Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 811.161.1’1: 373.5.016 На правах рукописи

САЯХМЕТ САЛИҚА САНАТҚЫЗЫ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГА

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:
д.филол.н., профессор Туманова А.Б.,
д.филол.н., профессор Туймебаев Ж.К.
Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Зарубежный консультант:
д.филол.н., профессор, Синячкин В.П.,
Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы,
Москва, Россия

Алматы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ……..3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ……...4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ……6
ВВЕДЕНИЕ…….....7
1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КАТЕГОРИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И ТЕЗАУРУСА В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ……..15
1.1 Языковая личность: определение, структура, типология, основные подходы исследования……..15
1.2 Статус, специфика профессиональной языковой личности в современной лингвистике..……..... 20
1.3 Тезаурус: определение, история, назначение, виды ..……...25
1.4 Тезаурус как основной компонент содержания обучения профессиональной коммуникации студентов в высшей школе……...34
2 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ……...44
2.1 Лингводидактика: основные принципы и подходы к языковому образованию в высшей школе ..…….....44
2.2 Формирование тезауруса языковой личности в образовательной программе подготовки филологов в вузе…….. 56
2.3 Лингвистическая терминология – основной контент тезауруса специалиста-филолога…….67
2.4 Интегративная модель обучения по формированию тезауруса будущего филолога…… 78
3 МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ …… 95
3.1 Методика формирования тезауруса студента-филолога в рамках интегративной модели обучения ……95
3.2 Система упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера как средство обучения студента-филолога……. ……101
3.3 Словарь-тезаурус по профилирующей дисциплине как средство обучения студента-филолога ...……...109
3.4 Педагогический эксперимент: этапы, результаты, интерпретация, моделирование……122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 146
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……... 148
ПРИЛОЖЕНИЕ А Силлабус дисциплины «Исследовательские технологии дискурса»…… 157
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс…… 161

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Закон Республики Казахстан об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.09.2023 г.) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747

Закон Республики Казахстан о науке (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.) // https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30938581&show_di=1

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248

Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941

Об утверждении ГОСО (государственных общеобразовательных стандартов высшего и послевузовского образования). Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916

Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения в организациях высшего и (или) послевузовского образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 мая 2011 года № 6976 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976

Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин для организации высшего и (или) послевузовского образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 31 октября 2018 года № 17651 // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017651/history.

Дублинские дескрипторы // https://visvo.edu.kz/kz/obshchie-svedeniya/zakonodatelstvo/13-ob-utverzhdenii-gosudarstvennykh-obshcheobrazovatelnykh-standartov-obrazovaniya-sootvetstvuyushchikh-urovnej-obrazovaniya.html

ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНОВ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Базовые дисциплины – это дисциплины, обязательные для изучения в соответствии с программой профессиональной подготовки обучающихся.

Глоссарий – словарь узкоспециальных терминов в какой-либо отрасли знаний с толкованием, иногда переводом на другой язык.

Компетенция – способность студентов к практическому применению приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

Компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, выступающей результатом профессиональной подготовки для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Лингводидактика – это направление лингвистики, которое определяет теоретические основы обучения языкам, способствует осмыслению и описанию лингвокогнитивной структуры языковой личности, обоснованию условий, методов, закономерностей и принципов ее развития.

Модель обучения – совокупность взаимосвязанных компонентов, включающих дидактические принципы построения учебного процесса, структуру деятельности преподавателя и схему учебной деятельности обучаемых, выстраиваемую преподавателем.

Образовательная программа – совокупность учебного материала и документов, определяющих объем, формы, результаты и критерии оценивания образовательного процесса.

Портфолио – подборка выполненных работ и эффективный способ показать свои навыки и умения, а не просто их описать.

Профессиональная коммуникация – особая форма взаимодействия людей с целью обмена информацией, мыслями и идеей в процессе осуществления трудовой деятельности в определенной сфере

Профессиональная языковая личность – «сильная языковая личность диалогического, демократического поликультурного типа», работающая в зоне повышенной речевой ответственности (филология, педагогика и др.).

Силлабус – учебно-методическая программа дисциплины, содержащая основные характеристики изучаемого курса или краткое описание целого образовательного модуля.

Тезаурус – это специальный словарь по определенной отрасли знаний (дисциплины/науки, совокупности дисциплин/наук), в котором представляется полный объем сведений по ключевым языковым единицам-терминам, имеющихся в научном пространстве.

Термин – это слово или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и

применяемое в процессе познания и освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними.

Терминология – это соотнесенная с профессиональной сферой деятельности (областью знания, техники, управления, культуры) совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях.

Упражнение – целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи.

Филолог – специалист в области языка, изучающий духовную культуру народа, выраженную в языке и закрепленную в литературном творчестве, в письменных текстах.

Элективные дисциплины – это учебные дисциплины, выбранные для освоения обучающимися из представленного перечня в соответствии с личными интересами, и обязательные для освоения.

Языковая личность – носитель готовности создавать и принимать произведения речи (текстов).

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

АЭ	Ассоциативный эксперимент
ГОСО	Государственный Общеобязательный Стандарт образования
ИТД	Исследовательские технологии дискурса
КазНУ им. аль-Фараби	Казахский национальный университет имени аль-Фараби
ЛЗ	Лекционное занятие
КГ	Контрольная группа
КЭ	Констатирующий эксперимент
МНВО РК	Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан
ПЗ	Практическое (семинарское) занятие
ПЯЛ	Профессиональная языковая личность
РК	Республика Казахстан
САЭ	Свободный ассоцитивный эксперимент
СРС	Самостоятельная работа студентов
СРМ	Самостоятельная работа магистрантов
СРД	Самостоятельная работа докторантов
Т	Тезаурус
ЭГ	Экспериментальная группа
ЯЛ	Языковая личность

ВВЕДЕНИЕ

В современное время в процессе интеграции Республики Казахстан в мировое образовательное сообщество изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового вступать в профессионально-деловое общение с представителями других сфер и культур. Формированию коммуникативной компетенции способствует переосмысление некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения русскому языку в высшей школе. В условиях официального двуязычия в Казахстане (Конституция РК) и поэтапной реализации национально-культурного проекта «Триединство языков в РК» (2007) современному специалисту не обойтись без владения определенным уровнем русского языка (как межнационального), казахского языка (как государственного), английского языка (как международного). Это, прежде всего, потребовало конкретизации и актуализации цели профессионально ориентированного обучения будущего специалиста-лингвиста, филолога, деятельность которых напрямую направлена на решение потребностей общества в языковой подготовке на всех уровнях образования (дошкольной, школьной, вузовской, послевузовской профессиональной). Понятно, что направленность исследований на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, в частности коммуникативной компетенции приобретают особую важность. В этой связи лингвометодическое исследование проблемы формирования тезауруса языковой личности как основной составляющей профессиональной (лексической, терминологической) компетенции специалиста-филолога является **актуальным**. В лингвистике существует определенный опыт систематизации словарного запаса конкретной языковой личности, который описывается в тезаурусах, различающихся по принципу отбора и подачи лингвистического материала (терминологические словари определенной области знаний, словари языка писателей). Однако отдельные лингводидактические аспекты составления специального словаря и его применения требуют углубленного изучения и освещения с позиций современных требований времени, общества. Несмотря на большое количество научно-методических работ, посвященных описанию категории языковой личности, профессиональной языковой личности лингвиста в частности, отдельные теоретико-методологические и практические аспекты ее исследования, способы ее репрезентации требуют углубленного изучения и освещения. Поэтому тема данного исследования представляет научный интерес.

Объектом диссертационного исследования является формирование тезауруса языковой личности специалиста-филолога с позиций лингводидактики, исследующей принципы и закономерности процесса профессиональной подготовки.

Предмет исследования – лингводидактические аспекты как составляющие методологии и методики обучения языку в сфере профессиональной коммуникации.

Цель и задачи исследования. Цель данного исследования – разработать модель обучения по формированию тезауруса языковой личности будущего филолога в процессе его профессиональной подготовки на занятиях по дисциплинам филологического цикла. Данная цель предусматривает решение следующих задач:

– исследовать основные концепции и подходы к изучению категории языковой личности, профессиональной языковой личности, тезауруса;

– изучить лингводидактические основы процесса профессиональной подготовки будущего филолога;

– определить основные принципы и подходы формирования профессиональной компетенции, а именно лексической (терминологической) компетенции обучающегося;

– разработать модель и алгоритм тезаурусно ориентированного обучения по дисциплинам филологического цикла в вузе;

– организовать и провести педагогический эксперимент (анкетирование-опрос) с целью оптимизации процесса подготовки специалиста-филолога;

– разработать методические рекомендации (систему упражнений и заданий, словарь-тезаурус), направленные на формирование тезауруса языковой личности будущих филологов.

В ходе настоящего исследования была выдвинута и проверялась следующая **гипотеза:** высокий уровень сформированности терминологической составляющей профессиональной компетенции будущего филолога, способного осуществлять преподавательскую деятельность в вузе и школе в соответствии с высокими требованиями времени, будет достигнут при условии, если

– осуществлять комплексный подход в процессе подготовки специалиста, учитывая принципы междисциплинарности, преемственности и интегративности знаний в рамках дисциплин филологического цикла;

– разработать модель обучения и следовать алгоритму системного формирования и развития терминологической составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста-филолога на всех уровнях образования в высшей школе;

– разработать методическую систему упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера, а также словарь-тезаурус, направленных на эффективную профессиональную подготовку будущих филологов, и осуществлять работу над ними на систематической основе.

Методологическая и теоретическая база исследования.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в обосновании роли специального словаря-тезауруса в становлении языковой личности будущего филолога. Теоретическую базу исследования составили труды Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова, А.А. Ворожбитовой, которые стоят у истоков формирования терминов «языковой личности», «профессиональной языковой личности». Учитывая тот факт, что усвоение языка предполагает автоматическую категоризацию знаний, правомерно утверждать, что тезаурус пронизывает все уровни языковой личности. Тезаурус как оптимальный способ

организации совокупности понятий той или иной области знаний со всей относящейся к ним лексикой позволяет тематически представить и классифицировать терминологию конкретной области знания и отразить взаимоотношения и взаимосвязи между терминами, создавая, таким образом, цельную картину мира предметной области. В терминологических словарях тезаурусного типа лексические единицы образуют вокруг каждого ведущего понятия-термина особую группу, или множество (семантическое поле), которое характеризует само понятие. Теоретические положения работы могут быть использованы в содержании профилирующих и элективных курсов (лекциях и семинарских занятиях) по лингвистическим дисциплинам в рамках многоуровневой системы обучения (бакалавриат, магистратура, докторантура).

Методологической базой исследования послужили научные труды, посвященные языковой личности (В.В. Виноградов, Й.Л. Вайсгербер, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, А.А. Ворожбитова, Т.Н. Снитко, Н.К. Фролов, Н.И. Гайнуллина, О.В. Попова и др.); языковой и коммуникативной компетенции (Л.П. Крысин, А.А. Залевская Ю.Д. Апресян Н.Ж. Шаймерденова, Ш.К. Жаркынбекова, М.Р. Кондубаева, Г.А. Кажигалиева, Ж.Х. Салханова, Р.М. Себепова, Ю.Н. Иванова, Г.Г. Еркибаева и др.).

Практические результаты и методические рекомендации, представленные в диссертации, могут быть полезны при составлении лексикографических источников по дисциплинам филологического цикла (глоссарий, словарь-разговорник, словарь-тезаурус), а также при разработке курса методики обучения русскому и иностранным языкам в высшей школе.

