношениях персонажей, что свидетельствует о формировании этического компонента социокультурной компетенции.

Процесс перекодировки динамичного видеосюжета в вербальную форму, несмотря на сложность задачи для учащихся с неродным русским языком, показал, что 88% школьников успешно составили диалоги различной степени сложности, отражающие характер взаимодействия персонажей. Особый интерес представляет появление билингвальных конструкций (18% ответов), при которых учащиеся интегрировали в русскую речь элементы родного языка для более точной передачи эмоционального состояния персонажей [185]. Это свидетельствует не о дефиците, а о компенсаторной стратегии смыслопорождения в условиях билингвального обучения. Учащиеся трансформировали динамичный видеосюжет в связное повествование, что способствовало развитию навыков многоуровневого анализа визуальной информации и углубленному пониманию невербальной коммуникации. Семиотическая трансформация видеоматериала обеспечила переход от наблюдения к интерпретации и аргументированному речевому высказыванию, повышая готовность учащихся к обсуждению, выдвижению гипотез и отстаиванию собственной позиции.

При работе с фрагментом мультфильма «Снежная королева 3: Огонь и лед» (13:29-14:40) шестиклассникам было предложено задание: просмотреть сцену без звука, составить примерный диалог между персонажами, описать их внешний вид и выразить собственные эмоции, что позволило сопоставить особенности интерпретации визуального материала учащимися разных возрастных групп.

Большинство учащихся (около 75%) выделили ключевые элементы эпизода («уютный, теплый дом», «новый гость пришел», «ужин за столом»). Учащихся привлекла комическая ситуация с дверью: 34% школьников отметили, что «было смешно, когда дверь ударила мальчика». В интерпретации эмоционального состояния персонажей 40% учащихся подчеркнули радость девочки («она улыбается, рада гостю»), 35% – недовольство другой («сердится, закатывает глаза»), 25% – смущение мальчика («он растерян, не знает, что сказать»), что указывает на более дифференцированное эмоционально-прагматическое восприятие сцены по сравнению с учащимися 5 класса.

Внешность героев также получила развернутое описание («он высокий, в куртке», «у него темные волосы», «девочка красивая, в платье», «вторая похожа на строгую сестру», «мальчик смешной»). Атмосфера ужина воспринималась преимущественно положительно: 68% участников отметили «еда горячая и вкусная», «много тарелок и стаканов», «все красиво», что свидетельствует о включении бытово-культурного контекста в интерпретацию визуального сюжета.

Составленные школьниками диалоги демонстрировали умение интерпретировать поведение персонажей и строить связные реплики, отражающие характер взаимодействия:

*– «Привет, я рада, что ты пришел!» – «Спасибо, я тоже рад!»*

*– «Почему ты злишься?» – «Не хочу, чтобы он был здесь».*

*– «Ужин вкусный, попробуй!» – «Очень вкусно, спасибо».*

Анализ ответов показал, что около 85% учащихся успешно справились с заданием. Перекодировка визуального сюжета в словесную форму способствовала развитию наблюдательности, воображения и речевой активности. Использование метода семиотической трансформации позволило учащимся перейти от описания действий к передаче эмоциональных состояний, отношений и коммуникативных намерений персонажей, что подтверждает эффективность полисемиотического подхода для развития коммуникативных и прагматических компонентов социокультурной компетенции в условиях обучения русскому языку как второму.

Последовательное расширение спектра знаковых систем в рамках метода семиотической трансформации предполагало переход от интерпретации художественных и анимационных образов к анализу объектов материальной культуры, обладающих устойчивой социокультурной и символической значимостью. В этом контексте архитектурные объекты рассматривались как элементы визуального культурного пространства, требующие не только узнавания, но и соотнесения с историко-культурным контекстом.

Эксперимент показал выраженную неоднородность уровня узнавания и интерпретации архитектурных символов России (рисунок 60) как объектов культурного наследия. Наиболее узнаваемым объектом оказался московский Кремль, который был корректно идентифицирован 45% учащихся. При этом ответы варьировались от точного называния объекта («Кремль» – 30%) до обобщенных формулировок («Главное здание России» – 9%, «Дворец президента» – 6%), что свидетельствует о частичном знании визуального образа без его полноценного соотнесения с историко-культурным значением. Красную площадь смогли идентифицировать 43% учащихся. Наибольшие затруднения вызвала идентификация Зимнего дворца: 40% учащихся не смогли дать ответ, а остальные ограничивались неопределенными характеристиками («какой-то дворец», «красивое здание»). Полученные данные указывают на фрагментарный характер страноведческих представлений и недостаточную дифференциацию архитектурных объектов, выходящих за рамки наиболее общеизвестных символов.

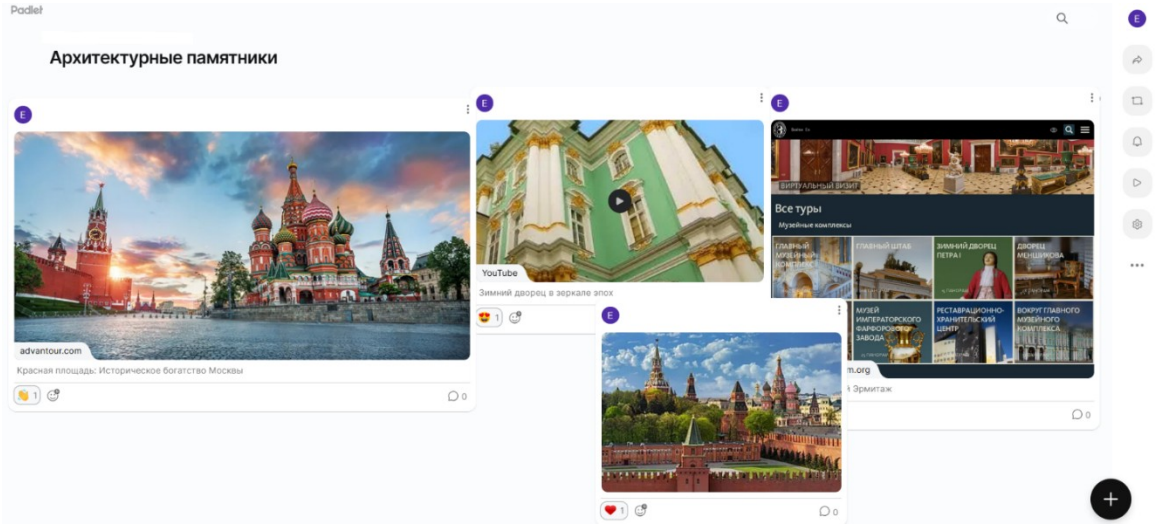



Рисунок 60 – Архитектурные памятники России

Выявленные затруднения подтверждают недостаточную сформированность страноведческого компонента социокультурной компетенции, проявляющуюся не только в ошибках узнавания, но и в ограниченной способности учащихся интерпретировать архитектурные объекты как носители культурных и исторических смыслов. В этой связи метод семиотической трансформации продемонстрировал высокий дидактический потенциал при работе с архитектурным материалом.

Для организации интерпретационной деятельности использовались элементы цифровой образовательной среды, обеспечивающие интеграцию визуальных и вербальных кодов. В частности, применялась интерактивная доска Padlet, на которой учащиеся размещали изображения архитектурных объектов, дополняли их краткими комментариями, ассоциациями и вопросами для обсуждения. Такой формат работы способствовал переходу от поверхностного узнавания архитектурного объекта к его осмысленной интерпретации и соотнесению с культурным контекстом.

Эксперимент показал, что задания, основанные на поэтапной семиотической трансформации архитектурных образов, использовании мультимедийных материалов и сопоставлении памятников России и Казахстана, способствуют расширению страноведческих знаний учащихся, формированию навыков межкультурного анализа и развитию визуально-интерпретационной грамотности. Тем самым архитектурный материал в рамках метода семиотической трансформации выступает эффективным средством углубления социокультурной компетенции в условиях билингвального образования.

Результаты формирующего этапа эксперимента подтверждают эффективность метода семиотической трансформации в развитии социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов. Последовательный переход между различными знаковыми системами (визуальной, аудиальной, вербальной, мультимодальной) обеспечивает включение культурных смыслов в речевую деятельность и способствует развитию эстетического, прагматического, страноведческого, этического и лингвистического компонентов. Метод активизирует интерпретационное мышление, повышает учебную вовлеченность

и способствует формированию умений осмысленного речевого высказывания в условиях билингвального обучения русскому языку.

### 3.3.2 Использование метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго

Следующим направлением формирующего этапа эксперимента стало использование метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий. Его включение в опытно-экспериментальную работу было связано с задачей перевода социокультурного содержания из этапа ознакомления в практику речевого взаимодействия. Если в заданиях на семиотическую трансформацию учащиеся интерпретировали культурные смыслы через переход между различными знаковыми системами, то ролевая игра позволяла реализовать этот переход в форме моделирования коммуникативных ситуаций. Визуальные, аудиальные и мультимодальные опоры становились основой для построения устного или письменного высказывания, а культурный контекст включался в практику общения.

Для учащихся 5-6 классов ролевая игра сохраняет методическую значимость, поскольку в возрасте 10-12 лет игровая деятельность остается одной из ведущих форм активности [186]. Для данного периода характерны интерес к моделированию ситуаций, распределению ролей, взаимодействию в группе и обсуждению поведения персонажей. При обучении русскому языку как второму игровая форма снижает коммуникативное напряжение, облегчает включение в речевое общение и способствует освоению норм речевого поведения в ситуациях, приближенных к реальному социальному взаимодействию.

В экспериментальной работе использовались платформы Scratch, StoryJumper, Pixton, Padlet, Canva, Miro, Google Arts & Culture. Их выбор определялся доступностью, простотой интерфейса, возможностью коллективной работы и соответствием возрастным особенностям учащихся. Инфраструктура школы (открытый доступ к интернету, интерактивные доски и компьютерные устройства) позволила интегрировать мультимедийные платформы в уроки русского языка, с помощью которых учащиеся создавали анимации, цифровые книги, комиксы и коллективные проекты.

Наряду с мультимедийными платформами использовались интеллектуальные цифровые инструменты, позволяющие варьировать коммуникативные ситуации и уточнять выбор языковых средств в заданных условиях общения. Их применение было направлено на расширение сценариев ролевого взаимодействия, что увеличивало спектр коммуникативных ситуаций, доступных для отработки на уроке при сохранении ведущей роли педагогически организованного взаимодействия.

Применение метода ролевой игры в опытно-экспериментальной работе осуществлялась в соответствии с этапами, обоснованными в подразделе 2.3.2. Механизм реализации метода представлен на рисунке 61.




Рисунок 61 – Механизм реализации метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий

Платформа Scratch использовалась для создания анимационных сцен на основе литературных произведений. Работа в Scratch позволяла переводить текст в динамический сценарий, в котором каждому персонажу задавались действия и речевые реплики. В результате ролевая игра приобретала мультимодальный характер, учащиеся моделировали коммуникативную ситуацию, распределяли роли и озвучивали поведение героев. На этапе разработки сценария и подготовки речевых реплик использовался ChatGPT как инструмент уточнения речевого поведения персонажей в заданной ситуации общения. Его применение было направлено не на замену авторского текста, а на его интерпретацию и сопоставление с возможными вариантами речевого оформления в аналогичных коммуникативных условиях.

В 5 классе Scratch использовался при работе с отрывком из произведения А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый…» (рисунок 62). В учебнике задание

предполагало прослушивание текста, но аудиоматериалы отсутствовали. Учащиеся создавали анимационные сцены по содержанию стихотворения и самостоятельно озвучивали их. Работа включала выделение ключевых образов, визуализацию эпизодов, распределение ролей и подбор интонационного рисунка. При подготовке озвучивания применялся ChatGPT для уточнения интонационных характеристик высказываний и сопоставления вариантов выразительного чтения, что способствовало более осознанному восприятию художественного текста. Такая деятельность развивала эстетический и лингвистический компоненты социокультурной компетенции: учащиеся осмысляли художественную образность текста и работали с выразительной лексикой и интонацией. Дополнительно повышалась учебная вовлеченность, поскольку чтение и интерпретация поэтического текста сопровождались созданием собственного цифрового продукта.

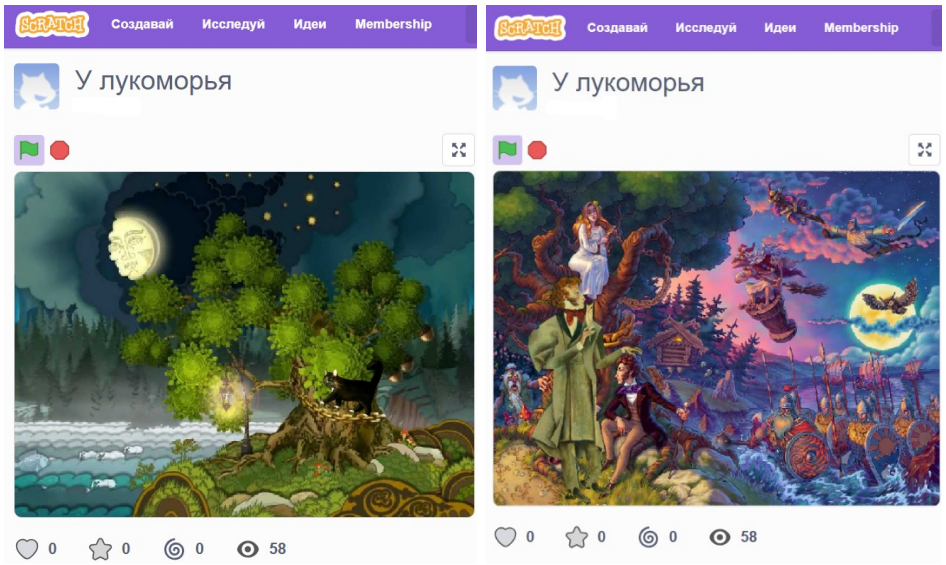



Рисунок 62 – Анимационная работа «У лукоморья дуб зеленый…»

В 6 классе Scratch применялся при изучении басни И.А. Крылова «Ворона и лисица» (рисунок 63). Учащиеся воспроизводили эпизоды произведения, распределяли роли персонажей и озвучивали диалоги. Представление проектов сопровождалось обсуждением поступков героев, интонационной выразительности реплик и способов передачи лести и доверчивости. На этапе подготовки диалогов использовался ChatGPT для сопоставления авторских реплик с возможными вариантами речевого поведения персонажей в аналогичных ситуациях и уточнения их коммуникативных намерений. Ролевая игра позволяла моделировать коммуникативную ситуацию как взаимодействие персонажей с различными речевыми целями. В результате развивался прагматический компонент, связанный с анализом коммуникативных намерений героев, и этический компонент, связанный с оценкой их поведения.

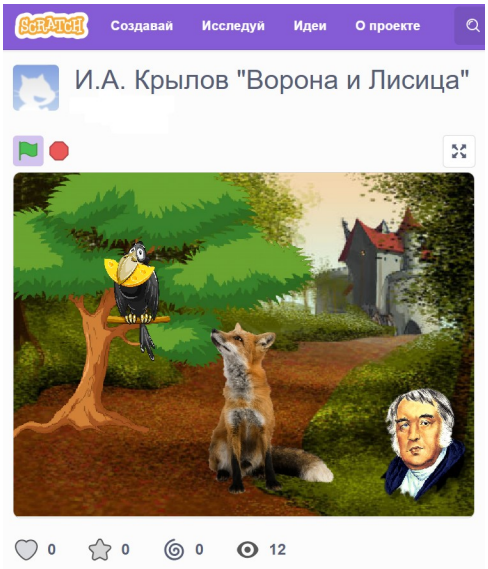



Рисунок 63 – Анимационная работа по басне И.А. Крылова «Ворона и лисица»

Платформа StoryJumper использовалась для создания интерактивных цифровых книг, объединяющих текст, изображение и аудиозапись. Учащиеся представляли события от лица персонажей, создавали главы повествования и оформляли диалоги. Работа сохраняла связь с семиотической трансформацией, так как учащиеся переходили от текста и визуального образа к ролевому речевому действию.

В 5 классе StoryJumper применялся при изучении раздела «Кем я хочу стать, когда вырасту». Учащиеся создавали интерактивную книгу о профессиях (рисунок 64). Школьники подбирали визуальное оформление, составляли короткие тексты и записывали аудиоозвучивание. Задание предполагало вхождение учащегося в роль представителя профессии. Моделирование таких социальных ролей требовало использования соответствующих речевых формул и способов самопрезентации, что способствовало развитию прагматического компонента социокультурной компетенции.

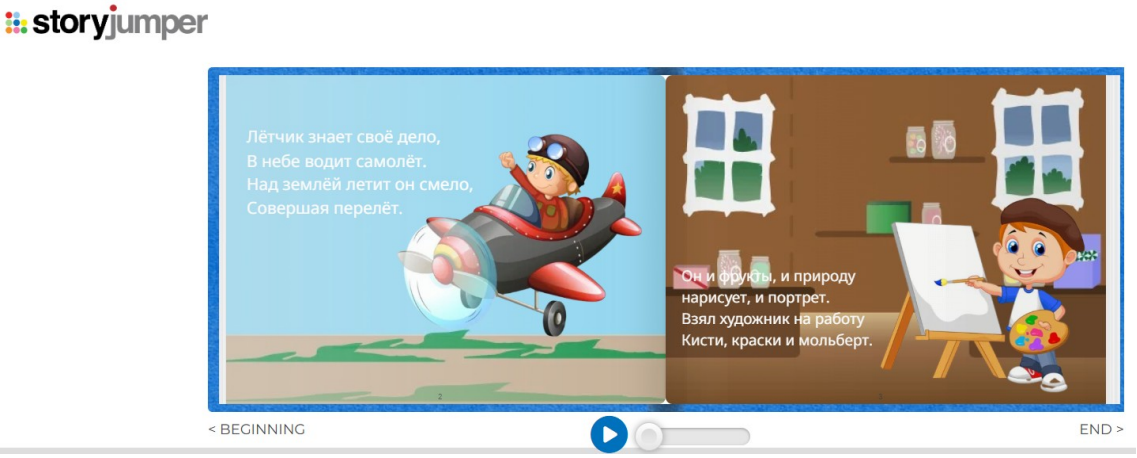



Рисунок 64 – Интерактивная книга о профессиях

В 6 классе StoryJumper применялся при работе с рассказом А.П. Чехова «Хамелеон». Учащиеся создавали цифровую книгу, представляя события произведения от лица разных персонажей (рисунок 65). При составлении диалогов внимание уделялось формам обращения и изменению речевого поведения в зависимости от ситуации. Анализ поведения персонажей и мотивов их поступков требовал от учащихся интерпретации социального контекста произведения. Такая деятельность обеспечивала развитие прагматического компонента социокультурной компетенции, связанного с пониманием ситуативной обусловленности речевого поведения, а также этического компонента, проявляющегося в обсуждении угодничества, несправедливости и зависимости поведения героя от силы и власти.