Для достижения цели диссертационной работы и решения поставленных в ней задач предполагается проведение следующих этапов исследования:

– анализ научной отечественной и зарубежной литературы по педагогическим, психологическим и культурологическим проблемам лингводидактики, законодательной, учебно-методической и нормативной документации;

– изучение педагогического опыта специализированных учебных заведений;

– проведение педагогического эксперимента (анкетирование-опрос) на базе КазНУ им. аль-Фараби с целью выявления способов эффективной подготовки специалиста-филолога в условиях кредитной системы образования в РК;

– осуществление самоконтроля и тестового контроля знаний и умений обучаемых, в соответствии с современными требованиями;

– апробация и моделирование результатов исследования (система упражнений и заданий, словарь-тезаурус, методические рекомендации).

В ходе данного исследования использованы следующие **методы и приемы работы:**

описательный метод, включающий приемы наблюдения над языковым материалом, его интерпретации и обобщения; метод лексико-семантического анализа, позволяющий выявить лексическую и семную специфику

языковых/текстовых единиц; метод сплошной выборки; метод статистического анализа, позволяющий верифицировать данные экспериментального исследования; метод научного абстрагирования и моделирования и др.

Материалы исследования и источники: терминологическая база дисциплин филологического цикла в рамках образовательных программ «6В01703 – Русский язык и литература и «6В02307 – Русская филология», соответствующие им учебники, учебные пособия, словари и научные статьи, анкетные данные, перечень узкоспециальных терминов по профилирующим дисциплинам каждого уровня подготовки студентов, языковые единицы, отобранные для проведения эксперимента-опроса на стартовом, формирующем и контрольном этапах обучения, результаты анкетирования и др.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами рассматривается понятие тезауруса с точки зрения методики обучения будущего филолога, для формирования которого предлагается интегративная модель обучения. Под профессиональным тезаурусом мы будем понимать систему рецептивных и продуктивных лексических знаний, представленную в виде словарного запаса и включающую в себя узкоспециальную терминологию и «субпрофессиональную» лексику. В качестве ключевых факторов эффективного усвоения профессиональной лексики будут выделяться следующие: отбор релевантной лексики для словаря-минимума и создание условий для усвоения лексических единиц, входящих в терминологический минимум и выходящих за его рамки, в процессе самостоятельной работы обучающихся. В качестве основных принципов отбора лексического минимума выделены такие принципы, как употребительность слова, включающая в себя частоту и распространенность, тематический принцип, в качестве дополнительных принципов – принцип сочетаемости и словообразовательной ценности. В целом, углубленное рассмотрение данных вопросов в рамках лингводидактических аспектов расширяет теоретико-методологические основы профессионального образования.

Диссертационная работа имеет структуру: Введение; Основная часть: 1. Научно-теоретические основы категории языковой личности и тезауруса в современной филологической науке; 2. Лингводидактический потенциал формирования тезауруса языковой личности в процессе профессиональной подготовки филологов; 3. Методическая система формирования тезауруса языковой личности на занятиях по дисциплинам филологического цикла в вузе; Заключение; Список литературы; Содержание, Список условных обозначений и сокращений; Приложения.

В 1-ой главе представлен теоретический материал о категории языковой личности, профессиональной языковой личности и основных концепциях, представленных в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Дано описание термина «тезаурус» как специального словаря, описаны типология тезауруса и принципы его создания.

Во 2-ой главе «Лингводидактический потенциал формирования тезауруса языковой личности в процессе профессиональной подготовки будущего

филолога» рассмотрены современные принципы и подходы обучения. На основе исследования траектории обучения по образовательным программам «6В02307 – Русская филология», «6В01703 – Русский язык и литература» предложены комплексный подход к преподаванию лингвистических дисциплин, интегративная модель обучения для всех уровней образования.

В 3 главе «Методическая система формирования тезауруса языковой личности на занятиях по дисциплинам филологического цикла в вузе» Представлены краткое описание методики обучения в рамках интегративной модели, включающей систему упражнений и творческих заданий тезаурусно ориентированного характера и словаря-тезауруса. Показаны результаты эксперимента на констатирующем, формирующем и итоговом этапах учебной работы. Для наглядности и обоснованности результатов исследования приведены таблицы, графики и диаграммы.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. В контексте современных парадигм лингвистической науки (антропоцентрической; неофункциональной, лингвокультурологической, лингвосоциологической, когнитивно-дискурсивной) языковая личность как центральная категория в освоении окружающей действительности посредством языка является наиболее востребованным объектом предпринятого нами исследования. На основе тезаурусной подготовки языковой личности будущего специалиста-филолога будет обеспечено формирование профессиональной компетентности, в частности ее основной составляющей – лексической (терминологической) компетенции, что и потребовало рассмотрения данной проблемы с позиции комплексного подхода (личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного;

2. В современной лингвистике имеется определенный опыт систематизации тезауруса конкретной языковой личности (терминологические словари определенной области знаний, словари языка писателей), что дает импульс для решения задач в лингводидактическом аспекте: исследовать способы ее репрезентации, продумать методические аспекты расширения тезауруса будущего филолога, обеспечить оптимальные условия для разработки новых форм, приемов и методов работы с точки зрения запросов общества как необходимого требования в рамках обновления образовательных программ обучения в высшей школе и формирования профессиональной компетенции обучающихся;

3. Разработка интегративной модели обучения по формированию тезауруса языковой личности обучающегося представляет собой поиск лингводидактических, лексикографических, филологических механизмов обучения специальной лексике будущих филологов, определения технологий и форм их усвоения и стратегий формирования у них профессиональной компетенции, одним из важных компонентов которой является терминологическая компетенция филолога;

4. Алгоритм системного изучения узкоспециальной терминологии в рамках дисциплин филологического цикла на всех уровнях обучения

(бакалавриат-магистратура-докторантура) дает возможность наглядно представить, категоризировать научную информацию с учетом целей обучения, активизировать интеллектуальные процессы субъекта/обучающегося, акцентировать внимание как на содержании знания, так и на процессах его усвоения;

5. Работа над словарем-тезаурусом по профилирующим дисциплинам, над системой упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера как эффективных средств организации учебной деятельности преподавателя и обучающихся предназначена для усвоения нового знания, его репрезентацию, актуализацию и трансформацию уже имеющегося знания, должна осуществляться с помощью современных педагогических технологий и достижений в методологии как механизмов совершенствования профессиональной компетентности будущих филологов;

6. Интеграция деятельности преподавателей по всем дисциплинам филологического цикла на каждом уровне обучения (бакалавриат, магистратура, докторантура) предусматривает совместную разработку методических материалов обучения: терминологических минимумов, системы упражнений и заданий, словаря-тезауруса и др., направленных на усвоение, понимание, закрепление, запоминание и репрезентацию узкоспециальных терминов, предполагающих сознательное самостоятельное изучение студентами лексического минимума по профилирующим дисциплинам, будет обеспечивать более эффективную подготовку будущих филологов.

Апробация работы

Основное содержание и результаты исследования получили отражение в 14 публикациях, из них 6 научных статей, в том числе рекомендованных КОКНВО РК и входящих в базу Scopus; в докладах и сообщениях на международных научно-практических конференциях; в 2 методических пособиях:

Статьи в журналах, входящих в БД Scopus:

1. The formation of lexical competence for future linguists based on a system of thesaurus-oriented exercises (from work experience)// Scopus: Forum for linguistic studies. – V. 07 (01), 2025. – P.112-128. https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/7787 (в соавт.: Туманова А., Атаканова А., Гунина Е., Саньярова Н.).

2. The Model of the Professional Linguistic Personality of a Lawyer of Kazakhstan in the Linguistic Rhetorical Ideal Aspect // Scopus: Forum for linguistic studies. – V. 07 (01), 2025. – P.697-710. https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/7953 (в соавт.: Гунина Е., Ворожбитова А., Туманова А., Демеубекова К.)

Статьи в журналах, входящих в перечень, рекомендованный КОК НВО МНВО РК:

1. Тезаурусный подход в формировании коммуникативной компетенции специалиста // Вестник КазНУ (Серия Филолологическая. Спецвыпуск). – 2020, №2. – С. 264-269.

2. The value of the professional thesaurus in the system of continuing professional education // Вестник КазНУ (Серия Филологическая). – 2021, №1 (181). – С. 127-134. (в соавт.: Туманова А.Б.)

3. Формирование тезауруса языковой личности будущего специалиста-филолога с позиций лингводидактики // Вестник КарГУ (Серия Филологическая). – 2022, №2 (106). – С. 151-160 (в соавт.: Туманова А.Б.)

4. Формирование терминологической составляющей профессионального дискурса будущего учителя-словесника в Казахстане // Вестник КазУМОиМЯ (Серия Филологическая). – 2024, №1 (72). – С. 365-386. (в соавт.: Туманова А.Б., Кушегенова И.)

В сборниках материалов международных конференций:

1. Тезаурус: история, определение, назначение // материалы международного научно-методического семинара «Русский язык и литература в современном Казахстане: теория, практика, методика», посвященный 60-летию профессора Ж.Х. Салхановой КазНУ им. аль-Фараби 3 марта 2020 года. – Алматы, 2020. – С. 49-54 (в соавт.: Туманова А.Б.).

2. Формирование образовательных компетенций в условиях уровневого обучения в вузе // Материалы международной научно-методической конференции «Компетентностно-коммуникативные основы языковой подготовки будущих педагогов-предметников в полилингвальном образовательном пространстве» 2 октября 2020 года. – Алматы: АПУ имени Абая, 2020. – С. 133-139. (в соавт.: Туманова А.Б.)

3. Система упражнений как условие эффективной языковой подготовки профессионального филолога // Международный форум «Взаимодействие науки и общества: язык, инновации, культура», посвященный 90-летию КазНУ имени аль-Фараби. 14-16 октября 2024 г. – Алматы, 2024. – С. 398-401.

В международных научных журналах:

1. Тезаурус как составляющая категории «языковая личность» // Неофилология (бывший Вестник Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина). – 2020, №6 (23). – С. 439-447 (в соавт.: Туманова А.Б.)

2. Формирование тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2021, № 26 (1). – С. 221-225 (входит в базу РИНЦ)

3. Language personality in domestic and foreign linguistics: concept, status, typology. The Scientific Heritage. 90 (90), 2020. – P. 96-101. (в соавт.: Туманова А.Б., Кушегенова И.)

Методические пособия:

1. Исследовательские технологии дискурса. Словарь-тезаурус. Саяхмет С.С., Туманова А.Б. – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – 78 с.

2. Система упражнений и заданий по курсу «Русский язык»: практикум. Саяхмет С.С., Туманова А.Б. – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – 60 с.

Кроме того, апробация методической системы упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера и словаря-тезауруса на основе комплексного подхода обучения прошла в ходе проведения автором

экспериментального обучения по лингвистическим дисциплинам (1-4 курсы бакалавриата) и профилирующей дисциплины «Исследовательские технологии дискурса» (2 курс магистратуры).

Автор диссертации прошла научную стажировку в РУДН имени П.Лумумбы (г. Москва, Россия).

1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КАТЕГОРИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

1.1 Языковая личность: определение, структура, типология, основные подходы исследования

На сегодняшний день в научной литературе по лингвистике, как зарубежной, так и отечественной, накоплен значительный объем информации и исследований, касающихся «языкойо личности» (далее ЯЛ). Изучение научных источников, посвященных рассматриваемой проблеме, показали необходимость изучения языковой личности как человека говорящего в более широком научном пространстве, а также признание ЯЛ сложным многоаспектным феноменом, который нуждается в дальнейшем серьезном исследовании и осмыслении с позиций современного времени.

В вопросе определения понятия и статуса ЯЛ ученые исходят из различных позиций и рассматривают разные аспекты данной категории. У истоков стоят В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, а также нашли отражение в трудах В.И. Карасика, Л.П. Клобуковой, Ю.Е. Прохорова, О.Б. Сиротининой, Т.В. Кочетковой, В.П. Нерознака, Т.Н. Снитко, В.И. Шаховского, А.А. Ворожбитовой, Н.К. Фролова и других.

Известно, что антропоцентрический подход к языку имеет свои предпосылки, которые выявляются в фундаментальных работах таких известных ученых, как В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, Г. Штейнталь, Г. Пауль, Г. Остгоф, К. Бругман, Э. Сепир, Ш. Балли, Э. Бенвенист; А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Д.Н. Овсяников-Куликовский и др. Приведем высказывание известного немецкого ученого В. фон Гумбольдта: «... язык следует рассматривать, по моему глубокому убеждению, как непосредственно заложенный в человеке. Язык невозможно было бы придумать, если бы его тип не был бы уже заложен в человеческом рассудке» [1, с. 313].

Впервые в лингвистике понятие языковой личности появляется почти одновременно в работах немецкого ученого Й.Л. Вайсгербера и российского ученого В.В. Виноградова (в 30-е гг. XX века). Так, например, Й.Л. Вайсгербер рассматривает язык как всеобщее культурное достояние, при этом исследователь утверждает, что «никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу» [2, с. 81]. В то же время В.В. Виноградов в процессе исследования художественной литературы рассматривает текстовые категории образ автора и образ персонажа/ей, подразумевая под ними понятие, которое в современной терминологии обозначено словосочетанием «языковая личность» [3, с. 61].

С признанием в научном сообществе антропоцентрической парадигмы как главной, всеобъемлющей связаны и изменения научных ориентиров: «человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений», он становится объектом всесторонних исследований и «вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели» [4, с. 212].

Последние десятилетия XX века в научных работах ЯЛ приобрела категориальный статус и изучалась в статике.

Наблюдения показали, что в эти годы происходит процесс интеграции научных знаний, что привело в дальнейшем к появлению новых научных направлений: когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, лингвосоциологии, лингвопрагматики, дискурсологии, лингвистической концептология, лингвоперсонологии и др. В этой связи с позиции данных научных направлений, развитие которых осуществляется в условиях парадигмальности и междисциплинарности понятие языковой личности признается интегративным, и поэтому исследование человека говорящего как сложного многоаспектного феномена является вполне оправданным.

В 1980-е годы Григорий Исаакович Богин существенно развил и конкретизировал понятие «языковая личность». Он интерпретировал ЯЛ как субъект, активно участвующий в речевой деятельности, обладающего способностью создавать и воспринимать тексты. Богин Г.И. подчеркивал, что развитие ЯЛ тесно связано с интеллектуальной сферой, так как человек уже в раннем возрасте начинает формировать навыки создания, восприятия и понимания текстов. Ученый предложил собственную модель развития языковой личности, состоящую из пяти уровней: 1) правильность – соблюдение языковых норм; 2) интериоризация – усвоение языковых знаний и их применение; 3) насыщенность – богатство словарного запаса и разнообразие используемых языковых средств; 4) адекватный выбор – умение выбирать языковые средства, соответствующие ситуации и цели коммуникации; 5) адекватный синтез – способность создавать связные и логичные тексты. Автор рассматривал ЯЛ в целом и ЯЛ обучающегося, как активного участника коммуникации, обладающего необходимыми филологическими знаниями для кодирования и декодирования текстов разной сложности [5, с. 8]. Богин Г.И., разрабатывая свою концепцию, признавал внутренние противоречия в развитии и функционировании языковой личности. Его модель, построенная на дидактических принципах, фокусируется на познавательной активности учащегося. В силу этого она носит герменевтический характер, поскольку уделяет особое внимание осмыслению и толкованию текстов, порождаемых языковой личностью.

«В широкий научный обиход термин «языковая личность» ввел Ю.Н. Караулов, который под ним понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений (текстов)» [6, с. 152]. Им предложена своя сложная система языковой личности, в которой выделяется 3 уровня: 1) вербально-семантический, или лексикон личности; 2) лингво-когнитивный, представленный тезаурусом личности; 3) мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикой личности». Ученый отмечает, что каждому уровню характерен набор единиц и отношений между ними, кроме того, один уровень можно противопоставить другому, а также возможность взаимодействия в речевой деятельности индивида. Благодаря такому подходу появились разные

пути и аспекты изучения ЯЛ, с некоторой степенью обобщения, обусловливающий уникальность данной категории [6, с. 152].

В современной лингвистике языковая личность рассматривается как динамично развивающийся объект исследования. Ю.Н. Караулов предложил изучать ЯЛ опираясь на концепцию общерусского языкового типа в этом аспекте. Для изучения развития языковой личности используются два основных подхода: длительные ассоциативные эксперименты и анализ текстов, отражающих ЯЛ разных исторических периодов. А.К. Агибалов, применяя метод наращивания ассоциативных цепей, исследует вероятностную структуру внутреннего лексикона человека, учитывая его принадлежность к определенной социальной группе [7, с. 21]. Целью его исследования является создание модели идиолексикона, пригодной для формирования лексической базы при обучении русскому языку как иностранному в профессиональной сфере. Р.М. Фрумкиной и А.Н. Леонтьевым предложен метод вербального ассоциативно-частотного ряда, где респонденту предъявляется 40 слов-стимулов имен существительных чтобы создать модель основываясь на индивидуальных оценках вероятности их использования. Выбранные слова включают в себя как часто используемые (20), так и редко встречающиеся, а также шесть вымышленных «якорных» слов [8, с. 40].

В другом методе исследования языковой личности рассматривается частотность и ассоциативные отношения слов, обнаруженные в письменных текстах. В виде образцов таких текстов можно привести указать служебные письма Ивана IV (изученные О.В. Поповой) или переписку Петра Великого (проделанные в работах Н.И. Гайнуллиной).

Казахстанский ученый Н.И. Гайнуллина считает, что изучение языковой личности прошлого возможно лишь посредством анализа сохранившихся письменных текстов. Эти тексты являются семиотическими «слепками», отражающими речевую деятельность, следовательно, саму языковую личность, так как создавались на протяжении длительного времени. Исследователь рекомендует делить ЯЛ на «реальную ЯЛ» и «ЯЛ писателя» [6, с. 152], который в своем творчестве воплощает художественную версию ЯЛ. Н.И. Гайнуллина отмечает, что существуют определенные правила построения текста и сочетаемости слов в дискурсе конкретной языковой личности. Эти правила, проявляющиеся на уровне текста (синтагматическом уровне), позволяют понять семантику используемых слов, а также цели и представления автора текста (лингвокогнитивный уровень). В то время как слова в языке обладают потенциальными ассоциациями (парадигматический уровень), языковая личность может намеренно нарушать эти связи, переходя в субъективную и несистемную сферу [9, с. 12]. В подобных ситуациях особенно ярко проявляется неповторимость и выразительность речи, которая отражает личное видение мира и субъективное восприятие автора. Как отмечает А.Б. Туманова, языковая личность оказывает существенное влияние на выбор речевых форм и языковых средств. Этот выбор, несомненно, определяется культурно-историческими условиями, в которых формировался дискурс, заключенный в текстах [10, с. 97].

В исследованиях О.В. Поповой, изучавшей языковую личность Ивана Грозного [11, с. 13] выявлена ее неоднородность, так как коммуникативные стратегии царя варьировались от ситуации и роли, которую он выбирал для себя в конкретном общении. Эти роли (или маски), проявляющиеся в определенном наборе языковых средств формировались не только целями и намерениями Ивана Грозного, но и характеристиками адресата, контекстом письма, политической обстановкой, тоном полученного ответа и желанием произвести впечатление.

Согласно А.П. Седых, анализ языковой личности предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных уровней [12, с. 205]. На начальном вербально-семантическом, изучаются слова и их значения, Следующий – когнитивный уровень – фокусируется на концептах. Вершиной этой иерархии является мотивационный уровень, который позволяет понять, зачем автор использует конкретные слова и концепты, какую цель он преследует, передавая определенное сообщение. Разделяя данную точку зрения, Р.С. Ильясова [13, с. 33] акцентирует внимание на сложности и многоаспектности феномена языковой личности, требующего комплексного исследовательского подхода, и определяет ее как субъекта, обладающего индивидуальным сознанием, свободой воли и уникальным отношением к окружающей действительности.

Теоретические положения, сформулированные Г.И. Богиным и Ю.Н. Карауловым, получили дальнейшее развитие и углубление в работах их последователей (А.Г. Баранов, В.А. Маслова, С.Г. Воркачев, Л.П. Клобукова, В.В. Воробьев, И.В. Сентенберг, В.И. Карасик, В.В. Красных, Е.В. Иванцова , А.А. Ворожбитова и др.).

Обзор научной литературы позволяет выделить различные типы ЯЛ: индивидуальная, коллективная, словарная, этносемантическая, эмоциональная, коммуникативная, профессиональная и др. Сравним ЯЛ как явление индивидуальное и коллективное.

Изучение языковой личности предполагает анализ индивидуальных речевых характеристик. Ученые исследуют идиолект – совокупность вербальных и невербальных особенностей речи конкретного человека. В литературном контексте рассматривается идиостиль – индивидуальный стиль писателя или поэта, который проявляется во всех его произведениях. Примером такого явления могут служить исследования идиолекта и идиостиля Пушкина или Абая.

Речь делает человека активным членом общества, где у него есть возможность коммуницировать и проявлять свою речь, в связи с чем рассматриваются определения «речевая личность», «коммуникативная личность», «языковая личность» (В.В. Красных, Н.И. Формановская, В.П. Конецкая, К.Ф. Седов В.И. Карасик, Ю.Е. Прохоров, О.А. Леонтович, Л.П. Клобукова, В.Б. Кашкин и др.).

Понятие языковой личности охватывает как индивидуальные, так и коллективные проявления. Ученые стремятся понять языковую личность в обобщенном виде, как представителя определенной группы носителей языка.

(Т.Н. Снитко, С.Г. Воркачёв, В.П. Нерознак, В.А. Маслова, И.В. Сентенберг, Ю.Н. Филиппович, Ю.Н. Караулов и др.) В этой связи выделяются различные типы коллективных языковых личностей, такие как, этносемантическая (отражающая связь языка и этнического сознания) и лингвокультурная (отражающая связь языка и культуры). Последняя, в частности, представляет собой совокупность мировоззренческих установок, поведенческих стереотипов и ценностей, выраженных в лексике. Изучение национального характера также предполагает анализ национальной языковой личности, типичной для конкретного этноса (например, русской, английской и т.д.).

По мере прогресса науки, сложилось богатое разнообразие подходов к исследованию языковой личности (ЯЛ). Среди них можно выделить лингводидактический, лингвостилистический, лингвокультурологический, психолингвистический, интегративный, лингвистический, социолингвистический и др. Кратко охарактеризуем некоторые из них.