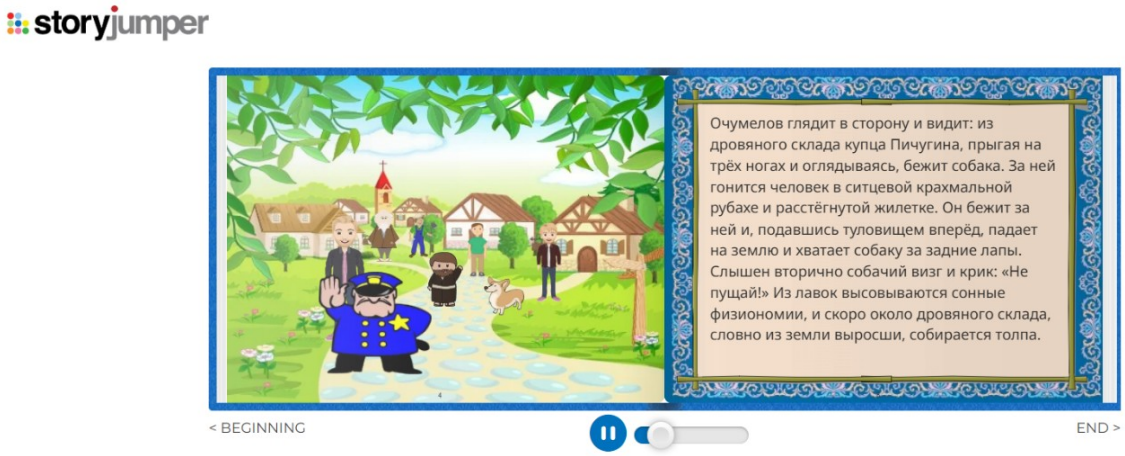



Рисунок 65 – Интерактивная книга по рассказу А.П. Чехова «Хамелеон»

Платформа Pixton использовалась для создания комиксов и визуальных сцен. Пользователи могут конструировать персонажей, менять их внешний вид, позы и выражения лица, а затем помещать их в заданную сюжетную ситуацию. Визуальный образ становился основой для дальнейшего разыгрывания сцены и составления реплик.

В 5 классе Pixton применялся при работе с рассказом И.С. Тургенева «Бежин луг». Учащиеся создавали визуальные образы персонажей на основе текстового описания, подбирая одежду, позы и выражения лица (рисунок 66). При формулировании реплик использовался Canva Magic Write: учащимся предлагалось задать параметры (персонаж, ситуация, эмоциональное состояние), после чего сопоставить варианты высказываний с текстом произведения и выбрать наиболее соответствующие. После создания образов учащиеся представляли героев и объясняли их действия от первого лица, раскрывая эмоциональные состояния и мотивы поведения. Применение инструмента было направлено на уточнение речевого оформления и соотнесение высказывания с характеристикой персонажа, без замены работы с художественным текстом. Переход от текстового описания к визуальной реконструкции и последующему ролевому высказыванию обеспечивал связь с методом семиотической трансформации. В ходе выполнения задания учащиеся активно использовали описательную лексику и речевые средства характеристики персонажа, что

развивало лингвистический компонент социокультурной компетенции. Одновременно осмысление художественного образа героя и его эмоционального состояния способствовало развитию эстетического компонента, связанного с восприятием и интерпретацией художественного текста.

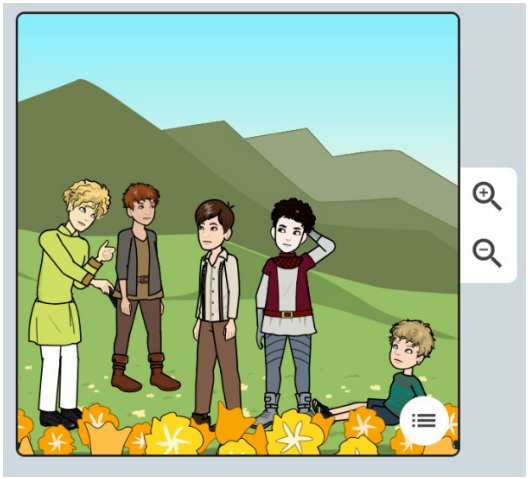


Рисунок 66 – Визуальная реконструкция персонажей рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг»

Платформа Padlet использовалась как виртуальная интерактивная доска для коллективной работы, где учащиеся размещали сообщения, изображения и комментарии. В рамках ролевой игры этот формат позволял организовать коллективное обсуждение от лица персонажей и переводить литературный сюжет в форму цифрового общения.

В 6 классе Padlet применялся при работе с повестью Г.Н. Троепольского «Белый Бим Черное ухо». Учащиеся восстанавливали последовательность событий произведения, размещая на виртуальной доске иллюстрации и краткие комментарии, отражающие ключевые эпизоды текста (рисунок 67). Завершающим этапом становилось задание записать сообщение от лица одного из героев, передавая его отношение к происходящему.

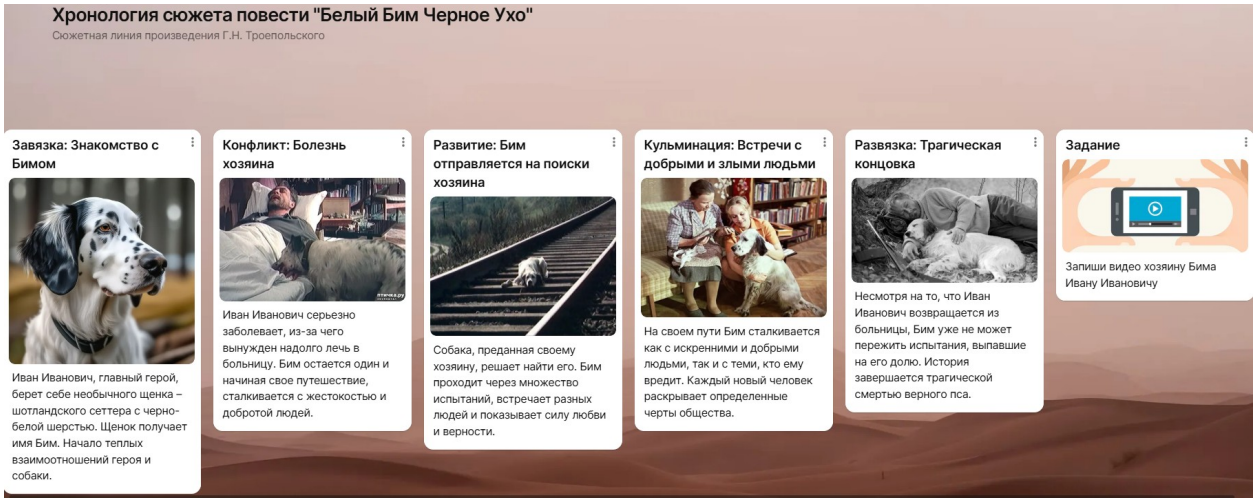



Рисунок 67 – Учебный проект по повести Г.Н. Троепольского «Белый Бим Черное ухо»

Для создания видеосообщения от лица персонажа использовался цифровой инструмент на основе технологий искусственного интеллекта HeyGen (рисунок 68). Учитель определял параметры задания (персонаж, коммуникативная ситуация, эмоциональная окраска), после чего учащиеся соотносили подготовленный текст с интонационным оформлением и визуальным образом героя. Использование инструмента было направлено на перенос письменного высказывания в устную форму и уточнение его речевого оформления. Переход от анализа сюжета к высказыванию от первого лица требовал вхождения в позицию персонажа и интерпретации его переживаний. В ходе работы обсуждались поступки героев, их ответственность и последствия принятых решений, что способствовало развитию этического компонента социокультурной компетенции. Одновременно формировался прагматический компонент, поскольку учащиеся определяли речевую позицию персонажа и подбирали языковые средства для выражения его отношения к событиям.

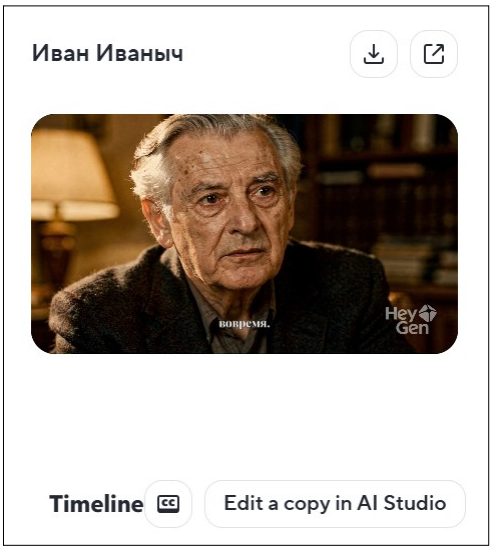



Рисунок 68 – Фрагмент видеосообщения персонажа, созданного с использованием технологий искусственного интеллекта

Платформа Miro использовалась как средство коллективного проектирования и обсуждения. Учащиеся создавали интеллект-карты, объединяющие слова, изображения и ассоциации. Так, при работе с темой «Каникулы» была создана коллективная карта, центральным элементом которой стало ключевое слово «каникулы», от которого расходились ассоциативные связи (рисунок 69). Учащиеся дополняли карту изображениями, эмодзи и короткими комментариями, обсуждая возможные ситуации, связанные с темой отдыха. В ходе обсуждения учащиеся активно использовали тематическую лексику, строили высказывания и уточняли значения слов, что способствовало развитию лингвистического компонента социокультурной компетенции. Одновременно моделирование типичных ситуаций общения (обсуждение планов, обмен впечатлениями и т.д.) развивало прагматический компонент, связанный с выбором уместных речевых формул и организацией диалога.

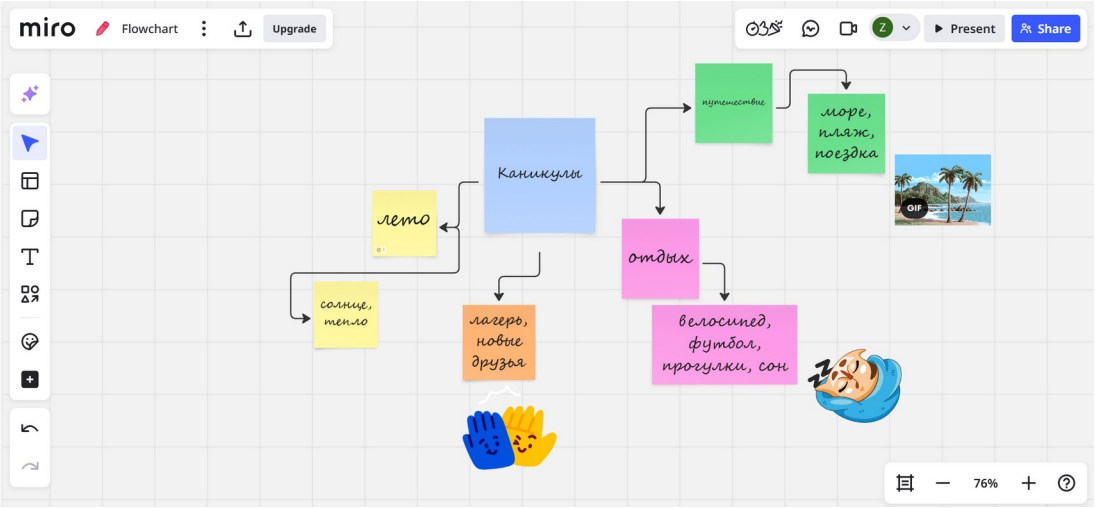



Рисунок 69 – Коллективная работа школьников по теме «Каникулы»

Задание «Создай своего робота» выполнялось учащимися 6 класса с использованием платформ Canva и Miro. Учащиеся работали в небольших группах: сначала они разрабатывали визуальный образ робота в Canva, определяя его внешний вид, функции и назначение, а затем размещали созданные изображения на виртуальной доске Miro для коллективного обсуждения (рисунок 70). В ходе презентации учащиеся объясняли функции робота, аргументировали его пользу и отвечали на вопросы одноклассников, что развивало прагматический компонент социокультурной компетенции, связанный с навыками объяснения и ведения диалога. Одновременно активизировалась тематическая лексика, связанная с техникой, функциями устройств и описанием их характеристик, что способствовало развитию лингвистического компонента. Обсуждение того, как робот может помогать людям и какие задачи он должен выполнять, затрагивало вопросы ответственности и пользы технологий, что формировало этический компонент социокультурной компетенции.

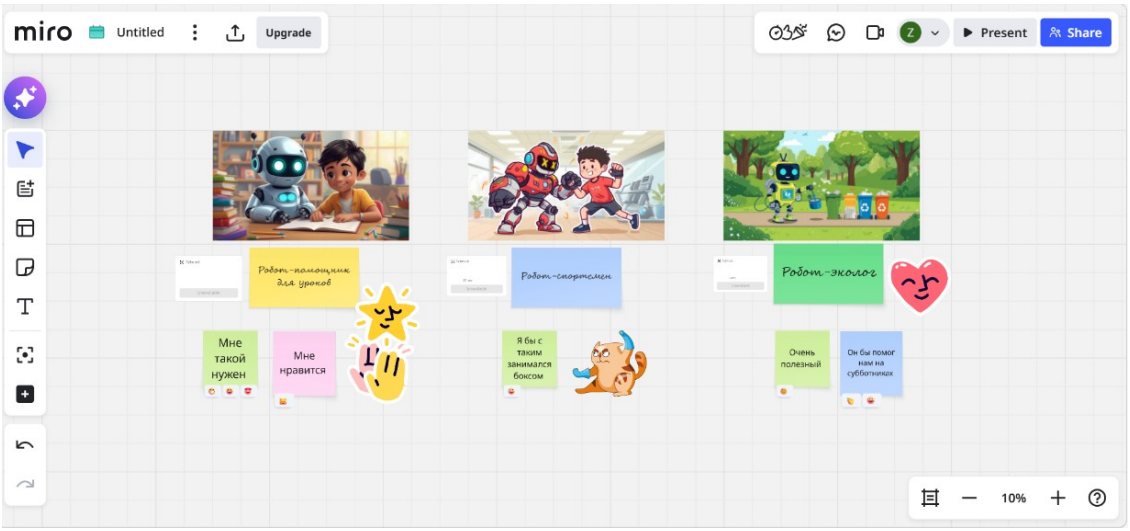



Рисунок 70 – Проект учащихся «Создай своего робота»

Следует отметить, что для учащихся данного возраста эмодзи и стикеры являются привычным способом выражения эмоций и отношения к высказыванию в цифровой среде, поэтому их использование в учебной работе делало взаимодействие более естественным и понятным для школьников. Подобные формы выражения эмоциональной оценки характерны для современной онлайн-коммуникации и рассматриваются исследователями как элемент мультимодального взаимодействия [187].

Наряду с заданиями, основанными на коллективном визуальном проектировании, в формирующем эксперименте использовались упражнения, в которых мультимедийные материалы становились основой для моделирования ролевого речевого взаимодействия. Подобные задания ранее применялись в рамках метода семиотической трансформации, где основное внимание уделялось интерпретации невербальных знаков (мимики, жестов, предметной среды и эмоционального состояния персонажей) и переводу наблюдаемого видеоряда в словесную форму.

В упражнениях, реализованных в логике ролевой игры, видеоматериал выполнял иную дидактическую функцию. Он использовался не только как объект интерпретации, но и как основа для построения диалога между персонажами. Учащиеся распределяли роли, формулировали реплики и моделировали коммуникативную ситуацию, предполагая намерения и реакции героев. При этом акцент смещался с анализа визуального материала на создание собственных высказываний и разыгрывание речевого взаимодействия между персонажами без использования внешних текстовых опор, что требовало самостоятельного формулирования реплик.

Одним из примеров подобной работы стало задание «Сыграй роль сценариста и озвучь мультфильм», выполнявшееся в 5 классе при просмотре фрагмента мультфильма «Монстры на каникулах» без звука (временной отрезок 13:28-14:18). Учащимся предлагалось определить содержание сцены и составить предполагаемый диалог между персонажами. В ходе выполнения упражнения анализировались визуальные элементы эпизода – выражение лиц героев, их движения, предметная среда и эмоциональная атмосфера. На основе этих наблюдений формулировались реплики персонажей, передающие возможное содержание разговора. Работа активизировала тематическую лексику, связанную с описанием эмоций, действий и отношений между героями, и развивала лингвистический компонент социокультурной компетенции. Одновременно моделирование диалога требовало учета коммуникативной ситуации и предполагаемых намерений персонажей, что обеспечивало развитие прагматического компонента.

В 6 классе аналогичное упражнение выполнялось при работе с фрагментом мультфильма «Роботы» (33:15-34:04) без звукового сопровождения. Учащимся предлагалось выступить в роли сценаристов и предположить содержание диалога между персонажами, ориентируясь на их мимику, жесты и действия. В отличие от задания для пятого класса шестиклассники не только воспроизводили возможные реплики героев, но и объясняли причины их поведения и предполагаемые коммуникативные намерения.

При выполнении задания учащиеся подбирали соответствующую лексику, уточняли интонацию высказываний и аргументировали предложенные варианты диалога. Такая работа обеспечивала развитие прагматического компонента социокультурной компетенции, связанного с пониманием коммуникативных намерений участников общения, а также лингвистического компонента, проявляющегося в построении связных диалогических реплик. Обсуждение эмоционального состояния персонажей дополнительно развивало навыки интерпретации невербальных сигналов общения.

Следует отметить, что продолжительность используемых видеосюжетов не превышала одной минуты. Такой формат соответствует возрастным особенностям учащихся 5-6 классов, для которых характерна ограниченная устойчивость произвольного внимания, а также соотносится с привычным для современных школьников форматом короткого медиаконтента (short-form video), который формирует так называемое «клиповое» восприятие информации [188]. Это облегчает восприятие материала и поддерживает высокий уровень учебной вовлеченности.

Ролевая игра использовалась и при работе с культурными объектами, которые становились основой для моделирования ситуаций общения. При работе с методом семиотической трансформации было установлено, что учащиеся испытывают трудности в интерпретации архитектурных памятников как носителей историко-культурных смыслов. В ролевых заданиях архитектурный материал включался в коммуникативную деятельность учащихся. Для организации такой работы применялась платформа Google Arts & Culture, позволяющая проводить виртуальные экскурсии по музеям и историческим памятникам. Использование мультимедийной среды расширяло возможности задания: учащиеся рассматривали архитектурные объекты, знакомились с их описанием и одновременно включались в ролевое взаимодействие. Во время виртуального посещения Петергофа (рисунок 71) школьники разыгрывали ситуации общения между экскурсоводом и посетителями: задавали вопросы, объясняли значение архитектурных объектов, описывали увиденное и делились впечатлениями. В результате архитектурный материал включался в коммуникативную практику. Учащиеся соотносили объекты с культурным и историческим контекстом, что способствовало развитию страноведческого компонента социокультурной компетенции. Одновременно моделирование диалога между экскурсоводом и посетителями развивало прагматический компонент, поскольку требовало использования речевых формул и соблюдения норм речевого поведения в экскурсионной ситуации.

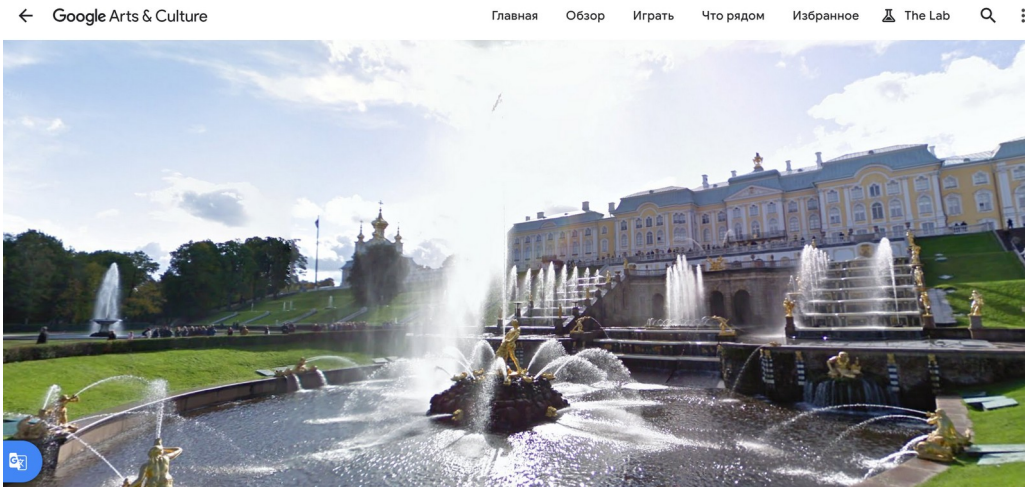


Рисунок 71 – Виртуальная экскурсия по дворцово-парковому ансамблю Петергофа

Полученные результаты подтверждают, что применение метода ролевой игры с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий изменяет характер учебной деятельности, ориентируя ее на моделирование коммуникативных ситуаций и построение собственных высказываний. Работа с мультимодальными материалами обеспечивает переход от интерпретации к речевому действию, что усиливает связь ролевой игры с семиотической трансформацией. В процессе выполнения заданий формируются прагматические умения, связанные с выбором речевых средств и учетом коммуникативной ситуации, а также лингвистический и этический компоненты социокультурной компетенции. В условиях билингвальной образовательной среды выполнение заданий сопровождается уточнением высказываний и переходом к их оформлению на русском языке, что способствует расширению активного словарного запаса и формированию готовности к речевому взаимодействию.

### 3.3.3 Применение лингвистического ландшафта школы и города в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка как второго

Третьим направлением формирующего эксперимента стала работа с лингвистическим ландшафтом как педагогическим ресурсом. Выбор данного метода обусловлен особенностями билингвальной образовательной среды, поскольку он позволяет рассматривать язык не как абстрактный учебный объект, а как элемент повседневной коммуникации, закрепленный в визуальных и пространственных формах. Включение лингвистического ландшафта в учебный процесс способствует погружению учащихся в реальную языковую среду, развивает наблюдательность, межъязыковую осведомленность и навыки интерпретации культурных кодов.

Работа с лингвистическим ландшафтом была организована по принципу постепенного расширения образовательного пространства: от локальной учебной среды (кабинета русского языка и литературы) к пространству школы и

далее – к городской языковой среде. Такая последовательность позволила учащимся сначала освоить навыки анализа визуально-языковых элементов в знакомом образовательном контексте, а затем применить их при исследовании публичного городского пространства. Процесс работы с лингвистическим ландшафтом представлен как последовательность аналитических и интерпретационных действий (рисунок 72).

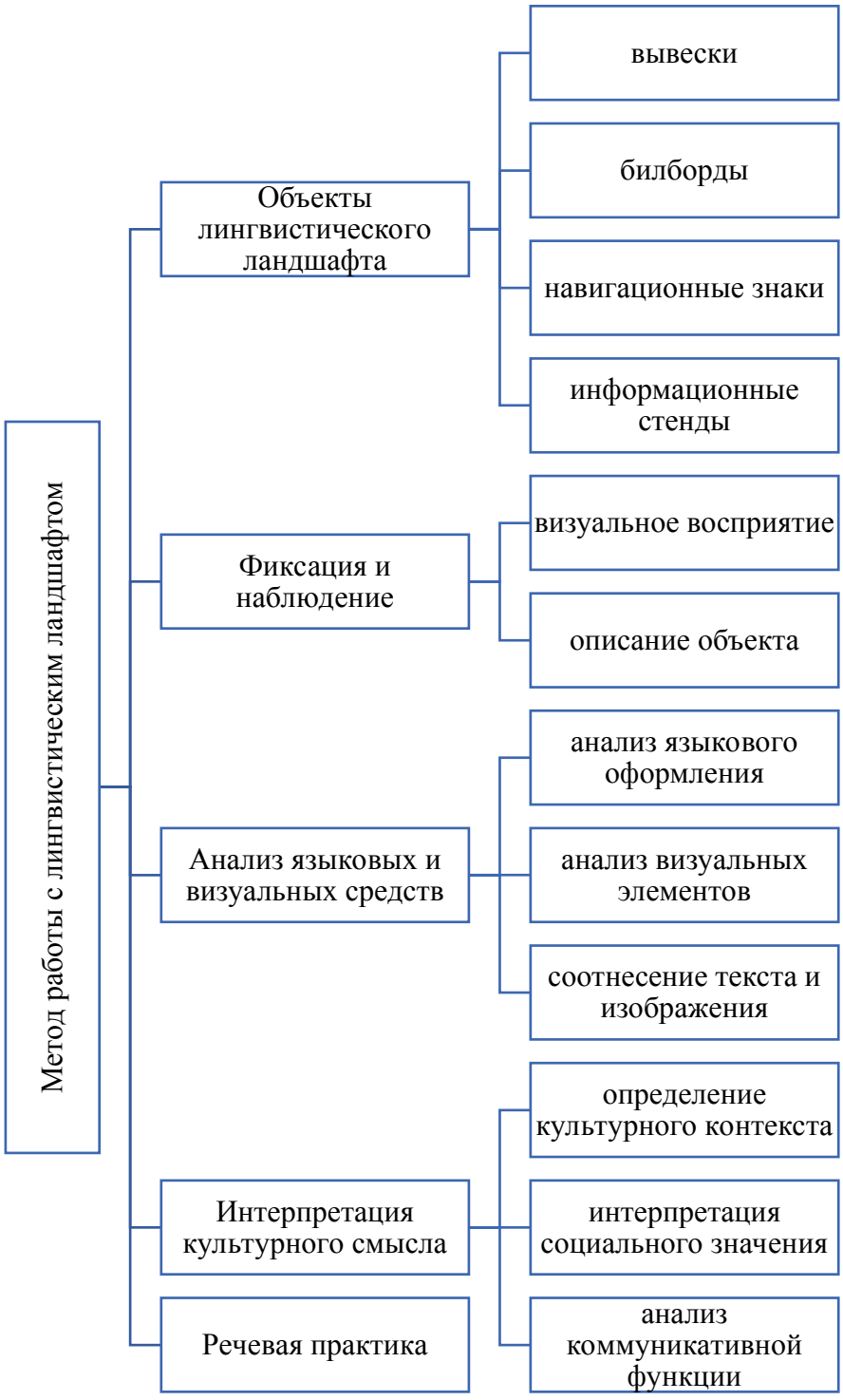



Рисунок 72 – Механизм метода работы с лингвистическим ландшафтом

На первом этапе формирующего эксперимента объектом анализа стал лингвистический ландшафт кабинета русского языка и литературы как локализованная учебная визуально-языковая среда. В отличие от публичного городского пространства, данный тип лингвистического ландшафта формируется целенаправленно и выполняет прежде всего дидактические функции, обеспечивая постоянное визуальное присутствие языковых и культурных элементов в учебной аудитории.

Интерьер кабинета организован по функциональному принципу: одна группа элементов ориентирована на культурно-литературный контекст изучаемого языка, другая – на поддержку освоения грамматической системы русского языка.

Центральное место занимают литературные карты (рисунок 73), содержащие портреты писателей и краткую информацию об их вкладе в развитие литературы.




Рисунок 73 – Литературные карты с портретами писателей в кабинете русского языка и литературы

Такие визуальные материалы выполняют несколько функций. Во-первых, они представляют литературу в пространственном измерении, демонстрируя географию русской словесности и расширяя представление учащихся о культурном пространстве языка [189]. Во-вторых, портреты писателей выступают визуальными маркерами литературных эпох, облегчая запоминание авторов и произведений. В-третьих, краткие информационные блоки формируют навык быстрого поиска и извлечения информации, что важно при работе с учебными и справочными источниками.

Цветовое кодирование отдельных зон карты облегчает структурирование информации и способствует ее визуальному запоминанию [190]. В этом случае литературные карты функционируют не только как декоративный элемент, но и как постоянный справочный ресурс, используемый учащимися в процессе учебной деятельности.

На других стенах кабинета размещены грамматические стенды (рисунок 74), выполненные крупным шрифтом и в контрастной цветовой гамме (желтый, зеленый).

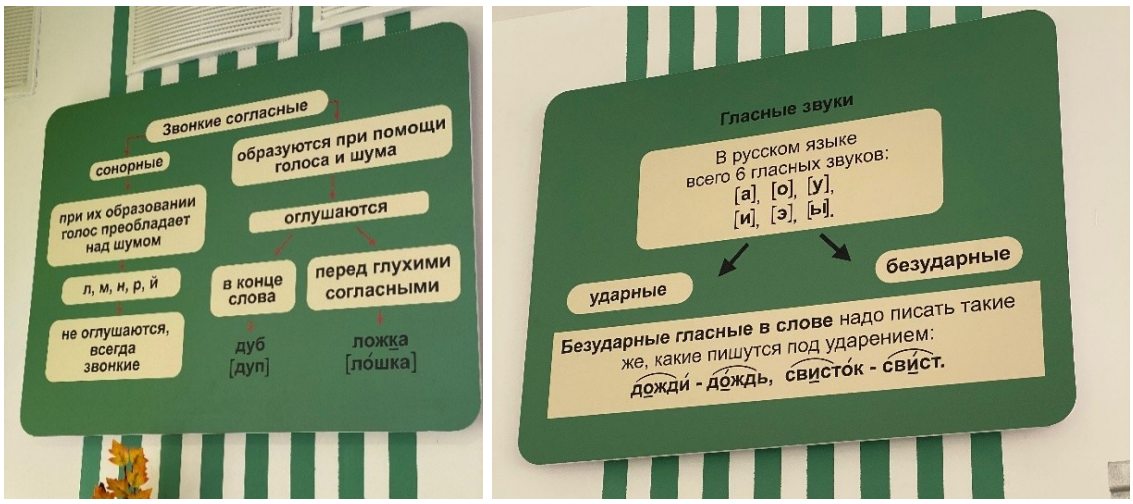



Рисунок 74 – Грамматические стенды в кабинете русского языка и литературы

Грамматические стенды представляют собой типичный элемент учебного лингвистического ландшафта, выполняющий опорную дидактическую функцию. Они содержат основные правила орфографии, морфологии и синтаксиса, представленные в схематизированной и визуально структурированной форме, что облегчает восприятие материала учащимися, позволяет использовать стенды как наглядную опору при выполнении заданий [191] и способствует непроизвольному запоминанию правил [192].

Дополнительный информационный контекст формируют стенды с объявлениями, дипломами и школьными документами (рисунок 75).



Рисунок 75 – Информационные панели с объявлениями, дипломами и школьными документами в интерьере школы

Эти элементы не относятся непосредственно к языковому обучению, однако они также являются частью лингвистического ландшафта аудитории, поскольку включают вербальные тексты различных жанров: объявления, поздравления, официальные сообщения. Их наличие расширяет спектр текстовых форм, с которыми взаимодействуют учащиеся в школьной среде.

В целом лингвистический ландшафт кабинета русского языка и литературы представляет собой структурированное образовательное пространство, в котором сочетаются культурно-литературные, грамматические и информационные элементы. Их постоянное визуальное присутствие обеспечивает регулярный контакт учащихся с языковыми и культурными объектами, что способствует развитию наблюдательности, навыков интерпретации текстов и формированию социокультурной компетенции.

После анализа локальной учебной среды внимание учащихся было направлено на лингвистический ландшафт школьного пространства как более широкого образовательного контекста. В отличие от специализированного оформления кабинета русского языка, школьный интерьер включает разнообразные визуально-языковые элементы, отражающие культурные, образовательные и ценностные ориентиры учреждения.

На одной из стен школы размещено изображение с буквами русского и казахского алфавита (рисунок 76).




Рисунок 76 – Интерьерное оформление школьной стены

Совместное представление двух алфавитов отражает билингвальный характер образовательной среды Казахстана. Такое оформление визуализирует сосуществование двух языков в школьном пространстве и создает условия для их сопоставительного восприятия учащимися. Динамичная композиция букв, оформленная в виде раскрывающегося мешка, метафорически передает идею освоения языковых знаний, что усиливает символическое содержание визуального образа.

На другой стене размещены декоративные геометрические элементы – соты, листья и фигуры с глазами (рисунок 77).



Рисунок 77 – Графическое оформление школьной стены

Хотя эти элементы не содержат языковых единиц, они также являются частью визуальной образовательной среды школы. Подобные композиции привлекают внимание учащихся к деталям и формируют навыки наблюдения за визуальной структурой окружающего пространства, что является важным условием для последующего анализа более сложных мультимодальных текстов.

Визуальное пространство школы включает также изображения культурных и исторических фигур. Портрет классика казахской литературы Абая выполнен в графической стилистике с элементами национального орнамента (рисунок 78).



Рисунок 78 – Портрет Абая с элементами казахского орнамента в интерьере школы

Размещение портрета Абая в школьном интерьере выполняет культурно-идентификационную функцию, подчеркивая значимость национальной литературы и духовных традиций.

В холле школы размещено изображение батыра на фоне тюркских символов и шанырака (рисунок 79).



Рисунок 79 – Визуальный образ батыра с тюркскими символами и шаныраком в интерьере школы

Образ батыра отсылает к историческому и культурному наследию тюркских народов [193], формируя у учащихся представление о связи современного образовательного пространства с традиционной культурой.

Информационно-ценностный блок представлен надписями на казахском языке: еңбекқор (трудолюбивый), ақылды (умный), мейірімді (добрый) и другие положительные характеристики личности (рисунок 80).




Рисунок 80 – Информационно-ценностный блок с надписями на казахском языке в интерьере школы

Крупный шрифт, яркая цветовая гамма и пиктограммы (сердце, книга, портфель, мяч) усиливают визуальную выразительность этих слов, что способствует их запоминанию. Такие элементы школьного ландшафта

выполняют не только декоративную, но и воспитательную функцию, закрепляя в языковой форме ценностные ориентиры, значимые для школьного сообщества.

Фасад школы оформлен изображением поэта-певца Бухар жырау и его высказыванием о ценности щедрости и широты взглядов (рисунок 81).




Рисунок 81 – Публичный визуальный образ Бухар жырау на фасаде школы

Обращение к образу Бухар жырау связано с его ролью в формировании национального самосознания казахского народа и развитии казахской литературной традиции [194]. Размещение культурно значимой фигуры на фасаде школы переводит лингвистический ландшафт из внутреннего образовательного пространства во внешнюю публичную сферу. В результате языковые и культурные символы становятся частью городского визуального пространства.

Лингвистический ландшафт школы представляет собой систему визуально-языковых объектов, формирующих образовательную и культурную среду учебного учреждения. Работа с этими объектами позволяет учащимся выявлять языковые и культурные значения, закрепленные в школьной среде, и рассматривать их как элементы повседневной коммуникации. Наблюдение и интерпретация таких знаков развивают навыки анализа мультимодальных текстов и формируют представление о языке как части культурного пространства.

После анализа визуально-языковой среды школы учитель предложил учащимся задание по сбору фотоматериалов, отражающих элементы лингвистического ландшафта города. Фотографии объектов городской визуальной коммуникации выполнялись учащимися во время прогулок с

родителями в разных районах города, после чего использовались на уроках русского языка для последующего анализа. Собранные материалы позволили рассмотреть языковое оформление городской визуальной среды в контексте казахстанского билингвизма, где в публичных надписях и рекламных сообщениях взаимодействуют государственный язык, русский язык как средство межэтнической коммуникации и английский язык, используемый в коммерческой и глобализированной визуальной культуре [195].

Изучение фотоматериалов показало, что в городском лингвистическом ландшафте представлены различные типы визуально-языковых объектов, среди которых выделяются социальная реклама, коммерческие рекламные билборды, вывески предприятий торговли и сферы услуг, а также городские навигационные и нормативные указатели.

Среди зафиксированных учащимися объектов значительное место занимают билборды социальной направленности. К ним относятся плакаты, посвященные общественно значимым темам, в частности развитию рабочих профессий и популяризации регионального историко-культурного наследия. Одним из таких примеров является серия билбордов, посвященная Году рабочих профессий в Казахстане (рисунок 82).




Рисунок 82 – Серия билбордов, посвященная Году рабочих профессий в Казахстане

Вербальная часть сообщений представлена как в одноязычном (казахский), так и в двуязычном формате (казахский / русский). Такое оформление отражает практику использования государственного языка в публичной визуальной информации и одновременно обеспечивает доступность содержания для

билингвальной аудитории. Визуальная композиция билбордов включает фотографии представителей рабочих профессий, выполненные крупным планом, что акцентирует значимость профессионального труда и облегчает восприятие сообщения. Цветовая палитра плакатов (сине-голубые и белые оттенки) соотносится с государственной символикой и формирует патриотический контекст визуального сообщения. В структуру плакатов включены QR-коды, направляющие на образовательные онлайн-ресурсы, что расширяет информационные возможности билбордов и связывает элементы наружной рекламы с цифровыми источниками информации.

Другую группу социальной рекламы составляют билборды серии «Ертіс-Баян өңірі – тарих мекені» («Иртышско-Баянский регион – историческое место»), посвященные историко-культурному наследию Павлодарского региона (рисунок 83). Проект реализован при участии Павлодарского областного историко-краеведческого музея имени Г.Н. Потанина и представляет собой пример интеграции культурно-просветительских задач в визуальное городское пространство.



Рисунок 83 – Примеры серии билбордов «Ертіс-Баян өңірі – тарих мекені»

Вербальный компонент билбордов представлен в двуязычном формате (казахский / русский): названия экспонатов и краткие пояснения дублируются на двух языках. Центральным элементом композиции выступают изображения археологических артефактов, сопровождаемые краткими текстовыми пояснениями. Цветовое решение основано на сочетании охристо-золотых и голубых оттенков, которые маркируют связь содержания с историческим

наследием региона. В структуру плакатов включены QR-коды, позволяющие перейти на цифровые ресурсы музея и получить дополнительную информацию. В результате данные билборды функционируют как мультимодальный образовательный ресурс, соединяющий визуальные, вербальные и цифровые элементы и способствующий популяризации региональной истории в городской среде.

Помимо социальной рекламы учащиеся зафиксировали коммерческие рекламные билборды (рисунок 84). Эти объекты представляют собой мультимодальные тексты, сочетающие вербальные, визуальные и графические элементы.