Лингвокогнитивное направление в исследовании ЯЛ, развиваемое такими учеными, как А.Н. Баранов, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Н.Н. Болдырев, Д.О. И.А. Стернин, Добровольский, А.А. Кибрик, М.В. Пименова, Е.В. Рахилина и др. предполагают, что говорящая на языке языковая личность обладает определенным набором знаний и представлений о мире, закодированных в его языке. Данные знания приобретаются через опыт и отражаются в языковых структурах, поскольку «в сферу жизненных интересов когнитивной лингвистики входят «ментальные» основы понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания представляются («репрезентируются») и участвуют в переработке информации» [14, с. 21].

Лингводидактический подход основан на убеждении в возможности целенаправленного формирования языковой компетенции в педагогическом пространстве. Исследования в этой области направлены на разработку эффективных методов и приемов обучения, позволяющих формировать и развивать необходимые профессиональные навыки владения специальным языком (Л.А. Милованова, Н.А. Дерябина, Г.И. Богин, В.Д. Черняк, В.А. Козырев и др.).

Интегративный подход к изучению ЯЛ. Изучается ЯЛ в комплексе: как человек говорящий, как участник речевой деятельности, как субъект и объект коммуникации, как представитель той или иной группы людей/ этноса, как носителя знаний и представлений, являющихся результатом ее познавательной деятельности и др.:

- говорящий человек – это индивидуум, для которого речь является одним из способов самовыражения и взаимодействия с миром;

- коммуникативная личность – это реальный участник конкретного разговора или обмена информацией, действующий в конкретной ситуации;

- языковая личность – это человек, чьи знания о языке и представления о мире проявляются в его речи;

- речевая личность – это индивидуум, который активно использует язык для общения осознанно выбирая стиль, методы и инструменты коммуникации [15, с. 90].

При всем многообразии подходов и определений понятия ЯЛ большинством ученых признается тот факт, что каждая ЯЛ национально-культурно специфична, что она имеет индивидуально-превалирующую лексику, грамматику и стилистику.

Языковедение, как одна из быстроразвивающихся наук, в связи с расширением наших навыков, познаний и взглядов, регулярно обновляется новыми представлениями о предмете своей науки. Это связано с тем, что язык развивается и на его стыке с такими науками, как психология, социология, культурология и др., появляются новые дисциплины. В результате происходит расширение лингвистического опыта, происходят открытия и формируются новые теории. Нельзя усомниться в том, что специалисты говорят об особой важности изучения ЯЛ как целого явления. Так, например, ЯЛ – это одна из основных категорий лингвокультурологии. Она отражает менталитет носителя естественного языка и предоставляет научной дисциплине материал для создания образа носителя того или иного языка.

Обращение к ЯЛ по сей день не теряет своей актуальности. Этот термин насчитывает достаточно много определений, представленных различными подходами к его рассмотрению, но до сих пор не существует единой его трактовки. ЯЛ определяется через понятия субъекта, индивида, автора текста, носителя языка, информанта, языковой картины мира и др.

Анализ научных работ, посвященных языковой личности, показывает, что это сложная и многоплановая система, состоящая из различных элементов. Из-за комплексности и неоднозначности этого явления, его изучение требует как узкоспециализированных исследований в рамках отдельных дисциплин (таких как лингвистика, лингвокультурология или социолингвистика), так и междисциплинарного подхода, объединяющего разные научные направления.

На основании обзора различных концепций языковой личности можно утверждать, что ЯЛ представляет собой сложную конструкцию, включающую в себя как социально детерминированные, так и индивидуально-обусловленные аспекты знания и владения языком. Глубокое обучение и внимание в сегодняшней лингвистике к понятию «языковая личность» не позволяет давать еще полную характеристику ее функциональной презентации, на что отчасти направлено настоящее исследование.

1.2 Статус, специфика профессиональной языковой личности в современной лингвистике

Исходя из цели и задач нашего исследования, мы ориентировались на концепции известных ученых Богина, Ю.Н. Караулова, А.А. Ворожбитовой и др. Как было уже отмечено, Ю.Н. Карауловым разработана структура ЯЛ, согласно которому она состоит из трех взаимосвязанных уровней: лексического (вербально-семантического), когнитивного (лингво-когнитивного,

тезаурусного) и мотивационного (прагматического). Каждый уровень характеризуется уникальным набором элементов и связей между ними. Важно, что эти уровни не только взаимодействуют, но и могут вступать в противоречия в процессе речевой деятельности. Предложенная модель открывает возможности для многоаспектного изучения языковой личности, позволяя анализировать ее на разных уровнях детализации и выявлять специфику ее функционирования. В нашей работе мы взяли за основу исследования лингво-когнитивный уровень, в рамках которого представляется тезаурус ЯЛ (в нашем случае, тезаурус будущего филолога).

Следуя идеям Ю.Н. Караулова о трехчастной организации ЯЛ, А.А. Ворожбитова сформулировала свое понимание профессиональной языковой личности: «это сильная (благодаря высокой интегральной лингвориторической компетенции) языковая личность демократического, диалогического, поликультурного типа, которая обладает этической ответственностью за продукты своей речемыслительной деятельности и необходимой общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовкой в области филологического и гуманитарного знания, реализуемой в сферах науки, образования и культуры» [16, с. 88]. По мнению исследователя, филологическая компетентность, необходимая для разработки профессиональной ЯЛ, базируется на ключевых компетенциях в языкознании и литературоведении. Данные базовые знания формируют основу для развития методических компетенций, связанных с преподаванием языка и литературы, и включают в себя субкомпетенции, относящиеся к языковедческому, литературоведческому и филолого-педагогическому аспектам профессиональной деятельности. В субкомпетенциях языковедческого ряда выделяются теоретико-методологические субкомпетенции, отвечающие за «знаниевый компонент» в области концептуальных основ филологических дисциплин обоих циклов. Практикоориентированные субкомпетенции (языковая, текстовая, коммуникативная, этнокультурно-речева) базируются на: *знаниях, умениях и навыках* анализа различных речемыслительных явлений (дискурса, текста, языка, коммуникации и т.д.). *Практическом опыте*, полученном при изучении истории, теории и методов филологических наук, а именно *языкознания* (включая все его разделы) и *речеведения*. Другими словами, для успешного применения этих субкомпетенций необходимо глубокое понимание и практическое владение инструментами анализа языка и речи, основанное на знаниях из области, включая неориторику в ее обобщающей, интегрирующей функции. Высокий уровень сформированности названных субкомпетенций обеспечивает лингвориторическую культуру профессиональной языковой личности (далее – ПЯЛ).

Согласно А. Ворожбитовой, определения «компетентности» и «компетенций» характеризуются отличаются, так как «компетенция» более точно определяет специализацию (направление), где выпускник является обладателем достаточного круга знаний и показывает потенциал для успешной реализации своих задач. «Компетентность», в свою очередь, анализируется как

системное описание личности, сложившейся на протяжении процесса специальной подготовки и позволяющая эффективно действовать в рамках определенных компетенций. Таким образом, высшее образование должно обеспечивать формирование у выпускника не просто отдельных компетенций, а целостной социально-профессиональной компетентности, позволяющей эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях.

Кроме этого, А.А. Ворожбитова выделяет критерии уровня сформированности готовности обучающегося как ПЯЛ в системе профессионального филологического образования. К ним относятся: ценностно-ориентированный; мотивационно-самооценочный; теоретико-практический и профессионально-коммуникативный.

Развитие профессиональной языковой личности будущего филолога направлено на формирование его как компетентного преподавателя языка и литературы для различных образовательных учреждений. Важной частью этой подготовки является умение организовать исследовательскую деятельность студентов, соответствующую их уровню обучения и сотрудничества [17, с. 90].

А.А. Ворожбитова отмечает, что модель языковой личности включает в себя два ключевых элемента: развитую лингвориторическую компетенциюи общеобразовательную эрудицию, охватывающую общеобразовательные и профессиональные знания. Автор считает, что эти навыки тесно связаны между собой подобно форме и содержанию, и проявляются в процессе этически осознанного мышления и речи. Качественное взаимодействие этих элементов находит отражение в диалогическом подходе к социокультурному общению. Исследователь отмечает, что необходимым для успешного общения в различных ситуациях, стилях и жанрах, является высокий уровень лингвориторической компетенции, который подразумевает безупречное функционирование всех механизмов ее реализации, делая человека сильной языковой личностью [16, с. 88].

Советский ученый Н.К. Фролов определял ЯЛ следующим образом: «Феномен языковой личности для лингвиста раскрывается через посредство когнитивной оценки речевой культуры, многосторонней речевой деятельности homo sapiens. Понятие языковой личности предполагает изучение факта осознания человеком собственного мыслительного поведения, знания языка или группы языков. То и другое в целом может стать началом отсчета феномена языковой личности. Феномен личности вообще и лингвистической, в частности, таким образом, конкретизируется в сознании аналитика посредством спектра особенного, необычного, богатого, известного, оригинального обладания, речевого наследия. Феномен языковой личности – это проявление сверхспособностей конкретного индивида в его речевой деятельности. Языковая личность реализует себя благодаря особым качествам, отражательным возможностям познания языкового пространства» [18, с. 323].

Ш.К. Жаркынбекова в исследованиях, посвященных формированию профессиональной языковой личности (далее – ПЯЛ) дает описание ПЯЛ с разных сторон: во-первых, определяет как деятельность в профессиональной

сфере, формирующаяся при овладении научной картиной мира, в результате которой носитель языка может осуществлять профессиональную деятельность различной степени сложности. Во-вторых, социальная полифункциональность, понимаемая как способность обновлять несколько социальных ролей, реализуемая через формирование научной картины мира в сознании носителя языка. По словам ученого, профессиональная языковая личность специалиста формируется в условиях образовательного и реального профессионального общения через призму его индивидуальности профессионального дискурса, которая зависит от целей и задач конкретной профессиональной деятельности [19, с. 18].

Ученый отмечает, что переход к обновленной программе в Казахстане, главным аспектом которой является языковая модель, и определяет ориентиры высшего образования РК. Такие процессы, как внедрение проектных технологий, наличие личностно-ориентированного подхода и измененный стиль профессионального мышления обуславливают ключевые идеи и тенденции развития современного высшего образования. Отсюда следует, что ученые сферы современных социальных и гуманитарных наук придают большее значение лингвистике, лингводидактике, а вопросами, активно поднимаемыми в науке являются вопросы о ПЯЛ, языковом сознании специалиста, языковом сознании и языковой картине специалиста, которые являются своего рода проводниками профессиональных знаний в формировании коммуникативной компетенции будущего специалиста [20, с. 55].

Как упоминалось выше, ученый отмечает, что развитие ЯЛ в условиях образовательного и профессионального общения через призму его индивидуальности профессионального дискурса, зависит от целей и задач конкретной профессиональной деятельности. Для полного формирования ПЯЛ студента вуза важно приобретение определенных компетенций, для качественного достижения которых нужно использовать педагогический потенциал образовательного процесса в полном объеме: образовательный, познавательный, культурный, коммуникативный и др. Ученый обобщает некоторые практические шаги для развития языковой личности следующими примерами: сотрудничество преподавателей по всем предметам с целью выявления и исправления ошибок, допущенных учащимися в устной и письменной речи; разработка системы заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов по различным дисциплинам с целью обеспечения синергетического эффекта в формировании языковой компетенции; включать некоторые специальные программы билингвального образования, включая разработку и публикацию терминологических словарей [19, с. 18].