Рисунок 84 – Рекламные билборды в городском лингвистическом ландшафте

Большинство зафиксированных билбордов оформлено в двуязычном формате, где основная текстовая информация представлена на казахском и русском языках, тогда как названия брендов нередко сохраняются в латинской графике или включают англоязычные элементы, например Centercredit, Beeline

Janymda и Jusan. Подобное сочетание языков отражает влияние глобального брендинга на городскую визуальную коммуникацию [196].

Анализ визуального содержания показал, что в рекламных изображениях широко используются сценарии повседневной жизни, в частности семейное взаимодействие и бытовые ситуации (домашний ремонт, совместный отдых, семейные покупки). Подобные визуальные решения формируют образ стабильности и социальной близости [197], что делает рекламное сообщение более понятным и легко интерпретируемым для школьников.

Семиотически значимым элементом является цветовое оформление рекламных плакатов, выступающее частью корпоративной идентичности бренда. Фирменные цвета повышают узнаваемость рекламного сообщения и задают его эмоциональный тон. Как показывают исследования визуальной семиотики, цвет в рекламной коммуникации выполняет не только декоративную, но и смыслообразующую функцию, структурируя визуальное поле и формируя быстро считываемые эмоциональные акценты [198].

В некоторых случаях в композицию билбордов включаются юмористические визуальные элементы, смягчающие рекламный дискурс. Так, на одном из зафиксированных плакатов Beeline Janymda используется изображение кота, которое вносит неформальный и дружелюбный акцент в визуальное сообщение. Подобный прием повышает запоминаемость рекламы и привлекает внимание школьников к анализу элементов городской визуальной коммуникации.

Развитие юмористической стратегии наблюдается и в другом примере городского лингвистического ландшафта – билборде компании Tele2 (рисунок 85), где комический эффект создается уже на уровне языковой игры. Поздравительная надпись «С праздником, дорогой Кисель» отсылает к названию конкурирующего бренда Kcell и строится на фонетическом сходстве. Подпись «Сенің қымбат емес / Твой недорогой» усиливает контраст и одновременно подчеркивает позиционирование компании как доступного оператора связи. Такой прием демонстрирует, что юмор в городской рекламе может реализовываться не только через визуальные образы, но и через лингвистическую креативность, расширяя семиотический потенциал рекламных сообщений и стимулируя у учащихся интерес к анализу языковых механизмов формирования смысла.



Рисунок 85 – Пример языковой игры и юмора в рекламе

К объектам городского лингвистического ландшафта были также отнесены надписи, размещенные на общественном транспорте (рисунок 86). Учащимися были зафиксированы трамваи с двуязычными социальными сообщениями «Заң және тәртіп / Закон и порядок» и «Есірткіге жол жоқ! / Нет наркотикам!». Использование общественного транспорта в качестве носителя визуально-языковой информации демонстрирует мобильный характер городской коммуникации, при котором трамваи с текстовыми сообщениями функционируют в различных районах города и становятся частью повседневной визуальной среды. Двуязычное оформление надписей отражает особенности билингвальной городской среды и обеспечивает доступность содержания для различных групп населения.



Рисунок 86 – Двуязычные социальные сообщения на общественном транспорте

Следующим этапом анализа лингвистического ландшафта стало изучение учащимися вывесок магазинов и аптек, относящихся к указательным и рекламным знакам и формирующих повседневную мультимодальную визуально-языковую среду микроурбанистического пространства. Большинство вывесок имеет двуязычное оформление: казахский и русский языки представлены параллельно, например «Дүкен / Магазин», «Азық-түлік / Продукты», «Дәріхана / Аптека» (рисунок 87).




Рисунок 87 – Двуязычные вывески магазинов и аптек в городском лингвистическом ландшафте

Подобное оформление отражает практику городского билингвизма и соответствует принципам языковой политики Казахстана, обеспечивая информационную доступность для многоязычного населения [167, с. 127]. Для учащихся, изучающих русский язык как второй, такие надписи создают возможность сопоставления лексических единиц двух языков в реальном коммуникативном контексте.

Одновременно фиксируется использование латинской графики и англоязычных элементов в названиях магазинов: Zhuldyz, Dala, Best Et (англ. «best» – лучший + каз. «ет» – мясо) (рисунок 88). Эти примеры отражают процессы визуальной модернизации городской среды и постепенное распространение латинской графики в публичном пространстве.




Рисунок 88 – Вывески с латинской графикой и англоязычными элементами

Цветовое оформление вывесок также имеет семиотическое значение: красный, желтый и оранжевый передают идею доступности и акций [198, с. 110; 199, с. 55], зеленый и белый ассоциируются с натуральностью и свежестью [198,

с. 107; 199, с. 50-51, 54]. Контрастные сочетания (например, черный и желтый) усиливают визуальную заметность и выполняют маркирующую функцию [199, с. 56]. В аптечных вывесках доминируют зеленый, белый и красный цвета, символизирующие медицинскую сферу [198, с. 110].

В оформлении аптек широко используются универсальные графические символы – зеленый крест и чаша со змеей (рисунок 89). Образ чаши со змеей связан с античным символом Гигиеи и традиционно интерпретируется как знак медицинской помощи и врачебной мудрости.




Рисунок 89 – Аптечные вывески с использованием цветовой символики и международных фармацевтических знаков

В оформлении магазинов широко применяются иконические изображения товаров – фруктов, мяса, тортов, молочной продукции (рисунок 90). Такие изображения усиливают визуальную привлекательность вывесок и выполняют информационную функцию, облегчая восприятие названия и специализации торговой точки.




Рисунок 90 – Магазинные вывески с иконическими изображениями продуктов

Некоторые вывески включают дополнительные семиотические элементы, усиливающие связь между названием торгового объекта и его визуальным оформлением. Так, в логотипе магазина «Раушан» (рисунок 91) используется стилизованное изображение розы, которое напрямую соотносится со значением названия (каз. «раушан» – роза). Подобное иконическое изображение облегчает

интерпретацию вывески и делает название визуально узнаваемым даже при частичном восприятии текста.




Рисунок 91 – Логотип магазина «Раушан»

Иной тип семиотической маркировки демонстрирует вывеска магазина «Достық» (рисунок 92). В данном случае название выполняет не только номинативную, но и пространственно-ориентирующую функцию, поскольку отсылает к одноименному району города. Такая топонимическая привязка способствует закреплению названия в локальном городском контексте и облегчает навигацию в повседневной городской среде.

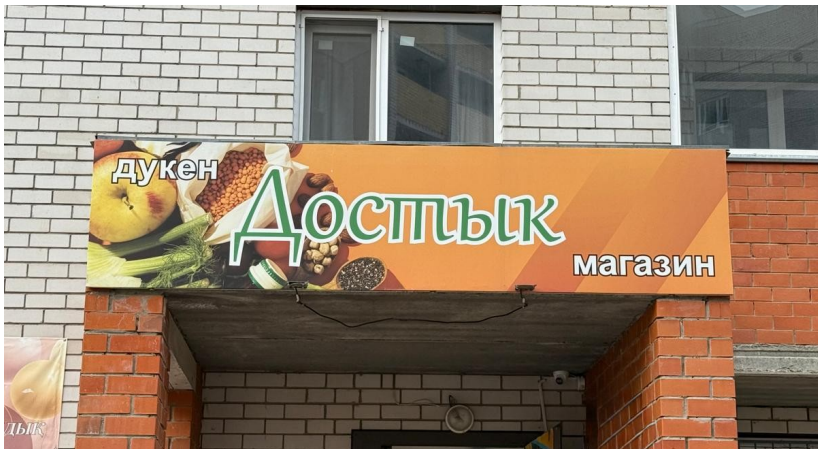



Рисунок 92 – Вывеска магазина «Достық»

Помимо семиотики названий и логотипов, в визуальной структуре вывесок присутствуют также цифровые и навигационные элементы. Одним из наиболее узнаваемых является символ «24», обозначающий круглосуточный режим работы (рисунок 93). Он обычно выделяется цветом, размером или графическим оформлением и выполняет навигационно-информационную функцию. Использование числового обозначения позволяет передавать информацию в сжатой и легко интерпретируемой форме. Кроме того, цифровой знак обладает универсальностью и не требует языкового перевода, обеспечивая понятность для многоязычной аудитории.




Рисунок 93 – Навигационно-информационный элемент «24» на вывесках магазинов и аптек

Таким образом, вывески магазинов и аптек представляют собой многослойный мультимодальный визуально-языковой феномен, отражающий социокультурные особенности городской среды. Их анализ позволяет учащимся интерпретировать визуальные и вербальные компоненты сообщений и рассматривать язык как средство повседневной коммуникации.

В заключительной части исследования учащиеся проанализировали городские навигационные и нормативные указатели. Среди них представлены таблички с трехъязычным оформлением – на казахском, русском и английском языках (например, Малайсары батыр көшесі / улица / street) (рисунок 94). Такие указатели демонстрируют многоязычный характер городской навигации и создают условия для межъязыкового сопоставления.




Рисунок 94 – Уличные указатели с трехъязычным оформлением

Учащиеся также зафиксировали использование пиктограмм, дополняющих текст и усиливающих визуальное восприятие. Среди них – изображение флакона с фармацевтическим крестом рядом с надписью «Санитайзер» на трех языках, а также запрещающий знак на табличке «Көліктер қойылмасын / Машины не ставить» (рисунок 95).




Рисунок 95 – Использование пиктограмм на информационных и запретительных знаках

Кроме того, были рассмотрены таблички с правилами поведения в общественных местах (рисунок 96). Текстовые предупреждения сопровождаются иконичными знаками, обозначающими запрещенные действия: курение, употребление алкоголя, шум, съемку и выгуливание собак. В общественном транспорте учащимися также были зафиксированы двуязычные предупреждающие надписи и пиктограммы, регулирующие правила поведения пассажиров: запрет курения, употребления пищи и напитков, провоза отдельных предметов и проезда без билета. Красный цвет, пиктограммы и перечеркнутые изображения выполняют маркирующую и регулятивную функцию, облегчая восприятие нормативной информации и обеспечивая быстрое распознавание ограничений независимо от уровня владения языком.




Рисунок 96 – Информационно-запретительные таблички и надписи с пиктограммами

Полученные в процессе анализа наблюдения были использованы в дальнейшей учебной работе. На заключительном этапе работы с лингвистическим ландшафтом учащиеся выполняли задания, направленные на интерпретацию и создание мультимодальных знаков.

В задании «Создай свою вывеску» школьники проектировали собственные знаки с использованием платформ Canva и Miro, объясняя выбор слов, цветов и символов (рисунок 97). После презентации проектов проводилось обсуждение, в ходе которого учащиеся анализировали языковое и визуальное оформление работ и оценивали их коммуникативную выразительность. Реакции на проекты одноклассников фиксировались на доске Miro в виде эмодзи и стикеров, что позволяло наглядно обозначить наиболее удачные решения в выборе названия, цветовой гаммы и символики.




Рисунок 97 – Коллективная работа учащихся по проектированию вывесок

В задании «Напиши отзыв» учащиеся анализировали одну из изученных или созданных вывесок, комментируя ее языковое и визуальное оформление, а также культурные коннотации. Формат отзыва, знакомый школьникам по цифровой коммуникации, был использован для развития навыков аргументированной интерпретации мультимодальных текстов.

Дополнительно на платформе Genially была разработана викторина «Язык города – в знаках» (рисунок 98), включавшая задания на распознавание пиктограмм, соотнесение знаков с коммуникативными ситуациями и определение их функции. Интерактивный формат задания повышал вовлеченность учащихся и позволял оперативно проверять понимание семиотических элементов городской визуальной среды.

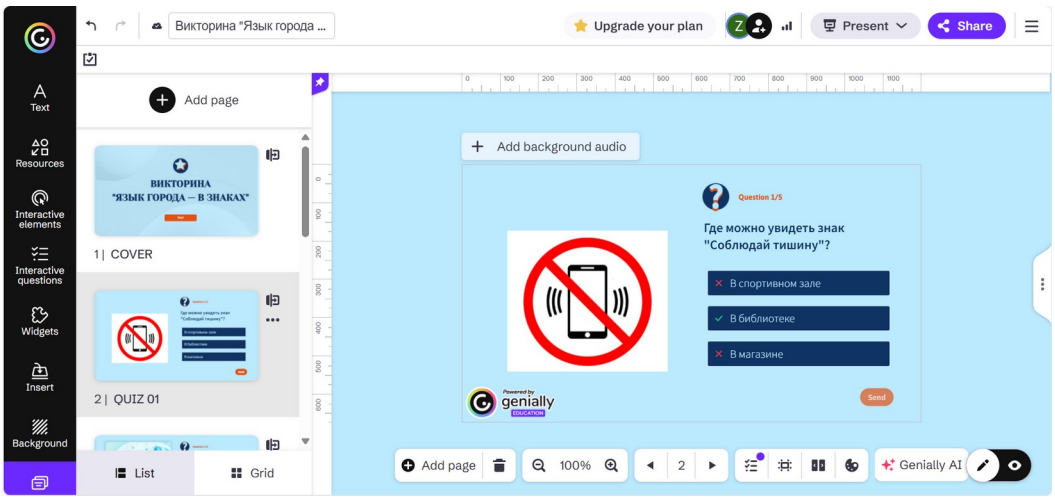



Рисунок 98 – Учебное задание: викторина «Язык города – в знаках»

В эссе «Как я читаю город» учащиеся фиксировали собственные наблюдения за вывесками и рекламными сообщениями. Эти высказывания показывают, что школьники начали воспринимать элементы городского лингвистического ландшафта не только как фон повседневной среды, но и как носители языковых и культурных значений.

*– Я увидела, что на улице много слов и знаков, которые раньше не замечала.*

*– Мне нравится вывеска «Достық» – это про дружбу, и она у нас на районе.*

*– Я узнала, что «Береке» означает достаток.*

*– Я понял, что «24» означает круглосуточную работу.*

*– Когда я увидел плакат «С праздником, дорогой Кисель», я сначала не понял, что это шутка.*

*– Мне понравилась вывеска «Best Et». Знаю слово best, это как best friends, ну а et – это мясо.*

Анализ работ показывает, что учащиеся стали обращать внимание на языковую форму городских надписей, сопоставлять слова разных языков и интерпретировать их значение. Школьники также начали распознавать визуальные и вербальные элементы рекламных сообщений, включая символы, числовые обозначения и приемы языковой игры. Такие наблюдения свидетельствуют о формировании навыков интерпретации мультимодальных текстов и осмыслении городского пространства как среды функционирования языка.

Полученные результаты показывают, что применение метода работы с лингвистическим ландшафтом школы и города, реализованного на уроках русского языка в школе с казахским языком обучения, позволило включить в учебный процесс реальные объекты визуально-языковой среды. Анализ элементов лингвистического ландшафта школьного пространства и городской среды (вывесок, рекламных билбордов, указателей) обеспечил осмысление учащимися функционирования русского языка в повседневном городском пространстве и его связи с культурным контекстом.

Работа с фотоматериалами городской среды и выполнение практических заданий позволили учащимся выявлять семиотические особенности визуально-языковых объектов, сопоставлять элементы разных языков и интерпретировать их значение в конкретных коммуникативных ситуациях. Создание собственных вывесок, написание отзывов и участие в интерактивных заданиях обеспечили переход от наблюдения к самостоятельному анализу мультимодальных текстов. Обращение к лингвистическому ландшафту как учебному ресурсу способствует формированию социокультурной компетенции учащихся. Анализ визуально-языковых объектов городской среды развивает умение интерпретировать языковые и культурные значения знаков, расширяет представления о функционировании языка в обществе и формирует понимание городской среды как пространства взаимодействия языков и культур.

### 3.4 Результаты и оценка эффективности инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго

Результаты опытно-экспериментальной работы отражают изменения в уровне сформированности социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго после внедрения разработанной методики. На формирующем этапе применялись инновационные методы (семиотическая трансформация, ролевая игра с использованием мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работа с лингвистическим ландшафтом), направленные на развитие компонентов социокультурной компетенции.

Анализ формирования социокультурной компетенции проводился на основе результатов итогового тестирования учащихся и сопоставления показателей контрольной и экспериментальной групп. Для обобщения результатов использовались показатели среднего арифметического и медианы ($m$). Дополнительно применялся критерий $\chi^2$ Пирсона для выявления статистически значимых различий между группами.

Результаты диагностики учебной вовлеченности, полученные с использованием шкалы MSES, анализировались отдельно.

На контрольном этапе проведена итоговая диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся 5 класса в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 99).

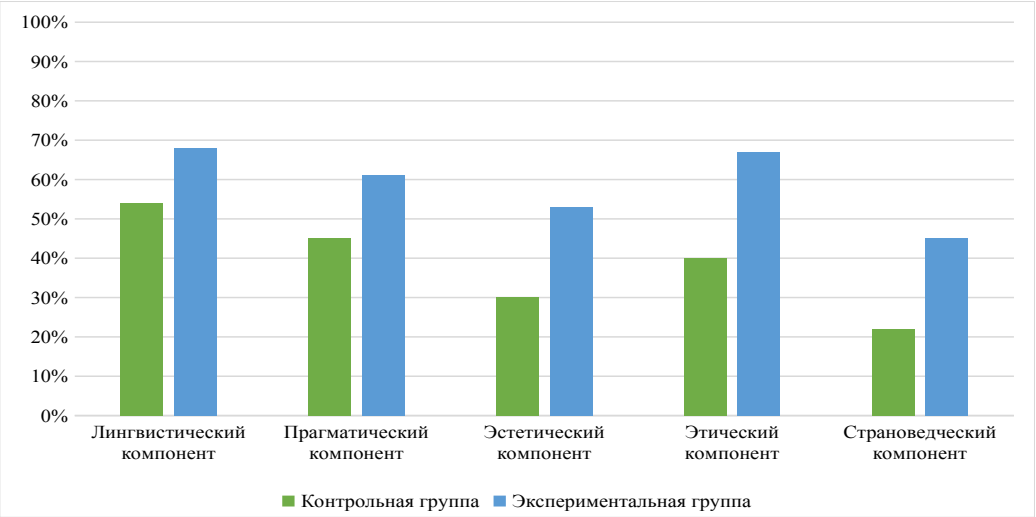



Рисунок 99 – Результаты итоговой диагностики уровня социокультурной компетенции в 5 классе

В 5 классе лингвистический компонент составил 68% в экспериментальной группе по сравнению с 54% в контрольной. Рост показателя связан с использованием метода семиотической трансформации, предполагающего визуализацию и последующую вербализацию культурных образов. Задания, основанные на осмыслении различных знаковых систем (изображения, музыкальные фрагменты, видеосцены и художественные тексты), способствовали расширению словарного запаса и развитию навыков описания.

Положительная динамика наблюдается и по эстетическому компоненту. В экспериментальной группе показатель составил 53%, тогда как в контрольной – 30%. Увеличение значения объясняется включением заданий на анализ произведений искусства и визуальных образов, что стимулировало развитие образного восприятия и эмоциональной реакции на культурные тексты.

По этическому компоненту показатель составил 67% в экспериментальной группе, в контрольной – 40%. Такая динамика обусловлена использованием ролевых игр, в ходе которых учащиеся анализировали поступки персонажей и осваивали нормы речевого поведения.

Прагматический компонент достиг 61% в экспериментальной группе по сравнению с 45% в контрольной. Различие между группами связано с использованием ролевых игр и заданий, основанных на анализе элементов школьного и городского лингвистического ландшафта, направленных на освоение норм речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях.

Наиболее заметное различие между группами зафиксировано по страноведческому компоненту. В экспериментальной группе показатель составил 45%, тогда как в контрольной – 22%. Прирост связан с выполнением заданий, в ходе которых учащиеся знакомились, изучали и анализировали архитектурные памятники страны изучаемого языка.

Для уточнения распределения полученных данных дополнительно проанализированы медианные значения уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции у учащихся 5 класса (рисунок 100).

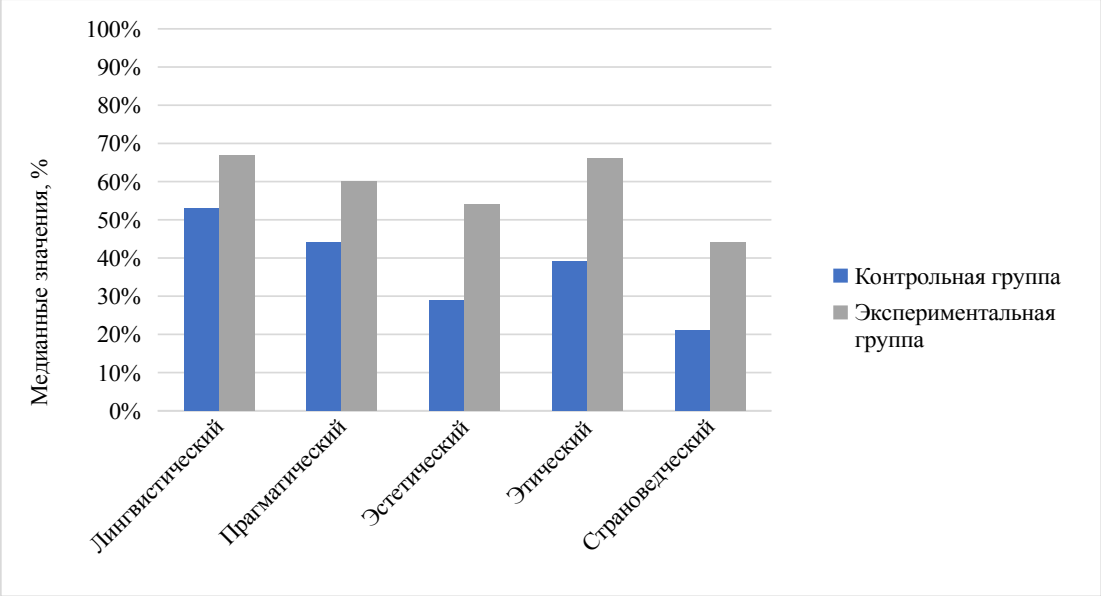



Рисунок 100 – Медианные значения уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции у учащихся 5 класса

Медианные значения демонстрируют ту же тенденцию, что и средние показатели. По лингвистическому компоненту медиана составила 67% в экспериментальной группе против 53% в контрольной, что соответствует разнице в 14 процентных пунктов. Прагматический компонент показал медианные значения 60% в экспериментальной группе и 44% в контрольной (+16 процентных пунктов). Более выраженная динамика наблюдается по эстетическому и этическому компонентам: медианные значения составили соответственно 54% и 66% в экспериментальной группе против 29% и 39% в контрольной (+25 и +27 процентных пунктов). Значительное различие также фиксируется по страноведческому компоненту – 44% в экспериментальной группе и 21% в контрольной (+23 процентных пункта). Небольшое расхождение между средними и медианными значениями (до 2 процентных пунктов) указывает на однородность распределения данных и устойчивость полученных результатов.

Для уточнения характера выявленных различий между контрольной и экспериментальной группами был проведен статистический анализ с использованием критерия $\chi^2$ Пирсона. Расчеты выполнялись на основе абсолютных значений, полученных из процентных показателей с учетом численности групп, с использованием программы Microsoft Excel (функция ХИ2.ТЕСТ). Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты $\chi^2$-анализа Пирсона по компонентам социокультурной компетенции, 5 класс

| **Компонент** | **Контрольная группа (%)** | **Экспериментальная группа (%)** | **$\chi^2$** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| Лингвистический | 54 | 68 | 1,72 | ≥ 0,05 |
| Прагматический | 45 | 61 | 2,35 | ≥ 0,05 |

Продолжение Таблицы 4

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Эстетический | 30 | 53 | 4,23 | < 0,05 |
| Этический | 40 | 67 | 5,86 | < 0,05 |
| Страноведческий | 22 | 45 | 4,71 | < 0,05 |
| Примечание: контрольная группа – 40 учащихся; экспериментальная группа – 42 учащихся; df = 1 | | | | |

Результаты $\chi^2$-анализа Пирсона показывают, что различия между контрольной и экспериментальной группами варьируются в зависимости от компонента социокультурной компетенции. Статистически значимые различия зафиксированы по эстетическому ($\chi^2 = 4,23$; $p < 0,05$), этическому ($\chi^2 = 5,86$; $p < 0,05$) и страноведческому компонентам ($\chi^2 = 4,71$; $p < 0,05$). Это соотносится с типом заданий, ориентированных на интерпретацию культурных смыслов, анализ поведения персонажей и работу с культурным контекстом. По лингвистическому ($\chi^2 = 1,72$; $p \geq 0,05$) и прагматическому ($\chi^2 = 2,35$; $p \geq 0,05$) компонентам различия не достигают уровня статистической значимости, несмотря на зафиксированную положительную динамику показателей. Это свидетельствует о том, что формирование данных компонентов требует более длительного и системного включения в учебный процесс.

Полученные результаты показывают, что статистический анализ позволяет уточнить характер различий между группами и их распределение по компонентам социокультурной компетенции.

Аналогичная итоговая диагностика уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции проведена среди учащихся 6 класса при изучении русского языка как второго (рисунок 101).

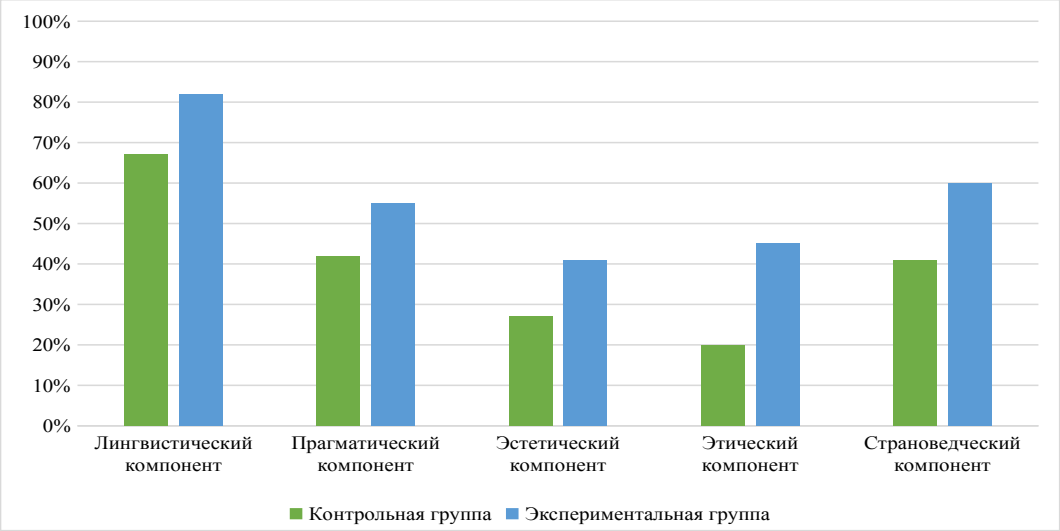



Рисунок 101 – Результаты итоговой диагностики уровня социокультурной компетенции в 6 классе

В 6 классе лингвистический компонент составил 82% в экспериментальной группе по сравнению с 67% в контрольной. Показатель отражает развитие языковой осведомленности и способность учащихся анализировать культурные

концепты. Выполнение заданий, основанных на переходе между различными знаковыми системами и последующей вербализации культурных образов, предполагало интерпретацию произведений искусства и иных культурных текстов с их последующим языковым оформлением в устных и письменных высказываниях.

Прагматический компонент составил 55% в экспериментальной группе, в контрольной – 42%. Различие между группами связано с использованием ролевых игр, моделирующих коммуникативные ситуации и предполагающих выбор речевых стратегий с учетом роли и статуса участников общения. В ходе выполнения заданий учащиеся формулировали реплики персонажей, соотносили речевые высказывания с коммуникативной ситуацией и корректировали формы обращения и речевого поведения.

По эстетическому и этическому компонентам также наблюдаются различия между группами. По эстетическому компоненту показатель составил 41% в экспериментальной группе и 27% в контрольной. Полученные результаты отражают работу учащихся с художественными образами и формами культурного выражения, предполагающую анализ произведений живописи, архитектуры и музыки с точки зрения их эстетического содержания. Этический компонент составил 45% в экспериментальной группе против 20% в контрольной. Различие связано с выполнением заданий, в ходе которых учащиеся обсуждали поступки персонажей, соотносили их с принятыми нормами поведения и формулировали оценочные суждения.

Задания страноведческого характера предполагали анализ архитектурных памятников и сопоставление культурного материала Казахстана, страны изучаемого языка и мирового культурного пространства. В ходе работы учащиеся описывали архитектурные объекты, выделяли их культурные особенности и обсуждали их значение в историко-культурном контексте. Такая форма работы отражается в показателях уровня сформированности страноведческого компонента: 60% в экспериментальной группе и 41% в контрольной.

Медианные значения демонстрируют аналогичную структуру распределения показателей (рисунок 102). По лингвистическому компоненту медиана достигает 81% в экспериментальной группе при 66% в контрольной, что соответствует разнице в 15 процентных пунктов. Прагматический компонент характеризуется медианными значениями 41% в экспериментальной группе и 30% в контрольной (+11 процентных пунктов). Более выраженные различия наблюдаются по эстетическому и этическому компонентам: медиана по эстетическому компоненту составляет 53% в экспериментальной группе и 26% в контрольной (+27 процентных пунктов), по этическому – 44% и 19% соответственно (+25 процентных пунктов). По страноведческому компоненту медианный показатель достигает 59% в экспериментальной группе и 41% в контрольной, что отражает разницу в 18 процентных пунктов.

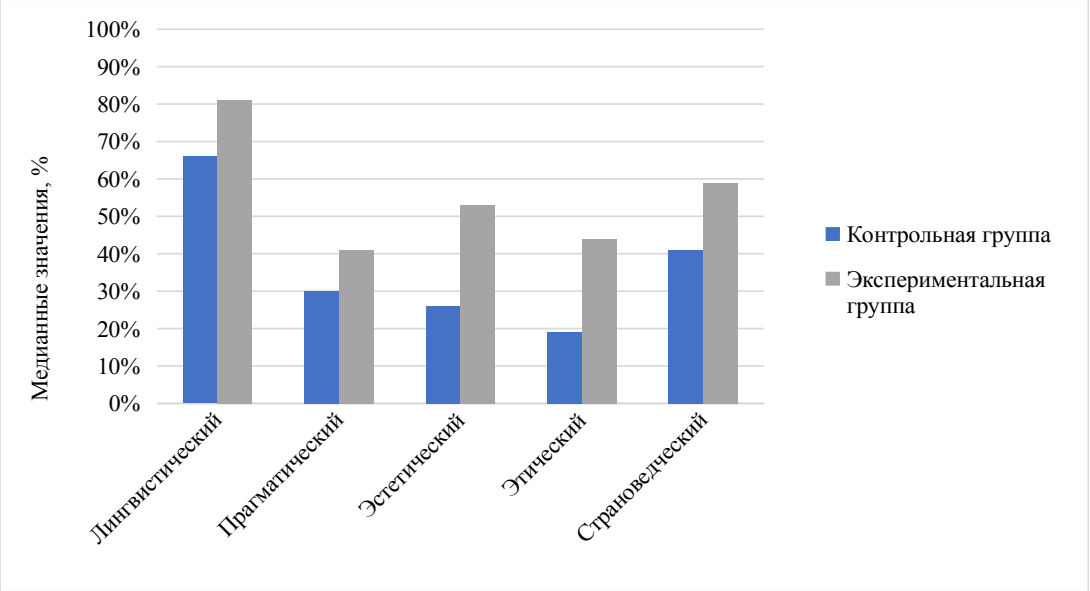



Рисунок 102 – Медианные значения уровня сформированности компонентов социокультурной компетенции у учащихся 6 класса

Сопоставление средних и медианных значений выявляет расхождения в пределах 1-2 процентных пунктов, что свидетельствует о равномерности распределения результатов и отсутствии статистически значимых выбросов. Близость значений медианы и среднего арифметического также подтверждает устойчивость полученных данных.

Для количественного сопоставления различий между контрольной и экспериментальной группами проведен $\chi^2$-анализ Пирсона. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты $\chi^2$-анализа Пирсона по компонентам социокультурной компетенции, 6 класс

| **Компонент** | **Контрольная группа (%)** | **Экспериментальная группа (%)** | **$\chi^2$** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| Лингвистический | 67 | 82 | 2,11 | $\geq 0,05$ |
| Прагматический | 42 | 55 | 1,45 | $\geq 0,05$ |
| Эстетический | 27 | 41 | 1,56 | $\geq 0,05$ |
| Этический | 20 | 45 | 4,31 | $< 0,05$ |
| Страноведческий | 41 | 60 | 2,44 | $\geq 0,05$ |
| Примечание: контрольная группа – 34 учащихся; экспериментальная группа – 33 учащихся; df = 1 | | | | |

Результаты $\chi^2$-анализа Пирсона показывают, что различия между контрольной и экспериментальной группами в 6 классе носят неоднородный характер по компонентам социокультурной компетенции. Статистически значимое различие зафиксировано по этическому компоненту ($\chi^2 = 4,31$; $p < 0,05$), что соотносится с заданиями, направленными на обсуждение поступков персонажей и соотнесение их с нормами поведения. По лингвистическому ($\chi^2 =$

2,11; $p \geq 0,05$), прагматическому ($\chi^2 = 1,45$; $p \geq 0,05$), эстетическому ($\chi^2 = 1,56$; $p \geq 0,05$) и страноведческому ($\chi^2 = 2,44$; $p \geq 0,05$) компонентам различия между группами не достигают уровня статистической значимости, при этом по указанным компонентам сохраняется положительная динамика показателей.

Статистический анализ позволяет уточнить характер различий между группами и их распределение по компонентам социокультурной компетенции: значимые различия выявлены по этическому компоненту, тогда как по остальным компонентам различия фиксируются на уровне количественных изменений.

Полученные результаты позволяют перейти к педагогическому анализу выявленной динамики с учетом применения инновационных методов при изучении русского языка как второго. Наиболее устойчивая связь прослеживается между методом семиотической трансформации и изменениями по лингвистическому и эстетическому компонентам. Переход от одного знакового кода к другому требовал не только узнавания культурного образа, но и его словесного оформления, что сопровождалось расширением словарного запаса, уточнением языковых средств описания и развитием навыков интерпретации художественных образов. В 5 классе задания были направлены преимущественно на языковое описание культурных образов, тогда как в 6 классе они предполагали анализ культурных концептов и их вербализацию в устных и письменных высказываниях.

Рост показателей прагматического и этического компонентов социокультурной компетенции у учащихся экспериментальной группы связан с использованием метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий. Моделирование коммуникативных ситуаций, распределение ролей и выбор форм обращения переводили социокультурное содержание в плоскость речевого действия. При изучении русского языка как второго учащиеся осваивали не отдельные речевые формулы, а способы их использования в конкретных социальных ситуациях. В 5 классе задания предполагали освоение норм речевого поведения через игровые сценарии. В 6 классе ролевые упражнения включали более сложные модели взаимодействия и требовали учета статуса участников общения, мотивов поведения и выбора речевой стратегии в зависимости от ситуации общения.

Повышение уровня сформированности страноведческого компонента социокультурной компетенции у учащихся экспериментальной группы связано с выполнением заданий, основанных на работе с лингвистическим ландшафтом школы и города. Задания предполагали анализ вывесок, указателей, рекламных текстов и архитектурных памятников как элементов культурного пространства. В 5 классе работа включала знакомство с архитектурными объектами страны изучаемого языка и их описание. В 6 классе задания предполагали более детальный анализ архитектурных объектов и сопоставление страноведческого материала Казахстана, России и других стран мира.

Динамика показателей отражает положительное влияние инновационных методов на организацию учебной деятельности на уроках русского языка. Изменение показателей связано не с увеличением объема учебного материала, а с

изменением характера работы с ним, в частности с переходом от воспроизведения к интерпретации, от объяснения к моделированию и от анализа отдельного текста к сопоставлению различных культурных форм.

Анализ результатов показывает, что формирование социокультурной компетенции происходило во взаимосвязи с другими видами компетенций, выделяемыми в методике обучения языку. В рамках исследования диагностировалась прежде всего социокультурная компетенция, однако ее компоненты позволяют проследить связь с языковой, речевой, учебной и компенсаторной компетенциями. Рост лингвистического компонента отражает развитие языковой компетенции и проявляется в более точном отборе лексики, расширении словарного запаса и осознанном использовании языковых средств при описании культурных явлений. Развитие прагматического компонента соотносится с формированием речевой компетенции, и проявляется в более уверенном построении диалогических высказываний и соотнесении реплик с коммуникативной ситуацией.

Эстетический, этический и страноведческий компоненты указывают на связь социокультурной компетенции с культурным аспектом коммуникативной подготовки. Работа с произведениями искусства, художественными текстами, архитектурными объектами и элементами лингвистического ландшафта требовала не только понимания содержания, но и интерпретации культурных смыслов, норм поведения и ценностных установок. В этих условиях языковая деятельность выходила за пределы лексико-грамматического уровня и включалась в сферу культурного восприятия и социального взаимодействия.

Использование инновационных методов затрагивало также учебную компетенцию. Учащиеся осваивали различные способы работы с материалом: сопоставление, интерпретацию, проектирование, коллективное обсуждение и применение цифровых платформ. Компенсаторная компетенция проявлялась при использовании визуальных опор, контекста, межъязыковых сопоставлений и различных знаковых систем для восполнения дефицита языковых средств при изучении русского языка как второго. В результате формирование социокультурной компетенции происходило в структуре общей коммуникативной подготовки учащихся.

Для комплексной оценки эффективности экспериментальной методики, помимо измерения уровня сформированности социокультурной компетенции, была проведена итоговая диагностика учебной вовлеченности учащихся. Опрос осуществлялся с использованием многомерной шкалы учебной вовлеченности MSES, позволяющей оценить три взаимосвязанных аспекта включенности в учебный процесс: эмоциональный отклик, поведенческое участие и когнитивную направленность деятельности. Применение шкалы MSES позволило выявить изменения в учебной активности учащихся после проведения методического эксперимента, проявляющиеся в их отношении к заданиям, устойчивости участия в учебной работе и глубине осмысления материала, которые не отражаются напрямую в результатах предметного тестирования.