Возвращаясь к содержательной структуризации *языковой компетенции,* рассмотрим это на примере ЯЛ носителей русского языка как родного. Представитель русского этноса (как и любого другого), для которого русский язык является первым, родным языком, функционирует в русской языковой среде и в том социокультурном пространстве, где основным способом категоризации и концептуализации окружающей действительности является

русский язык. В этой связи фонетические, лексические, грамматические, стилистические особенности русской языковой системы и нормы в ней приобретаются на основе естественной имитации и аналогии речевым стратегиям, принятым в данной языковой среде. Степень успешности в речевой деятельности зависит от индивидуальных способностей и влияния общества. Языковая среда влияет на развитие языковых навыков у говорящего, но в то же время «ограничивает его определенными институциональными правилами, /…/ и их соответствия или несоответствия параметрам конкретной коммуникации» [21, с. 76]. Так, например, Ю.Д. Апресян выделяет в коммуникативной деятельности индивида следующие аспекты компетенции: способность отличать правильные высказывания от неправильных, умение различать и находить синонимичные высказывания, способность к перефразированию, способность выражения мысли в зависимости от социальных, территориальных и других особенностей коммуникативной ситуации, учитывая личностные характеристики участников [22, с. 40].

А.А. Залевская, в соответствии с теорией речевой деятельности А.А. Леонтьева о формах функционирования языкового сознания носителя языка, изучает функции деятельностного и рефлексивного слоев сознания, в них пересекаются ментальные и психические процессы порождения и восприятия речи. Ею установлено, что данные процессы проявляются по-разному: при усвоении родного языка – естественно, спонтанно, без усилий, а при обучении неродному, второму языку – искусственно, с усилием воли, с неизбежной опорой на систему родного языка [23, с. 5].

Интересная ситуация складывается в нашем случае: носитель русского языка (это может быть субъект не русского происхождения) – студент-филолог, сознательно избравший русский язык как язык обучения, и как язык профессиональной деятельности, то есть для него русский язык является соответственно первым и вполне возможно родным, вторым родным (думает, осуществляет коммуникацию на русском языке). Кроме того, такому явлению способствует и функционирование официального двуязычия в Казахстане (Конституция РК, Закон о языках в РК). По мнению известных ученых Туймебаева Ж.К., Егорова Н.И., Чеченова А.А., языковая политика в Республике Казахстан проводится с соблюдением «функционального принципа формирования лингвистического поля в республике», направленного на осуществление языкового строительства по трем основным стратегическим направлениям: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка, сохранение общекультурных функций русского языка, развитие других языков народов Казахстана, независимо от их статуса, численности носителей, особенностей и объема выполняемых языком социальных функций, генетической и типологической принадлежности и т.п. [24, с. 68]. Исследование в этом направлении представляет перспективы в дальнейшей работе.

Таким образом, все вышесказанное позволяет утверждать, что процесс формирования ЯЛ представляет собой развитие коммуникативной

компетентности носителя языка, который через различные формы вербального дискурса в конкретном общественно-культурном пространстве обретает возможность осуществлять речевую деятельность, которая обуславливается соответствующей коммуникативной компетентностью. Иначе говоря, ЯЛ есть совокупность речевых действий, характерных речевому поведению носителя языка и соответствующих уровню его языковой и коммуникативной компетентности, формированию которой отчасти и посвящается данная диссертационная работа.

Опираясь на определения языковой личности и профессиональной языковой личности, предложенные исследователями, мы предлагаем следующее понимание этого термина в контексте профессиональной деятельности преподавателя-филолога – это профессионально сформированная ЯЛ, обладающая сложной и многоаспектной структурой. Она характеризуется глубокими знаниями в области филологии, как общенаучными и общекультурными, так и специализированными. Отличительной чертой такой языковой личности является высокий уровень речевой компетенции, проявляющийся в способности эффективно осуществлять речевые действия и создавать разнообразные тексты (дискурсы). Формирование этой модели языковой личности происходит на лингвокогнитивном уровне, опираясь на богатый тезаурус и способность к производству речи.

1.3 Тезаурус: определение, история, назначение, виды

Известно, что одним из самых важных видов справочной литературы являются словари. Филологическая наука располагает большим количеством словарей различного типа: этимологические, толковые, терминологические, словари иностранных слов (двуязычные, трехязычные), энциклопедические, словари-справочники, специальные словари (словарь синонимов, словарь антонимов, словарь омонимов, словарь фразеологизмов и т.п.) и др.

Практика современной жизни показывает, что с процессами глобализации, интеграции, информатизации, вестернизации отмечается стремление у обучающихся к выявлению, уточнению и пониманию огромного количества терминов, связанных с современными реалиями жизни. Поэтому вполне закономерно обращение носителей языка к лексикографическим источникам.

По словам Э.В. Кузнецовой, «тип любого словаря определяется факторами двоякого рода: характером отражаемого лексического материала и практическим значением» [25, с. 3]. Этим объясняется отсутствие единой точки зрения в науке относительного типологии словарей и их создания.

В настоящее время существуют различные классификации словарей, основанные на различных подходах к отражению слова (Лейчик М.В., Комарова З.И., Дубчинский В.В., Самолов А.Н., Морковкин В.В. и др.). Обобщая существующие типологии словарей, представим их общую картину на основе дифференцирующих признаков:

- в зависимости от количества описываемых языков бывают одноязычные, двуязычные и многоязычные (переводные);

- исходя из конкретизации и формы информации: книгопечатные –многотомные и однотомные и компьютерные, иллюстративные, карманные;
- в зависимости от масштаба: краткие, большие; терминологические минимумы;
- исходя из широты (толковые, энциклопедические, орфоэпические, орфографические, тезаурусы и др.); словники, объясняющие конкретные языковые пласты, характеризующиеся: а) по временному порядку (исторические, этимологические, словари новых слов); б) исходя из стилевой принадлежности слов (словари разговорного, просторечного, литературного языков, диалектизмов, жаргонизмов); в) по уникальности языка писателя (словари поэтов, языка писателей, философов и т.п.); г) от местной специфики лексики (словари американизмов, регионализмов, диалектизмов); д) по внутриязыковой последовательности слов (словари антонимов, паронимов, синонимов, омонимов, фразеологические словари); е) с учетом адресата (словари для иностранцев, школьные словари, словари бизнесменов и т.п.); ж) квалифицированным отбором (классификаторы, терминологические тезаурусы, терминологические минимумы, отраслевые словари);
- исходя из последовательности языкового материала: алфавитные (орфографические, толковые, переводные), семасиологические; обратные алфавиту (грамматические, словообразовательные); ономасиологические (идеографические словари, тезаурусы, терминологические, гнездовые);
- в культуроведческом аспекте словари по культуре речи и литературной норме (словари ударений, орфоэпические, орфографические и др.); также есть «страноведческие», например «ложные друзья переводчика», словари безэквивалентной лексики; ономастические (словари имен и фамилий, словари топонимов);
- в соответствии с выполняемыми функциями: функционально-лексические (словари сочетаемости слов, словари глагольного управления и др.); функционально-выразительные (словари крылатых слов и выражений, фразеологические словари); функционально-ориентированные (узкоспециальные, терминологические, тематические словари, многоотраслевые, словари и др.) [26, с. 44];
- словари, посвященные образовательному процессу (терминологические, фразеологические, комплексные, страноведческие, иллюстративные, сочетаемостные и т.п.).
- разнохарактерные или интегративные (толково-переводные словари, алфавитно-гнездовые, переводно-семантические и др.).

В современной лингвистике одним из ключевых критериев, по которому различают типы словарей, является их разделение на два основных вида: лингвистические и энциклопедические. Это противопоставление является важным основанием для классификации. В лингвистических словарях идет описание языковых единиц и их использование, в энциклопедических же мы видим объяснение предмета, явлений и процессов окражующей действительности, обозначающиеся словами. Прежде всего это термины, научные определения, исторические события, географические реалии и

персоналии. В целом, если в энциклопедических словарях можно найти информацию в предметной области, так как они издаются в научном или научно-популярном виде. Дж. Хейман, не соглашаюсь с большинством, считает понятия идетичными, что словарь и энциклопедия это одно и то же. Действительно, сложно найти четкую грань между словом и указываемым элементом, но различия между данными типами заключено в том, что лингвистические словари используют интуитивное (донаучное) представление о мире, тогда как энциклопедия придерживается строго научных определений. Также важно отметить и другие, не менее существенные различия между ними.

1. В лингвистическом содержатся все служебные части речи, а в энциклопедии их нет.

2. В лингвистическом словаре представляется историческая (этимологическая), акцентуальная, общеграмматическая сведения о слове, которую не встретить в энциклопедии.

3. В лингвистическом словаре передается практическая нацеленность языковых единиц, то есть приводятся разные характеристики (географические, социальные, стилистические), что тоже не обеспечивается в энциклопедии.

Таким образом, лингвистические словари, включая филологические и языковые, охватывают такие аспекты, как фразеологизмы, морфемы и т.п. Они не только фиксируют существующее состояние языка, но и способствуют его нормализации, помогая говорящим использовать язык более грамотно, эффективно и выразительно. Содержание каждого словаря, включая организацию словарных статей, выбор слов и примеры, зависит от различных целей и направлений.

Систематизация лингвистических словарей зависит от того, как и насколько полно представлен в нем язык, и от задач, которые ставит перед собой автор-составитель. В качестве многогранной единицы слово рассматривается с разных сторон: его структура, происхождение, значение, грамматические особенности, стилистическая окраска, сочетаемость, произношение и многое другое. Из этого следует существование различных типов словарей, например, этимологические, толковые, исторические, фразеологические, семантические, грамматические, диалектные, акцентологические, словообразовательные, словари неологизмов, омонимов, синонимов, антонимов и др. Каждый из этих типов делает акцент на определенном аспекте языка, предоставляя читателю специализированную информацию.

Вместе с тем лингвистические словари характеризуются вариативностью по нескольким вариантам. Во-первых, есть отличие в объеме содержащейся информации: от обширных тезаурусов до кратких изданий. Во-вторых, различием организации материала: алфавитной (в том числе с обратным порядком), гнездовой (по принципу словообразования) или идеографической (по смысловым группам). В зависимости от целевой аудитории различаются общие словари для широкого круга пользователей, учебные пособия для изучающих язык (включая иностранные языки), справочные издания для специалистов, также академические словари, предназначенные для лингвистов и содержащие

исчерпывающую информацию о словах. Отдельно стоит отметить, разработанные для прикладных задач, таких как машинный перевод или информационный поиск. Кроме того, по целостности представления информации существуют комплексные словари. Их цель – охватить всесторонние сведения о слове или группе слов, в то время как аспектные фокусируются на отдельных описаниях слов или определенных лексических группах. На сегодняшний день в русской лексикографии господствуют комплексные типы словарей, предлагающие многоаспектное описание лексики. Стоит отметить, что тип словаря это больше условная классификация, определяемая набором лексикографических параметров.

Общепринято делить идеографические словари на два основных типа: тезаурусы и словари аналогий. Термин «тезаурус» берет свои корни в латинском слове «thesaurus», которое, в свою очередь, восходит к древнегреческому «thesauros», определяющийся как «сокровищница, хранилище ценностей».