Результаты итоговой диагностики показали изменение структуры учебной вовлеченности учащихся 5 класса в экспериментальной группе по сравнению с

исходной диагностикой. Если на начальном этапе значительная часть учащихся демонстрировала низкий уровень вовлеченности (40%), то по итогам эксперимента доля таких учащихся снизилась до 19%. Одновременно увеличилась доля школьников со средним и высоким уровнями вовлеченности. Средний уровень составил 48%, а высокий – 33%. Наблюдается перераспределение структуры учебной вовлеченности в сторону более устойчивого участия учащихся в учебной деятельности.

В контрольной группе существенных изменений в распределении уровней учебной вовлеченности не зафиксировано. Доля учащихся с низким уровнем вовлеченности сократилась с 40% до 35%, тогда как средний уровень изменился с 44% до 46%. Доля учащихся с высоким уровнем вовлеченности увеличилась лишь на 3 процентных пункта (с 16% до 19%). Структура учебной вовлеченности в контрольной группе в целом сохраняется на исходном уровне, тогда как более заметные изменения наблюдаются в экспериментальной группе.

Более детально различия между группами проявляются при анализе отдельных параметров шкалы MSES (рисунок 103). Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокие значения по всем анализируемым показателям. «Интерес к выполнению заданий» составил 4.6 балла в экспериментальной группе и 3.2 балла в контрольной. Показатель «ожидание следующего урока» достиг 4.7 балла в экспериментальной группе при 3.0 балла в контрольной. «Вовлеченность в обсуждение» содержания также оказалась выше в экспериментальной группе – 4.8 балла при 2.9 балла в контрольной группе.




Рисунок 103 – Результаты итоговой диагностики уровня учебной вовлеченности в 5 классе

Наблюдаемая динамика связана с использованием в ходе эксперимента мультимодальных и интерактивных форм работы. В учебный процесс были включены задания, предполагающие работу с мультимедийными и интеллектуальными цифровыми технологиями. Такая организация учебной деятельности затрагивала эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты учебной вовлеченности. Визуальные и игровые форматы поддерживали эмоциональный интерес к заданиям, совместная работа и

обсуждение результатов обеспечивали регулярное участие учащихся в учебной деятельности, а задания, связанные с интерпретацией культурных объектов и знаковых систем, требовали когнитивной обработки учебного материала.

Итоговая диагностика также показала изменения в уровне учебной вовлеченности учащихся 6 класса экспериментальной группы. Распределение уровней учебной вовлеченности по итогам диагностики выглядит следующим образом: низкий уровень составил 22%, средний – 49%, высокий – 29%.

Сопоставление этих данных с результатами входной диагностики учебной вовлеченности с использованием опросника MSES свидетельствует об изменении структуры учебной вовлеченности. Доля учащихся с низким уровнем вовлеченности сократилась на 14 процентных пунктов, тогда как доля учащихся с высоким уровнем увеличилась на 11 процентных пунктов. Средний уровень вовлеченности изменился незначительно, увеличившись на 3 процентных пункта. Таким образом, структура учебной вовлеченности смещается в сторону более устойчивого участия учащихся в учебной деятельности.

В контрольной группе существенных изменений в распределении уровней учебной вовлеченности не зафиксировано. Показатели изменились в пределах 2-3 процентных пунктов, что свидетельствует о сохранении исходного уровня учебной активности учащихся.

Анализ отдельных параметров шкалы MSES позволяет уточнить структуру учебной вовлеченности шестиклассников (рисунок 104). Учащиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокие значения по основным показателям. «Интерес к выполнению заданий» составил 4.5 балла в экспериментальной группе и 3.1 балла в контрольной. Показатель «ожидание следующего урока» достиг 4.6 балла в экспериментальной группе и 2.9 балла в контрольной. Уровень вовлеченности в обсуждение содержания также оказался выше у учащихся экспериментальной группы – 4.7 балла при 3.1 балла в контрольной группе.

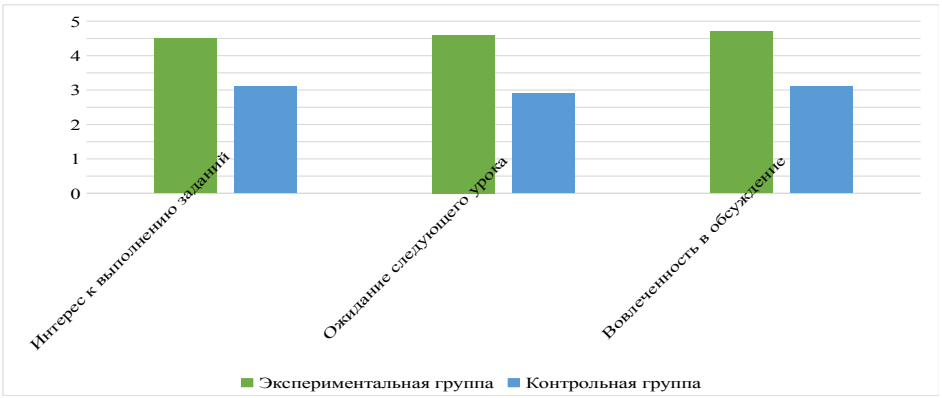



Рисунок 104 – Результаты итоговой диагностики уровня учебной вовлеченности в 6 классе

Повышение учебной вовлеченности учащихся связано с характером заданий, выполнявшихся в ходе методического эксперимента. Работа включала сопоставление культурных фактов, интерпретацию визуальных знаков школьного и городского лингвистического ландшафта, выполнение проектных и

исследовательских заданий, а также создание мультимодальных презентаций. Такие виды деятельности требовали самостоятельного анализа информации, обсуждения полученных результатов и формулирования собственных интерпретаций культурных явлений.

Сопоставление результатов учащихся 5 и 6 классов позволяет выявить возрастные особенности формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как второго. Несмотря на общую положительную динамику показателей в экспериментальных группах, характер изменений имеет определенные различия, связанные с когнитивными и психологическими особенностями учащихся 10-12 лет.

Учащиеся 5 класса (10-11 лет) проявляют более выраженную реакцию на задания, основанные на визуальных образах, игровых сценариях и коллективном обсуждении. В этом возрасте учебная деятельность сохраняет игровые элементы, а познавательная активность тесно связана с эмоциональным откликом и наглядными формами представления информации. Психолого-педагогические исследования показывают, что для детей данного периода характерно преобладание наглядно-образного мышления и высокая восприимчивость к визуальным форматам обучения [173, с. 21].

Учащиеся 6 класса (11-12 лет) демонстрируют более устойчивые формы познавательной активности. На данном этапе усиливается роль аналитического мышления [173, с. 22], способность к сопоставлению информации и обобщению культурного материала. Работа с культурными фактами, элементами лингвистического ландшафта и проектными заданиями требовала самостоятельного анализа информации и обсуждения полученных результатов. В результате учащиеся начинают воспринимать язык не только как учебную дисциплину, но и как средство осмысления культурных явлений и социальной среды.

Учебная активность школьников при применении инновационных методов обучения на уроках русского языка связана с их возрастными и социокультурными характеристиками, включая высокую включенность в цифровую среду, ориентацию на визуальные формы представления информации и предпочтение интерактивных форм взаимодействия [66, с. 48].

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что динамика формирования социокультурной компетенции проявляется с учетом возрастных особенностей учащихся. В 5 классе задания преимущественно ориентированы на работу с наглядными и визуальными формами представления информации и включают элементы игрового взаимодействия, тогда как в 6 классе возрастает доля заданий, требующих сопоставления культурной информации, обсуждения и самостоятельной работы с материалом.

Сопоставление показателей итоговой диагностики, а также результаты статистического анализа позволяют сделать вывод о результативности предложенной методики формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как второго в школе с казахским языком обучения. Практическая апробация и внедрение результатов исследования

подтверждаются актом внедрения и экспертным отзывом, представленными в Приложениях А и Б.

**Выводы по разделу 3**

В третьем разделе диссертации представлены организация, реализация и результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго в школе с казахским языком обучения. Входная диагностика позволила определить исходный уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся и выявить неоднородность ее компонентов. Установлено, что у учащихся 5-6 классов относительно более развиты лингвистический и прагматический компоненты, тогда как эстетический, этический и страноведческий компоненты характеризуются фрагментарностью и недостаточной устойчивостью. Диагностика учебной вовлеченности на основе многомерной шкалы MSES показала преобладание среднего уровня участия школьников в учебной деятельности при наличии значительной доли учащихся с низкой вовлеченностью, что свидетельствует о недостаточной связи учебного содержания с личным опытом обучающихся.

Дополнительным источником эмпирических данных стал опрос учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Казахстан. Результаты опроса показали, что в педагогической практике приоритет отдается языковой и речевой компетенциям, тогда как социокультурная составляющая обучения реализуется преимущественно через анализ художественных текстов. Выявленная ориентация на текстоцентричные формы работы подтверждает методический запрос на расширение интерпретационных и практико-ориентированных подходов к формированию социокультурной компетенции.

Формирующий этап эксперимента включал внедрение системы заданий, основанных на трех инновационных методах: семиотической трансформации, ролевой игре с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работе с лингвистическим ландшафтом школы и города. Для каждого метода были разработаны механизмы, отражающие последовательность работы с мультимодальными и социокультурными материалами в процессе обучения. Применение данных методов было направлено на включение культурного содержания в практику речевой деятельности учащихся, интерпретацию мультимодальных текстов и моделирование коммуникативных ситуаций, приближенных к реальному социальному взаимодействию.

Метод семиотической трансформации обеспечил переход между различными знаковыми системами (визуальной, аудиальной, вербальной и мультимодальной) и способствовал развитию навыков интерпретации культурных смыслов. Работа с произведениями живописи, музыки, анимации и архитектуры позволила включить художественные и культурные объекты в структуру речевой деятельности учащихся, что способствовало развитию языковых средств описания, расширению словарного запаса и формированию навыков межсемиотического анализа.

Использование метода ролевой игры с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий позволило перевести социокультурное содержание в сферу коммуникативного взаимодействия. Моделирование речевых ситуаций, распределение ролей и создание цифровых проектов (комиксов, интерактивных книг, анимаций и коллективных карт) обеспечили развитие навыков диалогического общения, интерпретации коммуникативных намерений и выбора языковых средств в зависимости от контекста взаимодействия.

Работа с лингвистическим ландшафтом школы и города расширила образовательное пространство урока и позволила рассматривать язык как элемент реальной социокультурной среды. Анализ вывесок, рекламных сообщений, навигационных знаков и элементов городской визуальной коммуникации способствовал формированию навыков интерпретации мультимодальных текстов, осмыслению билингвального характера городской среды и развитию страноведческой осведомленности учащихся.

Итоговая диагностика показала положительную динамику формирования социокультурной компетенции у учащихся экспериментальных групп по сравнению с контрольными. Наиболее выраженные изменения зафиксированы по эстетическому, этическому и страноведческому компонентам, тогда как лингвистический и прагматический компоненты продемонстрировали стабильное развитие. Сопоставление средних и медианных значений показателей, а также результаты статистического анализа с использованием критерия $\chi^2$ Пирсона подтвердили однородность распределения данных и устойчивость полученных результатов.

Анализ учебной вовлеченности показал значительное повышение показателей эмоционального, поведенческого и когнитивного участия учащихся экспериментальных групп. Зафиксировано снижение доли школьников с низким уровнем вовлеченности и увеличение числа учащихся со средним и высоким уровнями участия в учебной деятельности. Наблюдаемая динамика свидетельствует о связи между характером учебных заданий, основанных на интерпретации культурных объектов и мультимодальных формах работы, и уровнем включенности учащихся в образовательный процесс.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что включение культурного содержания и мультимодальных форм работы в структуру урока русского языка изменяет характер учебной деятельности учащихся и создает условия для формирования социокультурной компетенции. Использование инновационных методов способствует включению языковой деятельности учащихся в процессы интерпретации культурных объектов, анализа элементов визуально-языковой среды и моделирования коммуникативных ситуаций, что расширяет возможности применения русского языка как средства осмысления культурного и социального опыта. Полученные результаты подтверждают методическую целесообразность интеграции инновационных методов в практику преподавания русского языка как второго в школах с казахским языком обучения.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование направлено на теоретическое обоснование, разработку и экспериментальную проверку эффективности применения инновационных методов в формировании социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго в условиях школы с казахским языком обучения. Актуальность исследования связана с особенностями полиязычной образовательной среды Республики Казахстан и необходимостью развития у школьников умений интерпретировать культурные смыслы языка в различных коммуникативных ситуациях.

В ходе исследования решены поставленные задачи и получены результаты, позволяющие обосновать положения, выносимые на защиту.

Определены теоретико-методологические основания формирования социокультурной компетенции при изучении русского языка как второго. Установлено ее место в структуре коммуникативной компетенции и уточнена структура, включающая лингвистический, прагматический, этический, эстетический и страноведческий компоненты. Это позволило определить содержание диагностики и разработать систему заданий, направленных на формирование данной компетенции.

Контент-анализ нормативных документов и учебных материалов по предмету «Русский язык и литература» для 5-6 классов показал, что социокультурный компонент представлен преимущественно в описательной форме при ограниченном использовании заданий, ориентированных на интерпретацию культурных смыслов и их применение в речевой практике. Полученные результаты подтверждают первое положение, выносимое на защиту.

Разработан диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся, позволяющий определить степень развития ее компонентов. Адаптированы инструменты оценки учебной вовлеченности. Применение разработанных инструментов позволило провести комплексную диагностику уровня сформированности социокультурной компетенции и уровня учебной вовлеченности учащихся, что подтверждает второе положение, выносимое на защиту.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали, что исходный уровень социокультурной компетенции характеризуется неравномерным развитием ее компонентов и недостаточной выраженностью интерпретационных и коммуникативно-прагматических умений. Уровень учебной вовлеченности характеризуется преобладанием среднего и низкого уровней. Результаты подтверждают третье положение, выносимое на защиту.

В исследовании разработана система заданий на основе инновационных методов формирования социокультурной компетенции учащихся, включающая семиотическую трансформацию, ролевую игру с применением мультимедийных и интеллектуальных цифровых технологий и работу с лингвистическим ландшафтом. Разработаны модель формирования социокультурной компетенции и повышения учебной вовлеченности учащихся, а также

механизмы реализации инновационных методов, отражающие последовательность работы с мультимодальными и социокультурными материалами в процессе обучения. Использование разработанной системы заданий обеспечивает переход от репродуктивной деятельности к интерпретации культурных смыслов, осмысленному использованию культурного содержания и работе с различными знаковыми системами, что подтверждает четвертое положение, выносимое на защиту.

Итоговая диагностика показала положительную динамику уровня сформированности социокультурной компетенции и учебной вовлеченности учащихся экспериментальных групп по сравнению с контрольными. Сопоставление средних и медианных значений показателей свидетельствует о равномерности распределения результатов и устойчивости полученных данных, а результаты статистического анализа с использованием критерия $\chi^2$ Пирсона подтверждают статистическую значимость различий между контрольной и экспериментальной группами.

Реализация разработанной системы заданий, основанной на инновационных методах, обеспечила повышение уровня интерпретационной и коммуникативной активности учащихся, а также увеличение доли обучающихся со средним и высоким уровнями учебной вовлеченности. Полученные результаты подтверждают пятое положение, выносимое на защиту.

**Перспективы дальнейших исследований** включают расширение возрастных границ применения разработанной системы заданий, основанной на инновационных методах формирования социокультурной компетенции, ее адаптацию для других уровней обучения и дальнейшее изучение возможностей использования мультимодальных материалов и различных знаковых систем в процессе обучения русскому языку как второму в школах с казахским языком обучения. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов и организации учебного процесса по русскому языку как второму в полиязычной образовательной среде.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ


1 Послание Президента Республики Казахстан К.-Ж. Токаева народу Казахстана «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию» от 8 сентября 2025 года. – URL: https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-kazahstan-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta-aktualnye-zadachi-i-ih-resheniya-cherez-cifrovuyu-transformaciyu-885145 (дата обращения: 15.09.2025 г.).

2 Совместный приказ Министра просвещения Республики Казахстан и Министра цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан «Об утверждении концептуальных основ внедрения искусственного интеллекта в систему среднего, технического и профессионального, послесреднего образования на 2025–2029 годы» от 18 сентября 2025 года № 221. – URL: https://prg.kz/document/?doc_id=39475691&pos=1;88 (дата обращения: 08.01.2026 г.).

3 Методические рекомендации по применению искусственного интеллекта в системе среднего образования. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2024. – 297 с.

4 СТ РК 4010–2025. Информационные технологии. Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта. – Введ. 01.01.2026. – Астана: Казахстанский институт стандартизации и метрологии, 2025. – 150 с.

5 Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031 (дата обращения: 04.12.2023 г.).

6 Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения): приложение 48 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 г. № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования»; зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 23 сентября 2022 г. № 29767. – URL: https://drive.google.com/file/d/1846zxX8cbcM9vAamFiff4DYqXZ_VRtf3/view (дата обращения: 12.12.2023 г.).

7 Об утверждении типовых правил научной этики: приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2024 г. № 529; зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 22 ноября 2024 г. № 35392. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2400035392 (дата обращения: 09.12.2024 г.).

8 Этический кодекс исследователей образования Казахстана. – Первое издание. – Нур-Султан: Казахстанское общество исследователей в области образования, 2020. – 68 с.

9 Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319 (дата обращения: 17.11.2023 г.).

10 О науке и технологической политике: Закон Республики Казахстан от 1 июля 2024 г. № 103-VIII ЗРК. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103 (дата обращения: 07.09.2024 г.).

11 О персональных данных и их защите: Закон Республики Казахстан от 21 мая 2013 г. № 94-V. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1300000094 (дата обращения: 09.09.2024 г.).

12 Declaration of the 1999 UNESCO World Conference on Science: Science for the Twenty-First Century. A New Commitment. – UNESCO, Budapest, 1999. – URL: https://worldscienceforum.org/contents/declaration-of-the-1999-unesco-world-conference-on-science-110056 (дата обращения: 14.09.2024 г.).

13 Мошняга Е.В. Цифровая трансформация языкового образования // Педагогические исследования. – 2024. – № 1. – С. 12–25.

14 Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. под ред., с предисл. Г.В. Рамишвили. – Москва: Прогресс, 1984. – 397 с.

15 Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва: Прогресс, 1993. – 656 с.

16 Sapir E. Language: An Introduction to the Study of Speech. – New York: Harcourt, Brace and Company, 1921. – 258 p.

17 Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Зарубежная лингвистика. – Москва: Прогресс, 1999. – С. 58–92.

18 Леви-Строс К. Структурная антропология. – Москва: Академический проект, 2008. – 555 с.

19 Gumperz J.J., Cook-Gumperz J. Studying Language, Culture, and Society: Sociolinguistics or Linguistic Anthropology? // Journal of Sociolinguistics. – 2008. – Vol. 12. – № 4. – P. 532–545. – DOI: 10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x.

20 Salzmann Z., Stanlaw J., Adachi N. Language, Culture, and Society: An Introduction to Linguistic Anthropology. – Boulder: Westview Press, 2012. – 434 p.