Уникальностью тезаурусов является организация словарной статьи не по алфавиту, а по логико-философской системе, отражающей взаимосвязи между предметами и явлениями. Один из исследователей данного феномена К.Марелло [28, с. 1083] выделил три разновидности тезаурусов: кумулятивные (просто перечисляющие группы слов без определений), дефинитивные (содержащие толкования каждой лексической единицы в группе) и многоязычные тезаурусы, предназначенные для путешественников. Ключевая задача тезауруса – помочь подобрать наиболее подходящую лексическую единицу для выражения определенной идеи в конкретном контексте. В отличие от алфавитных словарей, нарушающих семантические связи между словами и их окружением, тезаурус стремится восстановить эти связи[29]. Особенно уникальны в этом плане кумулятивные тезаурусы, облегчающие поиск более точного и стилистически уместного слова в рамках определенного семантического поля, но и часто служат основой для создания тематических баз данных в компьютерных системах.

Толковые (дефинитивные) тезаурусы, наряду с определением значений слов, содержат часто этимологические справки и примеры употребления из литературы, что связывает их с энциклопедическими изданиями. Также их можно рассматривать в качестве обучающих словарей, поскольку они знакомят читателя с системой понятий, раскрывают суть, сходства и различия между ними, а также демонстрируют их парадигматические и синтагматические связи. Часто в них можно встретить информацию о произношении, грамматике, словообразовании и других характеристиках слов, обозначающих эти понятия [30, с. 316]. Тезаурусы, предназначенные для узкоспециальных целей, являются разновидностью дефинитивных тезаурусов и помогают в стандартизации терминологии.

Функционирует еще и третий тип тезаурусов, организованных по тематическим разделам, например, для путешественников (еда, числа, транспорт и т.д.), содержащие перевод на несколько языков.

В контексте профессионального образования особую важность приобретают современные терминологические словари, в связи с этим изучение

тезауруса как специализированного лексикографического ресурса ресурса представляет собой значительный научный интерес.

В современных словарях лингвистических терминов имеются определения ключевых понятий из грамматики и других областей языкознания. Они служат ценным ресурсом для лингвистов и преподавателей-словесников, помогая им разбираться в специализированной литературе. Одним из популярных является «Словарь лингвистических терминов» [31] под редакцией Ахмановой Ольги Сергеевны. Этот объемный труд содержит около 7000 терминов из разных направлений языкознания и отличается широким полиглотным охватом, предоставляя эквиваленты на английском, немецком, испанском и французском языках. Особого упоминания заслуживает приложение, посвященное теории стихосложения. Стоит учесть, что терминология словаря отражает состояние лингвистики середины XX века.

Для специалистов в области словесности неоценимую помощь окажет «Словарь-справочник лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой [32]. Он доступно разъясняет около 2000 наиболее употребительных лингвистических терминов, используемых в образовательном процессе.

В контексте современного, антропоцентричного языкознания, интегрирующего различные научные школы, особое значение приобретает «Краткий словарь лингвистических терминов» В.А. Виноградова, А.М. Шахнаровича и Н.В. Васильевой. Этот словарь, содержащий 1500 терминов как из традиционной, так и из современной лингвистики, стал незаменимым инструментом для лингвистов. Его актуальность обусловлена включением терминов из новых лингвистических областей, таких как психолингвистика и контрастивная лингвистика, которые ранее не находили отражения в подобных изданиях [33]. Словарь также учитывает многозначность терминов и их производные, а комментарии к словарным статьям показывают языковые явления на примерах из русского языка.

Отдельного внимания заслуживает «Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов. Принципы составления и избранные статьи» Н.В. Васильевой и С.Е. Никитиной, представляющий собой инновационный тип терминологического словаря. Он является одновременно и исследованием лингвистической терминологии, и словарем, включающем 106 статей с терминами лингвистической поэтики [34]. Его уникальность заключается в комплексном описании термина как элемента профессионального лингвистического текста и как части терминологической системы. Авторы ставят перед собой несколько задач: раскрыть системность терминологии и, через нее, структуру соответствующей предметной области; помочь читателю понять смысл незнакомых терминов; научить активно использовать профессиональный язык. Таким образом, словарь выступает не только как средство представления терминологии, но и как инструмент для ее изучения.

В современном мире, характеризующемся глобализацией и интеграцией, специалисты сталкиваются с огромным потоком информации. В этих условиях общедоступные словари часто оказываются недостаточными для решения

профессиональных задач. Возникает необходимость в использовании более специализированных лексикографических инструментов, таких как тезаурусы и специальные словари. Чтобы понять, почему тезаурусы так важны, необходимо разобраться, что они собой представляют и чем отличаются от обычных словарей. Начнем с определения «тезауруса» и его исторического развития.

Согласно определению в словаре Ожегова С.И. «Тезаурус – словарь, стремящийся дать описание лексики данного языка во всем объеме и полноте» [35, с.1150].

В филологии тезаурус рассматривается как словарь, в котором значения слов связаны семантически и отражают ключевые понятия в определенной области. Чтобы лучше понять этот термин, рассмотрим его историю, виды и связи между лексическими единицами. Как отмечает А.О. Лавренова, термин «тезаурус» восходит к XIII веку, когда Брунетто Латини использовал его в своей «Книга о сокровище» [36, с.30], хотя тогда тезаурусы еще не были связаны с информационным поиском. Позже, в 1852 году, английский физик П. Роже для облегчения выражения мыслей и помощи при написании сочинений, систематизировал лексику английского языка, распределив ее по группам [37]. Именно он считается основателем современных тезаурусов. В данном словаре-тезаурусе каждая группа представлена названием понятия, далее следуют синонимы по определенным частям речи, списки родственных наименований, после чего идут отсылки к именам других категорий. Важно, что Роже располагает слова по частям речи и степени их значения: существительные, глаголы, прилагательные и наречия. После каждой группы слов представлена группа слов, противоположных по значению. К недостаткам данного словаря относят: отсутствие критерия разделения на основные понятийные классы, приоритет логичности над естественной связью слов между ними. В целом же словарь описывал лексику языка в полной мере, мог служить помощником в быстром поиске важных понятий, а идея классифицировать понятия путем создания определенных словарей считалась ценной, и она заложила фундамент для дальнейшего развития тезауруса.

В 1862 году во Франции издается «Аналогический словарь французского языка», автором которого является П. Буассьер [38]. Он выделяет два уровня словарного запаса языка – активный и пассивный. «В активный слой входят слова повседневного и спонтанного употребления. Их связь с понятиями настолько прочна, что последние приходят на ум не иначе, как в сопровождении первых. Все, о чем мы думаем, формулируется в нашем сознании при помощи слов активного слоя. Слова пассивного слоя необходимы для наиболее точного, наиболее адекватного выражения мысли. Задача, следовательно, состоит в том, чтобы сократить путь от обиходного слова, часто, весьма приблизительно выражающего мысль, к слову единственно необходимому» [39]. Ученый решает эту задачу следующим образом: он выбирает две тысячи слов из активного запаса, располагает их в алфавитном порядке, сделав словами-центрами для группы близких по смыслу слов. Данное алфавитно-смысловое расположение слов оптимально при работе со словарем. Следует отметить тот факт, что

Буассьер использовал при создании словаря тот же метод, что и Роже. Спустя некоторое время во Франции был опубликован словарь, где было внесено дополнительное разделение тематических групп Буассьера. Достоинством этого словаря стало удобство использования, быстрый поиск синонимов и антонимов и т.п. Однако, как отмечает В.В. Морковкин, «алфавитное расположение тематических групп препятствует реализации потенциальных возможностей идеографической классификации лексики. Оно создает своего рода ширму, за которой трудно разглядеть смысловые и ассоциативные нити, тянущиеся от одной тематической группы к другой» [40, с. 17].

В 1956 году Кембриджская группа ученых использовала тезаурус в работе по автоматизированному переводу. В их представлении тезаурус был своего рода «обращенным» толковым словарем. «Если в обычном толковом словаре по слову находится его значение, то в тезаурусе по значению, записанному определенным способом, находят слово или несколько слов, выражающих искомое значение» [41, с. 1090].

Начиная с момента создания первого тезауруса и до наших дней мы наблюдаем постоянную эволюцию этого словаря. Он непрерывно развивается и находит применение в самых разных отраслях знаний, становится популярнее. Первоначальное значение термина «тезаурус» расширилось, и теперь он применяется в науке в целом. Большая энциклопедия отмечает, что в узком понимании тезаурус – это словарь, ограниченный определенным набором письменных источников [42, с.390]. Например, словари, основанные на сплошной выборке лексики из определенных памятников письменности (древнегреческого, латинского, старославянского языков). Примерами словарей-тезаурусов русского языка авторы называют академический «Словарь церковнославянского русского языка» (1847) [43] и «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля [44]. Так же учеными отмечается, что «по принципу отбора слов тезаурусами являются словари языка писателей или их отдельных произведений. Тезаурусами в более широком понимании слова являются словари наиболее полные в лексическом отношении, включающие не только слова литературного языка данной эпохи, но и архаизмы и неологизмы, слова высокого стиля и просторечные, иноязычную лексику, а также областные слова; исчерпывающего описания лексики они не достигают. Такие тезаурусы по принципу отбора слов обычно противопоставляются нормативным словарям» [42, с.391].

Л.П. Крысин в «Толковом словаре иноязычных слов» дает два определения термина «тезаурус». Во-первых, как словаря (языка в целом или языка какой-нибудь специальной сферы деятельности) с полной и логически упорядоченной смысловой информацией. Во-вторых, с точки зрения информатики, как «полный систематизированный набор данных о какой-либо области знаний, позволяющей человеку или вычислительной машине в ней ориентироваться» [45, с.785].

В вышедшем ранее лингвистическом энциклопедическом словаре говорится, что «в теоретическом отношении тезаурус является одной из

возможных моделей семантической системы лексики и используется как средство обогащения индивидуального словаря пишущего» [46, с.501].

В Большом энциклопедическом словаре тезаурус определяется в традиционном понимании как множество смысловыражающих единиц языка с заданной системой семантических отношений, отражающих знания, которыми владеет тот или иной носитель информации [47].

В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой дается следующее определение: «Тезаурус, в общем смысле – специальная терминология, более строго и предметно – словарь, собрание сведений, корпус или свод полномерно охватывающие понятия, определения и термины специальной области знаний или сферы деятельности, что должно способствовать правильной лексической, корпоративной коммуникации (пониманию в общении и взаимодействии лиц, связанных одной дисциплиной или профессией); в современной лингвистике – особая разновидность словарей, в которых указаны семантические отношения (синонимы, антонимы, паронимы и др.) между лексическими единицами. Тезаурусы являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей» [48, с. 688]. В наших исследованиях данное определение понятия тезауруса нами берется за основу.

Далее там же идет упоминание о том, что принципиальное отличие тезауруса от толкового словаря заключается в том, что он раскрывает семантику слова не только посредством определения, но и через установление его связей с другими лексическими единицами и их группами. Благодаря этому тезаурус может быть эффективно использован в системах искусственного интеллекта, даже без предварительно разработанных баз знаний. Авторы указывают на то, что в прошлом термин «тезаурус» преимущественно использовался для обозначения «словаря, с максимальной полнотой представлявшего лексику языка с примерами ее употребления в текстах, а сейчас он расширил свое определение и также употребляется в теории информации для обозначения совокупности всех сведений, которыми обладает субъект» [48, с.688].