21 Топоров В.Н. Об одном архаичном индоевропейском элементе в древнерусской духовной культуре – SVET // Языки культуры и проблемы переводимости. – Москва: Наука, 1987. – С. 184–252.

22 Мадиева Г.Б., Сатарбай А.С. Формирование социокультурной компетенции: учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Вестник Казахского национального университета имени аль-Фараби. Серия филологическая. – 2022. – № 3 (169). – С. 166–173.

23 Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология: монография. – Алматы: Білім, 2008. – 328 с.

24 Жубанов Х.К. Исследования по казахскому языку: избр. тр. – Алма-Ата: Ғылым, 1966. – 362 с.

25 Кайыров А.Б. Қ. Жұбанов еңбектеріндегі қазақ тілінің емлесі мен жазуы және терминология мәселелері // Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінің хабаршысы. – 2025. – Т. 34. – № 2. – Б. 132–141. – DOI: 10.62724/202520204.

26 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

27 Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

28 Byram M., Holmes P., Savvides N. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education // The Language Learning Journal. – 2013. – Vol. 41. – P. 156–169. – DOI: 10.1080/09571736.2013.836343.

29 Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication. – 2014. – P. 32–66.

30 Fahrutdinova R.A., Fahrutdinov R.R., Yusupov R.N. The Model of Forming Communicative Competence of Students in the Process of Teaching the English Language // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 15. – P. 8457–8467.

31 Rickheit G., Strohner H. The Concept of Communicative Competence // Studies in Communication Competence. – 2008. – P. 35–49.

32 Poehner M.E. Sociocultural considerations of communicative competence // Communicative Competence in a Second Language: Theory, Method, and Applications. – London: Taylor and Francis, 2022. – P. 1–226. – DOI: 10.4324/9781003160779-5.

33 Kiessling C., Fabry G. What is communicative competence and how can it be acquired? // GMS Journal for Medical Education. – 2021. – Vol. 38. – № 3. – Art. Doc49. – DOI: 10.3205/zma001445.

34 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. – Алматы, 2014. – 208 с.

35 Нуржанова Р., Темиргазина З. Модель выпускника-филолога: компетентностный подход // Язык и литература: теория и практика. – 2023. – № 2. – С.62-72. – DOI: 10.52301/2957-5567-2023-2-62-72.

36 Берденова С.Ж. Формирование коммуникативной компетенции полиязычной личности учащихся 5 классе общеобразовательных школ Казахстана с русским языком обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2006. – 27 с.

37 Claus A.M., Wiese B.S. Development and Test of a Model of Interdisciplinary Competencies // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 2019. – Vol. 28. – № 4. – P. 456–472.

38 Kramsch C. Language and culture. – Oxford: Oxford University Press, 1998.

39 Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching // Intercultural Language Use and Language Learning. – 2007. – P. 41–57.

40 Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

41 Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

42 Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – Москва: Еврошкола, 2004. – 233 с.

43 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – Москва: АРКТИ, 2000. – 165 с.

44 Яковлева Т.В., Демичева В.В., Еременко О.И. Методические аспекты формирования социокультурной компетенции учащихся начальной школы на уроках русского языка // Интеграция образования. – 2007. – № 2. – С. 130–136.

45 Van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1. – Strasbourg: Council of Europe, 1986. – 87 p.

46 Van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold level 1990. Rev. 2nd ed. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. – 252 p.

47 Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – Москва: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.

48 Lantolf J.P., Xi J., Minakova V. Sociocultural theory and concept-based language instruction // Language Teaching. – 2020. – Vol. 54. – № 3. – P. 327–342. – DOI: 10.1017/S0261444820000348.

49 Calloway-Thomas C., Arasaratnam-Smith L.A., Deardorff D.K. The Role of Empathy in Fostering Intercultural Competence // Intercultural Competence in Higher Education / ed. D.K. Deardorff. 1st ed. – New York: Routledge, 2017. – P. 11–24.

50 Hoff H.E. The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice // Intercultural Communication Education. – 2020. – Vol. 3. – № 2. – P. 55-74. – DOI: 10.29140/ice.v3n2.264.

51 Сулейменова Э.Д. Языковая политика и русский язык в школах Казахстана // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2010. – № 1. – С. 102–107.

52 Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. Единый языковой стандарт обучения трем языкам. – Астана, 2017. – 93 с.

53 Atygayeva Zh., Temirgazina Z. Methods of forming components of sociocultural competence in the study of Russian as a non-native language // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі. – 2024. – № 2. – С. 94–114. – DOI: 10.52301/2957-5567-2024-3-2-94-114.

54 Temirgalinova A., Karabulatova I.S., Amiridou S., Erina I.A. Case-Method in the Formation of Communicative Ethnopedagogical Competence of a Foreign Language Teacher: Based on the Material of Russia, Greece, and Kazakhstan //European Journal of Contemporary Education. – 2021. – Т. 10. – №. 4. – С. 1013–1026.

55 Berzhan A.O., Ayapova T.T. Formation of sociocultural competence on the basis of linguacultural resources // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия

«Филологические науки». – 2024. – № 1 (87). – С. 12–19. – DOI: 10.51889/2959-5657.2024.87.1.002.

56 Темиргазина З.К., Андрющенко О.К., Асельдерова Р.О., Николаенко С.В. Специфика ориенталистских мотивов в творчестве Павла Васильева – поэта азиатского фронтира // Oriental Studies. – 2023. – Т. 16. – № 1. – С. 232–244. – DOI: 10.22162/2619-0990-2023-65-1-232-244.

57 Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – Москва: Просвещение, 1985. – 208 с.

58 Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – 2-е изд. – Москва: Высшая школа, 1974. – 112 с.

59 Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

60 Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. – Москва: Высшая школа, 1971. – 112 с.

61 Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Москва: СТУПЕНИ, 2002. – 446 с.

62 Hilgendorf S.K. History of language-teaching methods // The Encyclopedia of Applied Linguistics / ed. by C. A. Chapelle. – Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2013. – DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0510.pub2.

63 Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Иностранный язык» / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов [и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 373 с.

64 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.

65 Nurutdinova A.R., Perchatkina V.G., Zinatullina L.M., Zubkova G.I., Galeeva F.T. Innovative teaching practice: traditional and alternative methods (challenges and implications) // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 10. – P. 3807–3819.

66 McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. – London: Headline Publishing Group, 2021. – 256 p.

67 Данилова Л.Н. Образовательный запрос поколения альфа // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – №1 (45).

68 Apaydin Ç., Kaya F. An Analysis of the Preschool Teachers' Views on Alpha Generation // European Journal of Education Studies. – 2020. – Vol. 6. – № 11. – P. 123-141. – DOI: 10.46827/ejes.v0i0.2815.

69 Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. Ю.С. Степанова. – Москва: Индрик, 2005. – 1040 с.

70 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

71 Брагина Н.Г. Социокультурные конструкты в языке: монография / Н. Г. Брагина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ФЛИНТА, 2013. – 387 с.

72 Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речи и их роль в обучении русскому языку как иностранному. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. – 224 с.

73 Walsh M. 'Reading' Pictures: What Do They Reveal? Young Children's Reading of Visual Texts // Reading: Literacy and Language. – 2003. – Vol. 37. – № 3. – P. 123–130.

74 Birketveit A., Rimmereide H.E. Using Authentic Picture Books and Illustrated Books to Improve L2 Writing among 11-Year-Olds // The Language Learning Journal. – 2017. – Vol. 45. – № 1. – P. 100–116.

75 Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.

76 Brooks N. Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // Foreign Language Annals. – 1968. – Vol. 1. – № 3. – P. 204-217. – DOI: 10.1111/j.1944-9720.1968.tb00135.x

77 Dodd C.H. Dynamics of Intercultural Communication. 5th ed. – Boston: McGraw Hill, 1998. – 320 p.

78 Wang Y. Using Films in the Multimedia English Class // English Language Teaching. – 2009. – Vol. 2. – № 1. – P. 179–184.

79 van Leeuwen T. Speech, Music, Sound. – London: Macmillan, 1999. – 256 p.

80 Moreno J.L. Psychodrama. – Beacon House, 1946. – 480 p.

81 Dewey J. Experience and Education. – Macmillan, 1938. – 116 p.

82 Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. – Houghton Mifflin Harcourt, 1961. – 420 p.

83 Cook G. Language Play, Language Learning. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 252 p.

84 Sullivan P.N. Spoken Artistry: Performance in the Second Language Classroom // Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction / ed. J.K. Hall, L.S. Verplaetse. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. – P. 95–113.

85 Resnick M. Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning // Associazione Civita Report on Edutainment. – 2004.

86 Джолдасбекова Б.У., Шанаев Р.У. Интертексты рассказа Николая Веревочкина «Нарисуй мне золотое сердце» // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2019. – Т. 24. – № 4. – С. 625–632. – DOI: 10.22363/2312-9220-2019-24-4-625-632.

87 Curran C.A. Counseling-learning in second languages. – Apple River, IL: Apple River Press, 1976. – 146 p.

88 Lozanov G. Suggestology and outlines of suggestopedy. – New York: Gordon and Breach, 1978. – 377 p.

89 Бурденюк Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам / отв. ред. А.А. Леонтьев. – Кишинев: Штиинца, 1985. – 130 с.

90 Шехтер И.Ю. Живой язык. – Москва: РЕКТОР, 2005. – 240 с.

91 Cambridge essential English dictionary. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 481 p.

92 Frolova V.P., Chernykh V.D., Bykovskaya G.A. Innovative technologies in teaching humanities at technical universities // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences / ed. by V. Chernyavskaya, H. Kuße. – 2018. – P. 110–118.

93 Shatunova O.V., Shabalin S.V. Innovative training forms of pre-service teachers of technology for teaching the basics of entrepreneurship // World Applied Sciences Journal. – 2014. – Vol. 29. – № 4. – P. 585–588. – DOI: 10.5829/idosi.wasj.2014.29.04.13929.

94 Huberman A.M. Understanding change in education: an introduction. Experiments and innovations in education No. 4. – New York: UNIPUB, 1973. – 105 p.

95 Korneiko Y., Tarangul L., Dovzhuk V. Traditions and innovations: two poles of education of the future // Futurity Education. – 2023. – Vol. 3. – № 1. – P. 5–15. – DOI: 10.57125/FED.2023.25.03.01.

96 Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. – Москва: Луч, 2016. – 637 с.

97 Bokayev B., Torebekova Z., Abdykalikova M., Davletbayeva Z. Exposing policy gaps: the experience of Kazakhstan in implementing distance learning during the COVID-19 pandemic // Transforming Government: People, Process and Policy. – 2021. – Vol. 15. – № 2. – P. 275–290. – DOI: 10.1108/TG-07-2020-0147.

98 Об утверждении требований к организациям образования по предоставлению дистанционного обучения и правил организации учебного процесса по дистанционному обучению по образовательным программам начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования и в форме онлайн-обучения: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 27 ноября 2023 г. № 349; зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 ноября 2023 г. № 33682. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033682 (дата обращения: 22.09.2025 г.).

99 Boldyreva O.N., Suntsova M.V., Vidanov E.Y., Staroverkina L.A., Abeeva O.N. Innovative methods, technologies and techniques for teaching Russian as a foreign language // Humanity in the Era of Uncertainty. – Vol. 119. – European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. – P. 174–179. – DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.02.22.

100 Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. – London: Pearson, 2016. – 52 p.

101 Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 228 p.

102 Godwin-Jones R. Using mobile technology and artificial intelligence in language learning // Language Learning & Technology. – 2018. – Vol. 22. – № 3. – P. 3–11.

103 Zhang X., Sun J., Deng Y. Design and Application of Intelligent Classroom for English Language and Literature Based on Artificial Intelligence Technology // Applied Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 37. – Article 2216051. – DOI: 10.1080/08839514.2023.2216051.

104 UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. – Paris: UNESCO, 2023. – URL: https://www.unesco.org/ru/digital-education/artificial-intelligence (дата обращения: 29.09.2025 г.).

105 Selwyn N. On the Limits of Artificial Intelligence (AI) in Education // Nordic Journal of Digital Literacy. – 2024. – Vol. 10. – DOI: 10.23865/ntpk.v10.6062.

106 Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Вызов искусственного интеллекта традиционной системе образования // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 169–172.

107 Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – С. 125–128.

108 Адилханова Ж. К вопросу использования искусственного интеллекта в вузах Казахстана в рамках программы «Цифровой Казахстан» // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Полиязычное образование и иностранная филология. – 2024. – Т. 4. – № 48. – С. 5–14.

109 Калдыгозова С., Шакенова М., Джилкишиева М. Применение искусственного интеллекта в системе мониторинга и управления качеством образования в Казахстане // Bulletin the National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2025. – Т. 414. – № 2. – P. 152–173. – DOI: 10.32014/2025.2518-1467.919.

110 Жунусбекова А., Аскаркызы С. Применение преподавателями искусственного интеллекта: трансформационные возможности и риски в университетском образовании // Journal of Educational Sciences. – 2025. – Т. 83. – № 2. – С. 52–66. – DOI: 10.26577/JES20258325.

111 Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В. Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2023. – Т. 21. – № 2. – С. 133–147. – DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147.

112 Yergaliyeva S., Yergaliyev K., Sarybayeva B., Melnik N., Uaikhanova M., Assanbayeva E. Exploring the New Role of Mythologems in Shaping National Identity and Digital Discourse in Kazakhstani Communications // International Journal of Society, Culture & Language. – 2024. – Vol. 12. – № 3. – P. 224–240. – DOI: 10.22034/ijscl.2024.2043142.3740.

113 Маханова Ж.К. Обучение языку как лингвокультурному феномену в полилингвальном пространстве Казахстана: психолингвистические аспекты: дис. … д-ра философии (PhD): 8D01702 – подготовка педагога по русскому языку и литературе. – Шымкент, 2023.

114 Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation // Proceedings of the Twentieth Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics. – 1959. – P. 232–239.

115 Gottlieb H. Multidimensional translation: semantics turned semiotics // Proceedings of the EU High-Level Scientific Conference Series: Multidimensional Translation (MuTra). – 2005.

116 Eco U. A Theory of Semiotics. – Bloomington: Indiana University Press, 1976. – 354 p.

117 Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. – 3rd ed. – London: Routledge, 2021. – 312 p.

118 Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

119 Bezemer J., Kress G. Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame. – London: Routledge, 2016. – 170 p.

120 Biynazarova N., Abdimomunova A., Dzhilkibaeva N., Takenova Z., Asanova D. The use of interactive techniques, role-playing games, and dramatization to increase linguistic creativity and motivation of students // Jurnal Arbitrer. – 2024. – Vol. 11. – № 3. – P. 360–372. – DOI: 10.25077/ar.11.3.360-372.2024.

121 Gorter D., Cenoz J., van der Worp K. The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness // Journal of Spanish Language Teaching. – 2021. – Vol. 8. – № 2. – P. 161–181. – DOI: 10.1080/23247797.2021.2014029.

122 Landry R., Bourhis R.Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – Vol. 16. – № 1. – P. 23–49. – DOI: 10.1177/0261927X970161002.

123 Backhaus P. Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 299 p.

124 Shohamy E., Gorter D. (eds.) Linguistic Landscape: Expanding the Scenery. – New York: Routledge, 2009. – 392 p.

125 Cenoz J., Gorter D. Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2008. – Vol. 46. – № 3. – P. 257–276. – DOI: 10.1515/IRAL.2008.012.

126 Kasimo Y.Y. Incorporating linguistic landscape (LL) for developing ESL/EFL learners' linguistics critical literacy competence: A critical literature review // Journal of English Education Forum (JEEF). – 2023. – Vol. 3. – № 2. – P. 1–6. DOI: 10.29303/jeef.v3i2.567.

127 Akzhigitova A., Yelegenova M., Zhanzakova A. Multilingual signs in the linguistic landscape of Kazakhstan (the case of Astana) // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series. – 2019. – Vol. 126. – № 1. – P. 142–149. – DOI: 10.32523/2616-678X-2019-126-1-142-149.

128 Paivio A. Mental representations: A dual coding approach. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 322 p.

129 Sadoski M., Paivio A. Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing. – 2nd ed. – New York: Routledge, 2013. – 254 p.

130 Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R.W., Krajcik J.S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. – 1991. – Vol. 26. – № 3–4. – P. 369–398.

131 Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11). – New York: Association for Computing Machinery, 2011. – P. 9–15. – DOI: 10.1145/2181037.2181040.

132 Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 302 p.

133 Андрианова М.Г. Навыки XXI в. и проектное обучение на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 4 (269). – С. 83–85.

134 Graham C.R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions // The handbook of blended learning: global perspectives, local designs / ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. – P. 3–21.

135 Reinhardt J. Social media in second and foreign language teaching and learning: blogs, wikis, and social networking // Language Teaching. – 2019. – Vol. 52. – № 1. – P. 1–39. – DOI: 10.1017/S0261444818000356.

136 Brocca N. Social media in education and foreign language teaching: an introduction // The heiEDUCATION Journal. Transdisciplinary Studies on Teacher Education. – 2020. – № 5. – P. 9–23. – DOI: 10.17885/heiup.heied.2020.5.24155.

137 Atygayeva Zh., Temirgazina Z. Formation of sociocultural competence in Russian language learning: content analysis of a Model Curriculum // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. – 2024. – № 3. – P. 205–215. – DOI: 10.59102/kufil/2024/iss3pp205-215.

138 Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Контент-анализ типовой программы по русскому языку в школах с казахским языком обучения: виды социокультурной компетенции // Научные известия. Серия: Социальные и гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 78–87. – DOI: 10.54758/16801245_2024_20_1_88.

139 Булатбаева К., Капенова Ж. Современное состояние и перспективы совершенствования содержания предмета «Русский язык и литература» в школе с казахским языком обучения (Я2) (на материале программ и учебников 5–6, 8–9 классов по обновленному содержанию) // Язык и литература: теория и практика. – 2022. – Т. 1. – № 2. – С. 48–61. – DOI: 10.52301/2957-5567-2022-2-48-61.

140 Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: учебник для 5 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. Часть 1. – Алматы: Атамұра, 2017. – 160 с.

141 Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: учебник для 5 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. Часть 2. – Алматы: Атамұра, 2017. – 144 с.

142 Жанпейс У.А., Есетова А.Т., Озекбаева Н.А., Ерболатова А.А. Русский язык и литература: учебник для 6 класса общеобразовательной школы с

нерусским языком обучения. В 2-х частях. Часть 1. – Алматы: Атамұра, 2018. – 192 с.

143 Жанпейс У.А., Есетова А.Т., Озекбаева Н.А., Ерболатова А.А. Русский язык и литература: учебник для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях. Часть 2. – Алматы: Атамұра, 2018. – 208 с.

144 О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2020 г. № 216 «Об утверждении перечня учебников для организаций среднего образования, учебно-методических комплексов для дошкольных организаций, организаций среднего образования, в том числе в электронной форме»: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 июня 2022 г. № 291; зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 21 июня 2022 г. № 28541. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028541 (дата обращения: 07.12.2023 г.).

145 Васильева Н.Ю. Растения России. – Москва: ВАКО, 2011. – 80 с.