Достаточно широкое определение можно найти и в энциклопедическом словаре Ж.К. Туймебаева, где говорится о том, что тезаурус – 1) лингвистический словарь языка с полной смысловой информацией; словарь языка исследования (основных понятий и категорий) с полной расшифровкой смысловой информации, то есть определением каждой «единицы»; 2) полный систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий свободно ориентироваться в нем человеку или машине; 3) словарь учебной дисциплины, государственного образовательного стандарта [49, с.332].

Авторы «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» под тезаурусом представляют «систематизированный запас слов, необходимых для общения на заданную тему – особого рода «накопитель» информации, вызывающий развитие личности» [50, с. 302].

В «Словаре социолингвистических терминов» Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой и др. тезаурус определяется следующим образом: «Тезаурус (от греч. thesauros – сокровище, клад, запас, обилие) анг.thesaurus – 1. Вид словаря, применяемого в автоматизированных системах хранения и поиска информации. Т. содержит список ключевых слов (индексов), которые характеризуют содержание документов и указывают на семантическую связь между ними. 2. Словарь, максимально и подробно охватывающий лексику данного языка по предметно-тематическим группам (а не по Алфавиту) [51, с. 236].

В своих исследованиях Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю., посвященных проблеме профессиональной языковой личности, профессионально ориентированный тезаурус будущего специалиста рассматривают как качества личности, значимые для осуществления профессиональной деятельности [52, с. 186].

Обзор научной литературы по данной теме позволяет говорить о том, что термин «тезаурус» имеет давнюю историю, и в различных словарях он интерпретируется по-разному: в широком и узком смысле. Например, тезаурус как описание системы знаний о действительности, которыми располагает индивидуальный носитель/группа носителей информации. Этот же носитель в определенной ситуации может выполнять функцию преемника дополнительной информации, вследствие чего изменяется и его тезаурус. Исходный тезаурус определяет при этом возможности преемника при получении им семантической информации. Или при изучении систем с искусственным интеллектом рассматриваются свойства тезауруса индивидуума, проявляющиеся при восприятии и понимании информации. «Тезаурус содержит не только информацию о действительности, но и метаинформацию (сведения об информации), обеспечивающую возможность приема новых сообщений, представляет собой тип словаря, в котором максимально точно отражен полный словарный состав языка, также он употребляется в значении «идеографический словарь», специальный словарь (определенной области знаний) и др.» [53, с.595].

Исходя из всего вышесказанного, приведем свое понимание данного феномена: тезаурус – это специальный словарь по определенной отрасли знаний (дисциплины/науки, совокупности дисциплин/наук), в котором представляется полный объем сведений по ключевым языковым единицам-терминам, имеющихся в научном пространстве.

Наши наблюдения и анализ позволяют считать, что в условиях глобализации, интеграции научных знаний и расширения информационного пространства исследования проблематики в рассматриваемой области представляют научный интерес и большие перспективы для дальнейших исследований.

1.4 Тезаурус как основной компонент содержания обучения профессиональной коммуникации студентов в высшей школе

Известно, что в последние десятилетия XXI века в современной науке произошли серьезные изменения, которые характеризуются

полипарадигмальностью и междисциплинарностью, экспансией и экспланаторностью. Они способствовали модернизации системы образования на постсоветском пространстве: внедрению многоуровневой системы образования, кредитной технологии обучения и др. В целом это отражается как в содержании стандартных и рабочих программ по направлениям подготовки специалистов, так и в методологии и методическом обеспечении процесса обучения. Кроме того, расширению и ускорению информационных потоков способствовали глобализация и интеграция, в связи с чем появились некоторые проблемы в усвоении объемной научной, научно-популярной, научно-методической, специальной и образовательной информации и ориентации в ней. Эти преобразования поставили новые задачи перед системой образования, изменив профессиональный имидж и роль учителя в школе/университете и обществе. Требования к профессиональной подготовке специалиста в области образования особенно возросли в последние годы в связи с усилением его социальной роли как специалиста-профессионала, на которого ложится большая доля ответственности за подготовку образованных, культурных, гуманных людей, способных реализовывать как общественные решения, так и свои личные интересы. Возрастающая роль специалиста в области образования в обществе изменяет и усиливает роль педагогического образования, в рамках которого этот специалист проходит подготовку.

Повышение качества подготовки будущих специалистов-филологов, как одной из главных составляющих профессиональной компетентности подводит к изучению процесса коммуникативного взаимодействия, так как деятельность педагога немыслима без коммуникации при решении профессиональных задач. Если представить коммуникацию как социально обусловленный процесс передачи информации и обмена мыслями, то профессиональная коммуникация это своего рода обмен информацией между представителями одной профессии в познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленный на профессиональное развитие. И.Л. Плужник и И.Н. Розина в своих работах выделяют некоторые компоненты в структуре профессиональной коммуникации в сфере образования:

– мотивационно-потребностный, проявляющийся в стремлении к профессиональной коммуникации, возникновении коммуникационных потребностей;

– когнитивный, характеризующийся знанием форм, видов, средств и способов коммуникации, ее роли в педагогической деятельности;

– деятельностный, включающий умения: поисково-ориентировочные, конструктивные, организаторские и др.

– рефлексивный, заключающийся в умении осмысливать, анализировать и пересматривать свой опыт профессиональной коммуникации [54, с. 20].

Для достижения основной цели профессионального образования – подготовки компетентностного специалиста – необходимо соблюдать определенные условия в организации процесса обучения [55, с. 4]. Например, с первых занятий начать знакомить студентов с терминологией по специальности,

подобрать интересные задания в соответствии с их специализацией и уровнем знаний, умений в профессиональной сфере, насыщенности терминологической лексикой, коммуникативной направленности. Профессиональное моделирование в системе лингвистических дисциплин строится на знаниях и умениях, повышающих возможности языка в плане профессионально ориентированного преподавания. Следовательно, профессионально ориентированное обучение является приоритетным в повышении качества подготовки будущих специалистов в области профессиональной коммуникации. В связи с этим при подготовке специалистов в той или иной области знаний (в частности, филологов) общедоступных и общеизвестных лексикографических источников недостаточно, а необходимо обращаться к тезаурусу – специальному словарю.

В настоящее время «для подготовки специалиста, успешно работающего в информационном обществе, необходимы такие качества, как:

– знание информационных и образовательных технологий;

– представление о сущности и элементах информационной картины мира;

– формирование научно-педагогического стиля мышления;

– стремление к непрерывному образованию и росту профессиональной компетентности с помощью традиционных и постоянно совершенствующихся информационных педагогических технологий и инструментария» [56, с.222].

С середины 20-го века тезаурус расширил цель и функции и стал использоваться в качестве инструмента для формирования информационно-справочных словарей в разных научных направлениях. Имеется большое количество словарей, содержащих значительно широкую информацию, кроме перечня информация в них предоставлена в виде комплекса в конкретной области знаний.

Обзор теоретических и научно-методических работ по этому феномену, в том числе из опубликованной нами статьи способствует обозначению процесса формирования тезауруса как компонента ЯЛ как одной из трудных задач, в силу предположения процесса создания навыков определения мотивов и установки индивида в своей специальной сфере. Установлено, что системное усвоение знаний о профессиональной картине мира логически продолжается на когнитивном (тезаурусном) уровне ПЯЛ. Исследователи приходят к выводу о том, что важным звеном является обучение взаимопониманию носителя образа мира профессионального общества с носителем специального языкового образа мира в процессе подготовки к профессиональной коммуникации. Носитель здесь будет уже владеть профессиональным языком (Иванова Ю.Н., Кажигалиева Г.А., Кондубаева М.Р., Себепова Р.М., Салханова Ж.Х. и др.) [6, с. 153].

Используя понятие профессионального тезауруса и профессиональной языковой картины мира, Ю.Н. Иванова, отмечает в качестве базы формирования специальных знаний «понимание какой-нибудь фразы или текста напрямую зависит от профессионального тезауруса носителя языка, соотношения со своими профессиональными знаниями и нахождения соответствующих их содержанию места в профессиональной картине мира. Вместе с тем можно

наблюдать осуществление процесса обучения профессиональному языку путем изменения качественной характеристики профессиональной языковой личности на всех языковых уровнях, которое пополняет содержание на каждом уровне основываясь во взаимосвязи с конкретными целями для некоторых условий обучения» [57, с. 40].

Целью настоящей диссертационной работы является формирование тезауруса будущего специалиста-филолога. В этой связи мы, основываясь на многоуровневую модель ЯЛ (по Ю.Н. Караулову), делаем акцент на исследовании ее лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, в рамках которого предусматривается, овладение обучающимися необходимым объемом узкоспециальных терминов.

Общеизвестно, что лингводидактика определяет главные закономерности педагогического подхода к процессу обучения в целях создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Одним из условий формирования профессионального филолога на образовательном уровне бакалавриата является накопление у студентов запаса профессионально ориентированной лексики, то есть узкоспециальных терминов. В контексте обучения филологическим (языковым) дисциплинам актуальной задачей является получение навыков и умений использовать узкоспециальную лексику для выполнения заданий, направленных для дальнейшего совершенствования коммуникативной компетенции. Будущему специалисту необходимо знание терминов для качественного выполнения своих должностных обязанностей, свободного общения с коллегами, для ориентации в документации, специализированной и справочной литературе.

«Изучение профессиональной лексики является одним из самых важных компонентов в учебной практике, составляет основу языка специальности, являясь самым динамичным процессом, если учесть, что насколько быстро появляются новые профессиональные термины, настолько же быстро выходят из употребления старые» [58, с. 296]. Студентам важно и нужно знать термины, в первую очередь для того, чтобы расширить представление о языке, сформировать знания о языковой единице, выявить связь между лексикой и другими уровнями языка. Овладение терминами может быть реализовано в организации работы с ними, которая включает в себя введение и объяснение этих единиц, составления глоссария, выполнение различного рода упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера, ведение портфолио и др. (об этом речь пойдет в подразделе 2.4 главы 2 данной диссертации).

Новые подходы к обучению. В связи с актуализацией процессов глобализации, информатизации, интеграции в современном обществе выработались и новые подходы к изучению проблемы тезауруса. Так, с позиции нового, информационного подхода обучение рассматривается как информационный процесс, в результате которого формируется тезаурус, который постепенно пополняется и является информационной базой любого вида образования [59, с. 43]. По мнению А.А. Никитиной, в рамках данного

подхода выделяются два аспекта развития тезауруса: формирование общей базы знаний (филогенез) и формирование тезауруса отдельной ЯЛ (онтогенез) и три смысловых группы тезауруса: словарная, информационно-поисковая, знаниевая. В сфере образования большее значение имеет знаниевая группа, которая представляет собой систему знаний о реальном мире и его определенной области.

Учеными выявляются различные уровни статуса тезауруса и его анализа. Вслед за А.А. Никитиной, можно выделить на категориальном уровне картины мира ЯЛ всеобщий тезаурус, на уровне совокупности наук по определенной отрасли – общепредметный (или отраслевой, профильный) тезаурус, на уровне отдельной изучаемой дисциплины – предметный тезаурус и, соответственно, на уровне профессиональной языковой личности формируется в целом тезаурус специалиста, который вбирает в себя всеобщий тезаурус (понятия общего характера) и профильный тезаурус, который представляет собой сумму частных предметных тезаурусов (общенаучные и узкоспециальные термины). Данные уровни представления тезауруса позволяют определить обучение как процесс становления и развития тезауруса специалиста (Л.Е. Гурье, Ю.А. Шрейдер, В.И. Гинецинский, А.А. Никитина и др.).