146 Темиргазина З., Абуова А. Функционально-стилистический компонент в учебниках русского языка для казахских школ: контент-анализ // Язык и литература: теория и практика. – 2022. – № 1. – С. 86–95.

147 OECD, UNICEF. Education in Eastern Europe and Central Asia: Findings from PISA. – Paris: OECD Publishing, 2021. – DOI: 10.1787/ebeeb179-en.

148 OECD. OECD Skills Strategy Kazakhstan: Assessment and Recommendations. – Paris: OECD Publishing, 2021. – DOI: 10.1787/39629b47-en.

149 Аналитический отчет «Комплексный анализ результатов мониторинга образовательных достижений обучающихся организаций среднего образования» / Министерство просвещения Республики Казахстан, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина. – Астана, 2024. – 253 с.

150 Sarmurzin Y., Amanzhol N., Toleubayeva K. et al. The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan // Asia Pacific Education Review. – 2021. – Vol. 22. – P. 757–766. – DOI: 10.1007/s12564-021-09715-8.

151 Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Горбулева М.С. «Метод визуально-семиотической трансформации» как педагогический инструмент: pro et contra // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics). – 2026. – № 1 (47). – С. 24–45. – DOI: 10.23951/2312-7899-2026-1-24-45.

152 Дерунова Е.Н., Темиргазина З.К., Капенова Ж.Ж., Горбулева М.С. Навигационные знаки как элемент учебника: педагогические эксперименты визуальной семиотики // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics). – 2025. – № 1 (43). – С. 9–37. – DOI: 10.23951/2312-7899-2025-1-9-37.

153 Shadiev R., Wang X. A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Art. 897689. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.897689.

154 Schiff D. Education for AI, not AI for Education: The role of education and ethics in national AI policy strategies // International Journal of Artificial

Intelligence in Education. – 2022. – Vol. 32. – P. 527–563. – DOI: 10.1007/s40593-021-00270-2.

155 Nye B.D. Intelligent tutoring systems by and for the developing world: A review of trends and approaches for educational technology in a global context // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2015. – Vol. 25. – P. 177–203. – DOI: 10.1007/s40593-014-0028-6.

156 Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 27–31.

157 Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2. – С. 98–113.

158 Казарян А.Ю. Искусственный интеллект в процессах образования и обучения: положительные и отрицательные стороны // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 11–2. – С. 214–216. – DOI: 10.24412/2500-1000-2023-11-2-214-216.

159 Бегалиева С.Б., Джолдасбекова Б.У., Шмакова Е.С. Digital humanities в педагогическом образовании: тенденции и перспективы развития проектной деятельности // Journal of Educational Sciences. – 2025. – Т. 82. – № 1. – С. 90–100. – DOI: 10.26577/JES20258218.

160 Байгунакова А.С., Бегалиева С.Б. Перспективы цифровой трансформации проектного обучения в высшей школе Казахстана // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. – № 4 (85). – С. 378–391. – DOI: 10.24412/2712-8849-2025-485-378-391.

161 Мамирова К.Н., Кофлонова Ш.Б. Использование зарубежного опыта по интеграции искусственного интеллекта в казахстанскую систему образования // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие: материалы международной научной конференции. – 2024. – С. 146–149.

162 Xie M., Lertlit S. The role of multimedia technologies in teaching foreign languages in an international context // Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics. – 2024. – № 55. – P. 1589–1599. – DOI: 10.54919/physics/55.2024.158gb9.

163 Culala Garcia M., Aledo de la Cruz J. The influence of multimedia tools on enhancing English language proficiency // World Journal of Advanced Research and Reviews. – 2025. – Vol. 26. – № 2. – P. 1321–1328. – DOI: 10.30574/wjarr.2025.26.2.1749.

164 У Цзюань, Мухамеджанова Ш.Т. Функционирование русского языка в Казахстане через призму языкового ландшафта (на примере Нур-Султана) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2022. – № 5. – С. 46–58.

165 Jaworski A., Thurlow C. (eds.) Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. – London; New York: Continuum International Publishing Group, 2010. – 298 p.

166 Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К., Лучик М. Использование лингвистического ландшафта как инновационного метода повышения учебной вовлеченности // Педагогический вестник Казахстана. – 2026. – Т. 82 – № 1. – С. 61–83. – DOI: 10.52301/1991-0614-2026-1-61-83.

167 Turgaleyeva A.T., Kakimzhanova M.K., Tolymkhanova G.A. Language policy and ideology in Kazakhstan: ethnic Russians' attitudes toward the state language use // Adam alemi. – 2022. – Vol. 92. – № 2. – P. 125–132. – DOI: 10.48010/2022.2/1999-5849.12.

168 Атыгаева Ж.Е. Лингвистический ландшафт города как средство формирования социокультурной компетенции школьников // Материалы XX Международной студенческой научно-практической конференции «Потенциал молодежи в новом обществе: качество образования и науки». – Павлодар: Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, 2025. – С. 1631–1638.

169 Атыгаева Ж.Е., Темиргазина З.К. Рекламный дискурс в лингвистическом ландшафте трансграничного города // Материалы V Транснациональной научно-аналитической конференции «Алтайский медиабарометр-5». – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2025. – С. 24–29.

170 Peers I. Statistical analysis for education and psychology researchers. – London: Routledge, 2006. – 436 p.

171 Godino J.D. Studying the median: A framework to analyse instructional processes in statistics education // In: Phillips B. (Ed.) Proceedings of the ICOTS-6. – 2019.

172 Сидоренко А.Ю., Мазманишвили А.С. Применение методов статистического анализа при обработке опытных данных // Вісник НТУ «ХПІ». – 2013. – № 2 (976). – С. 110–117.

173 McLeod S. Piaget's theory and stages of cognitive development // Simply Psychology. – 2009. – DOI: 10.5281/zenodo.15241970.

174 McDevitt T. M., Ormrod J. E. Child development and education. – 4th ed. – Upper Saddle River: Pearson Education, 2010. – 720 p.

175 Эльконин Д.Б. Психология развития. – Москва: Академия, 2001. – 144 с.

176 Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument // Journal of School Psychology. – 2006. – Vol. 44. – № 5. – P. 427–445. – DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002.

177 Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74. – № 1. – P. 59–109. – DOI: 10.3102/00346543074001059.

178 Skinner E.A., Pitzer J.R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience // Handbook of Research on Student Engagement / ed. by S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. – New York: Springer, 2012. – P. 21–44.

179 Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments //

Handbook of Research on Student Engagement / ed. by S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie. – New York: Springer, 2012. – P. 763–782.

180 Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // European Journal of Psychological Assessment. – 2019. – Vol. 35. – № 4. – DOI: 10.1027/1015-5759/a000431.

181 Winter L., Hernández-Torrano D., McLellan R., Almukhambetova A., Brown-Hajdukova E. A contextually adapted model of school engagement in Kazakhstan // Current Psychology. – 2022. – Vol. 41. – P. 2479–2495. – DOI: 10.1007/s12144-020-00758-5.

182 Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2020. – № 3. – С. 194–213. – DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09.

183 Temirgazina Z.K., Bakhtikireeva U.M., Sinyachkin V.P., Akosheva M.K. Cognitive Mechanism of Metaphorization in Zoological Terms // American Journal of Applied Sciences. – 2016. – Vol. 13. – № 12. – P. 1385–1393. – DOI: 10.3844/ajassp.2016.1385.1393.

184 Горожанкина Т.Н., Гречухина В.В. Аутентичные видеоматериалы как средство формирования русскоязычной коммуникативной компетенции испанских и нидерландских инофонов // Russian Language Studies. – 2022. – Т. 20. – № 4. – С. 483–499. – DOI: 10.22363/2618-8163-2022-20-4-483-499.

185 Temirgazina Z., Albekova A., Kurmanova Z. One more time about the heart: naive anatomy in the Kazakh language in comparison with Russian and English // Przegląd Wschodnioeuropejski. – 2021. – Vol. 12. – № 2. – P. 459–475. – DOI: 10.31648/pw.6892.

186 Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.

187 Danesi M. The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet. – London: Bloomsbury Academic, 2017. – 232 p.

188 Gong Q., Tao T. The relationship between short video usage and academic achievement among elementary school students: The mediating effect of attention and the moderating effect of parental short video usage // PLOS ONE. – 2024. – Vol. 19. – № 11. – Article e0309899. – DOI: 10.1371/journal.pone.0309899.

189 Темиргазина З.К. Поэтема как инструмент анализа лирического текста в концепции Л.А. Новикова языка как искусства слова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 249–261. – DOI: 10.22363/2313-2299-2022-13-2-249-261.

190 Hall R.H., Sidio-Hall M.A. The effect of student color coding of knowledge maps and test anxiety on student learning // The Journal of Experimental Education. – 1994. – Vol. 62. – № 4. – P. 291–302. – DOI: 10.1080/00220973.1994.9944136.

191 Duyan F., Rengin Ü. A research on the effect of classroom wall colours on student's attention // ITU A|Z: Journal of the Faculty of Architecture. – 2016. – Vol. 13. – № 2. – P. 73–78. – DOI: 10.5505/itujfa.2016.57441.

192 Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 563 с.

193 Темиргазина З.К. Батыр в казахском эпосе как архетип героя: теории А. Маргулана и современных исследователей // Язык и литература: теория и практика. – 2024. – Т. 3. – № 1. – С. 20–27. – DOI: 10.52301/2957-5567-2024-1-49-56.

194 Марғұлан Ә. Ежелгі жыр аңыздар: ғылыми-зерттеу мақалалар / құраст. Р. Бердібаев. – Алматы: Жазушы, 1985. – 368 б.

195 Tlepbergen D., Akzhigitova A., Zabrodskaja A. Kazakh-English bilingualism in Kazakhstan: public attitudes and language practices // Languages. – 2025. – Vol. 10. – № 5. – Art. 102. – DOI: 10.3390/languages10050102.

196 Пешкова Н.П. Лингвистический ландшафт как отражение процессов глобализации и национальной самоидентификации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 819. – № 3. – С. 90–102.

197 Койлыбаева Р.К., Байсыдық И.Б. Отбасы туралы мақал-мәтелдердің аксиологиялық сипаты // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі. – 2025. – Т. 4. – № 2. – С. 50–59. – DOI: 10.52301/2957-5567-2025-4-2-50-59.

198 Kauppinen-Räisänen H., Jauffret M.-N. Using colour semiotics to explore colour meanings // Qualitative Market Research: An International Journal. – 2018. – Vol. 21. – № 1. – P. 101–117. – DOI: 10.1108/QMR-03-2016-0033.

199 Aslam S., Ayyaz Q., Khursheed S. The psychological aspect of colours in marketing: A multimodal critical discourse analysis // Global Language Review. – 2022. – Vol. 7. – № 4. – P. 48–58. – DOI: 10.31703/glr.2022(VII-IV).04.

# ПРИЛОЖЕНИЕ А

## Акт внедрения результатов диссертационного исследования



УТВЕРЖДАЮ
Руководитель КГУ «Средняя общеобразовательная школа №2 города Павлодара» отдела образования города Павлодара управления образования Павлодарской области
_____ Г.К. Бельгибаева
«28» января 2026 г.

**АКТ**
**о внедрении (использовании) результатов**
**научно-исследовательской работы**

**1. Автор внедрения (ФИО полностью):** Атыгаева Жания Еркынкызы

**2. Наименование работы:** диссертация на соискание степени доктора философии (PhD)

**3. Название темы:** Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка

**4. Наименование организации, где используются результаты опыта:** КГУ «Средняя общеобразовательная школа №2 города Павлодара» отдела образования города Павлодара, управления образования Павлодарской области

**5. Дата начала внедрения:** 2023 год

**6. Заключение об эффективности внедрения:**

В рамках реализации диссертационного исследования «Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка» в 2024 году в КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 города Павлодара» была проведена опытно-экспериментальная работа по внедрению инновационных методов обучения русскому языку как второму в школах с казахским языком обучения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 5-6 классах и охватывала период с 30 сентября по 28 ноября 2024 года. В исследовании приняли участие 149 учащихся (82 учащихся 5 классов и 67 учащихся 6 классов), распределенных на контрольные и экспериментальные группы.

В ходе эксперимента в учебный процесс были внедрены три инновационных метода обучения:

1. Метод семиотической трансформации, направленный на перевод информации из одной знаковой системы в другую (вербальной в визуальную, аудиальную, мультимодальную и наоборот). Метод реализовывался через работу с произведениями живописи, музыки, анимации, видеоматериалами и художественными образами и был ориентирован на развитие эстетического, этического и страноведческого компонентов социокультурной компетенции.
2. Метод ролевой игры с применением мультимедийных технологий, предполагающий моделирование коммуникативных и социокультурных ситуаций с использованием цифровых платформ (StoryJumper, Scratch, Animaker, Pixton). Данный метод был направлен на формирование прагматического компонента социокультурной компетенции, развитие навыков речевого этикета, диалогической речи и коммуникативного поведения в типичных социальных ситуациях.
3. Метод работы с лингвистическим ландшафтом школы и города, включающий анализ визуально-языковых объектов образовательного и городского пространства (вывески, объявления, билборды, навигационные знаки, интерьерные тексты). Метод обеспечивал формирование страноведческого компонента, развитие межъязыковой осознанности и умения интерпретировать язык как элемент культурной среды.

Для оценки эффективности внедрения методов был проведен сравнительный анализ показателей на диагностическом и контрольном этапах эксперимента.

**Динамика формирования социокультурной компетенции учащихся**

Таблица 1 – Динамика формирования компонентов социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов (%)

| Компоненты соцнокультурной компетенции | 5 классы | | 6 классы | |
|---|---|---|---|---|
| | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента |
| Лингвистический | 43 % | 68 % | 56 % | 82 % |
| Прагматический | 38 % | 61 % | 29 % | 55 % |
| Этический | 36 % | 67 % | 17 % | 45 % |
| Эстетический | 25 % | 53 % | 23 % | 41 % |
| Страноведческий | 21 % | 45 % | 38 % | 60 % |

Результаты исследования подтверждают устойчивую положительную динамику формирования социокультурной компетенции учащихся 5-6 классов. Рост показателей по всем компонентам свидетельствует об эффективности внедренных методов обучения и повышении языковой, коммуникативной и культурной осознанности учащихся в процессе изучения русского языка как второго.

**Динамика учебной вовлеченности учащихся (MSES)**

Для оценки учебной вовлеченности учащихся в ходе опытно-экспериментальной работы использовалась адаптированная версия методики Multidimensional School Engagement Scale (MSES), учитывающая возрастные особенности учащихся 5-6 классов и специфику полиязычной образовательной среды.

Таблица 2 – Уровень учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов до и после эксперимента (%)

| Уровень учебной вовлеченности | 5 классы | | 6 классы | |
|---|---|---|---|---|
| | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента |
| Низкий | 40 % | 19 % | 36 % | 22 % |
| Средний | 44 % | 48 % | 46 % | 49 % |
| Высокий | 16 % | 33 % | 18 % | 29 % |

Таким образом, внедрение результатов научно-исследовательской работы подтвердило эффективность применения инновационных методов обучения в формировании социокультурной компетенции и повышении учебной вовлеченности учащихся 5-6 классов при изучении русского языка как второго. Разработанная методика рекомендована к использованию в практике преподавания русского языка в школах с казахским языком обучения.

Заместитель руководителя/методист _____ Жаменкенова Г.Ш.

Автор _____ Ж.Е. Атыгаева

# ПРИЛОЖЕНИЕ Б

## Экспертный отзыв о результатах апробации и внедрения результатов диссертационного исследования

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
ОҚУ-АҒАРТУ МИНИСТРЛІГІ

«ӨРЛЕУ» БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ҰЛТТЫҚ ОРТАЛЫҒЫ» АКЦИОНЕРЛІК ҚОҒАМЫНЫҢ «ПАВЛОДАР ОБЛЫСЫ БОЙЫНША КӘСІБИ ДАМУ ИНСТИТУТЫ» ФИЛИАЛЫ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ФИЛИАЛ АКЦИОНЕРНОГО ОБЩЕСТВА «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ӨРЛЕУ» «ИНСТИТУТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПО ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ»

Қазақстан республикасы, 140001, Павлодар қаласы,
Г. Дюсенов көш., 22/1, тел.: (87182)32-32-01
email: pavlodaripk@orleu-edu.kz

Республика Казахстан, 140001, г. Павлодар,
ул. Г.Дюсенова, 22/1, тел.: (87182)32-32-01
email: pavlodaripk@orleu-edu.kz

№ 15-7-25-01-13-24 «30» января 2026 ж.

**ЭКСПЕРТНЫЙ ОТЗЫВ**
**о результатах апробации и внедрения результатов диссертационной работы Атыгаевой Ж.Е.**
**«Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка»**

Я, Ныгметова Бибигуль Джамбуловна, директор филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Павлодарской области», кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, ознакомилась с результатами диссертационного исследования Атыгаевой Жании Еркынкызы на тему «Инновационные методы в формировании социокультурной компетенции учащихся при изучении русского языка», представленного на соискание степени доктора философии (PhD).

В рамках апробации и внедрения результатов исследования в 2024 году на базе КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 города Павлодара» была проведена опытно-экспериментальная работа в 5-6 классах с казахским языком обучения, где русский язык преподается как второй. В эксперименте приняли участие 149 учащихся, распределенных на контрольные и экспериментальные группы.

В ходе формирующего этапа исследования в учебный процесс были внедрены инновационные методы обучения русскому языку: метод семиотической трансформации, метод ролевой игры с применением мультимедийных технологий, а также метод работы с лингвистическим ландшафтом школы и города. Указанные методы применялись в рамках урочной деятельности и носили системный характер.

Результаты диагностического и контрольного этапов эксперимента подтверждают выраженную положительную динамику формирования социокультурной компетенции учащихся как в 5, так и в 6 классах. Повышение

показателей по отдельным компонентам составило от 18 до 31 процентного пункта. У учащихся 5 классов наиболее значительный рост зафиксирован по этическому, эстетическому и лингвистическому компонентам, у учащихся 6 классов – по лингвистическому, прагматическому и этическому компонентам.

Для оценки учебной вовлеченности учащихся применялась адаптированная версия методики Multidimensional School Engagement Scale (MSES). Результаты диагностики демонстрируют значимые изменения в уровне учебной активности: доля учащихся с высоким уровнем учебной вовлеченности увеличилась на 17 процентных пунктов у учащихся 5 классов (с 16 % до 33 %) и на 11 процентных пунктов у учащихся 6 классов (с 18 % до 29 %), при одновременном снижении доли обучающихся с низким уровнем вовлеченности.

Результаты исследования и апробации свидетельствуют о высоком уровне научной и методической подготовки автора, а также о соответствии разработанных инновационных методов современным образовательным трендам и стратегическим направлениям развития школьного образования Республики Казахстан.

Разработанные методы обучения рекомендуются к дальнейшему внедрению в практику преподавания русского языка в школах с казахским языком обучения, а также к использованию в системе повышения квалификации педагогов.

**Директор филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Павлодарской области», кандидат филологических наук, ассоциированный профессор** **Б.Д. Ныгметова**

М.П.