Под тезаурусом специалиста обычно понимают присвоенный человеком тезаурус учебной дисциплины, который составляет запас его знаний, умений, опыта, оценок определенной предметной области. Так, с точки зрения данного подхода к процессу обучения задачей преподавателя по каждой дисциплине является представление содержание предмета в виде соответствующего тезауруса, а цель обучающегося – присвоение и перевод его в личностный тезаурус специалиста с целью эффективного функционирования в профессиональной сфере (О.Л. Каменская, Н.И. Пак, Т.И. Пушкарева и др.).

Любая информация, предназначенная для усвоения обучающимся, предполагает определенный объем знаний (необходимый по уровню подготовки), в котором содержится его предыдущий опыт, что должно обеспечить усвоение новых знаний. Поэтому информация, предусмотренная по изучаемой профилирующей дисциплине, должна быть понятной и должна дополнять (не дублировать) знания.

На современном этапе профильного образования все больше и больше наблюдаются тенденции интегрирования учебных курсов и интегрированный учебный процесс обучения. В связи с этим в нашем исследовании мы попытались идти в этом русле.

Исследователи тезаурусного подхода рассматривают тезаурус как «субъектно организованное гуманитарное знание», посредством которого конструируется социокультурная реальность ЯЛ. С этой точки зрения, создание тезауруса, как систематизированного и структурированного понятийного профессионального пространства становится основой формирования будущего специалиста [60, с. 248].

В рамках данного подхода формирование тезауруса посредством изучения профессиональной терминологии, происхождение и развитие понятий,

выявление иерархий их смысловой соотнесенности является сложным процессом, он требуют усилий всех преподавателей, работающих в рамках той или иной образовательной программы по профилю специальности в высшей школе (в нашем случае на примере: «Русский язык и литература» или «Русская филология»).

В современной лексикографии тезаурус имеет особый статус. В этой связи следует подробно остановится на описании структуры словарей, их типологии, принципов и лингвистических параметров создания современных словарей, в частности тезауруса. В.В. Дубчинский отметил, что если «словарь не пригоден ничему обучить ученика, то он не достоин использования. К главным принципам создания словарных статей он относит субъективный фактор при подаче материала; преемственность; нормативность при отборе и подаче лексики; прагматизм; теоретическую и практическую многоплановость словарей» [61, с. 9].

Остановимся на описании структуры и параметров создания словарей. К общепринятым лексикографическим частям любого словаря любого типа в науке относятся: слово или сам термин; заголовок; определение; нормативность; системность; некий порядок подачи материала (например, алфавитный, обратный, идеографический).

По мнению Ю.Н. Караулова, «под лексикографической параметризацией понимается стремление современной науки о языке представить в форме словаря различные, а в идеале – все результаты лингвистических штудий, т.е. ословаривание лингвистических описаний» [62, с. 8]. Лексикографический параметр представляется как способ лексикографической интерпретации того или иного структурного элемента или функционального явления языка и их экстралингвистических соответствий. Ю.Н. Караулов видит в лексикографическом параметре «некоторый квант информации о языковой структуре, который в экстремальном случае может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях; иными словами – это особое словарное представление структурных черт языка» [62, с. 9].

Вопрос об универсальных характеристиках, применяемых в лексикографии, неразрывно связан с проблемой определения параметров, используемых для описания языковых единиц в словарях. С точки зрения методологии, представляется важным и целесообразным разделять словарные параметры на два типа: теоретические (или концептуальные), определяющие общие принципы описания, и эмпирические (или прагматические), основанные на конкретных данных и практических задачах [63, с. 16]. К теоретическим параметрам относятся объект описания, типологические свойства словаря и его место в системе словарей, отражающие основную концепцию словаря. К эмпирическим можно отнести адресата, хронологию текстов, источники информации, обоснование, стилистические и функциональные квалификации и т.д., которые составляют основное содержание словаря. Максимальный состав

лексикографических параметров привел в статье «Об одной тенденции в современной лексикографической практике Ю.Н. Караулов, относя к ним: «хронологический параметр язык входа в словарь, библиографический, орфографический, переходность, длина слова, синонимический, ударение, род, число, вид глагола, спряжение, время, морфологическое членение слова, словообразовательный параметр, ареальный, синтагматический, иллюстративный, стилистический, параметр заимствования, ассоциативный и др.» [64, с. 152].

С.В. Гринев в своем труде «Введение в терминологическую лексикографию» подробно дал характеристику параметров терминологического словаря в рамках микроструктуры и макроструктуры [63].

Дескриптором (вокабулой или заголовочной единицей) можно назвать языковую единицу (морфема, слово или словосочетание), являющейся объектом описания и приводимой в начальной форме, например, у существительного – И.П., ед.ч., у прилагательных – м.р., И.П., ед.ч., у глагола это инфинитив. В фонетические свойства входит указание на произношение ЯЕ (знак ударения и транскрипция). Данные об основных морфологических свойствах заголовочной единицы относятся к грамматической характеристике.

Формой окончательного вывода семантизации будут термины «дефиниция», «переводной эквивалент» и «толкование». Последнее устанавливает значение лексической единицы как наивную картину мира, что свойственно филологическим словарям. За дефиницию считают точное определение понятия, определение его смысла и принципов, свойственных для терминологических и энциклопедических словарей. Под переводным эквивалентом принято считать языковую единицу, применяющуюся в форме дефиниции или толкования некоторой единицы (заголовочная единица, вокабула) в словарях с несколькими языками. Сочетаемостью можно называть набор словосочетаний с вокабулой в словарной статье, а этимологическими же справками обозначают исторические истоки заголовочной единицы, как внешнее, формальное, так и семантическое происхождение.

Иллюстративные примеры (словосочетания, предложения и т.п.) представляют вокабулу в определенном контексте. Пометой принято считать лексикографическое средство (сокращенное слово или словосочетание), которое сообщает читателю отношение данного словаря к некой системе однородных в каком-либо отношении единиц или явлений. Общепринято выделять такие пометы как: лексические (о человеке, природе, фауне, флоре и т.п.), семантические (перен. и т.п.), грамматические (несов., прош., перех., кратк. ф. и т.п.), стилистические (разг., прост., высок.) и др.

Добавление энциклопедических справок в словарную статью является логичной операцией по созданию комплексности словаря. В качестве отсылки принято считать слово или словосочетание, устанавливающее некую связь между единицами заголовков [66, с. 110-111]. Функционирую в качестве справочных и отсылочных целей, алфавитные указатели увеличивают потенциал словарей, поддерживая их удобство использования. Исходя из вышеуказанного,

общее описание структурных компонентов словарной статьи демонстрирует их взаимозависимость и взаимосвязь, подтверждая убеждение о микроструктуре словаря в качестве специальной системы в более сложной и широкой системе – макроструктуре словаря.

В своей исследовательской практике составления тезаурусов мы соглашаемся с позициями ученых по поводу традиционной структуры словаря, однако материал в словарь-тезаурус представляем в более лаконичной, конкретизированной форме, исходя из учебных цели и задач обучения терминологии (см об этом в подразделе 3.3 главы 3 данной диссертации).

Общая структура словаря может быть представлена отдельными принципами словаря (лексикографического источника), внешними связями семантических полей, отношениями словарных единиц, лексикосемантическими группами, способами расположения языковых единиц в словаре. Важно помнить, что всякий словарь содержит предисловие с принципами построения и четкие указания по использованию.

В каждом словаре различаются левая и правая части. Левая часть словаря – это его словник, т.е. описываемые в лексикографическом произведении заголовочные единицы. «Словником называется, во-первых, расположенный по определённой системе (прежде всего по алфавиту) перечень языковых единиц (слов, фразеологизмов, морфем и т.п.), подлежащих лексикографической интерпретации, во-вторых, совокупность всех заголовочных единиц языка» [66, с. 107].

Правая часть словаря состоит из описания единиц словника (например, в толковом словаре), или совокупности языковых единиц, являющихся переводными эквивалентами элементов словника (переводные словари).

Многие терминологические словари являются комплексными, совмещая признаки словарей разных видов.

«Преимущество учебного словаря состоит в том, что в нём сосредоточена необходимая для обучения информация в сконцентрированном виде. Антропоцентрическая направленность учебных словарей подтверждается также тем, что их эффективность прежде всего зависит от того, насколько полно и умело их использует преподаватель на занятиях при обучении языку. Исходя из ориентации на того, кто будет пользоваться создаваемыми словарями, в учебной лексикографии выдвигается следующая типология лексикографических источников:

1. Словари для изучающих язык: для изучения носителями языка (учебная лексикография родного языка); для изучения иностранными учащимися (учебная лексикография неродного языка).

2. Словари для обучающих языку (для учителей, преподавателей), которые подразделяются на словари: для обучения носителей языка и для обучения иностранных обучающихся.

Актуальная для современного состояния дидактики компьютеризированная методика обучения языку – электронная учебная

лексикография – включает в себя оба выделенных вида: как лексикографию родного, так и лексикографию неродного языка.

Словарь для обучающих языку (для преподавателей, учителей) должен давать сведения не только лингвистического, но и методического, культурологического, психологического, социолингвистического характера, связанные с усвоением языка учащимися. Такой лексикографический источник может включать дополнительную информацию о частотности заголовочной единицы, о ее грамматических, орфографических, синтаксических и др. особенностях, этимологии, парадигматических и синтагматических связях, о соотносительности языковых единиц родного и иностранного языков» [26, с. 337].

В научном обиходе также существуют определения активного и пассивного словарей. Исходя из вида речевой деятельности, советский ученый В.В. Морковкин [66, с. 105] разграничивает 3 типа словаря: для узнавания и понимания текста – пассивный тип; для говорения и воспроизведения текста – активный; пассивно-активный.

Проанализировав научно-методические исследования, посвященные данному вопросу, можно предложить краткий обзор общих принципов учебной лексикографии, ее главные аспекты и определения.

Во-первых, одной из важных закономерностей учебных словарей считается их точное соответствие уровню и этапу обучения, возрасту и психологическим особенностям контингента учащихся. Необходимость учебного словаря проявляется только в случае наличия научно-установленного адресата.

Во-вторых, качественный учебный словарь направлен на дидактический принцип системного поступеньчатого усложнения изучаемого материала;

В-третьих, одним из лучших достижений учебной лексикографии на сегодняшний день может стать комплекс словарей, в котором учитываются положения 1 и 2 пункта.

Последовательно обоснованным учебным словарем можно назвать тот, который полностью соответствует уровню, этапу, возрасту и другим особенностям обучающегося контингента если есть соответствие дидактическому принципу последовательного усложнения материала, так как это является одним из важнейших принципов.

При составлении словаря любого типа самым важным моментом является сбор материала. В данной направлении нет ограничений в области знаний объективных критериев отбора слов для словаря. Главным образом, важно следовать функциональной роли лексемы в данном языковом коллективе. Процесс работы над составлением словника может ограничиться определенным кругом текстов, а также может придерживаться тематического принципа отбора слова. Одним из условий может стать частотность употребления языковой единицы. Принципы отбора материала для словаря могут быть хронологическими; нормативными; дифференцирующими по смыслу; функционально-стилистическими; переводческими и др.

В данной диссертационной работе сбор материала направлен на исследование текста содержания образовательных программ по профилю специальности, УМК дисциплин, учебники и учебные пособия, научные статьи, научные тексты, тексты лекций и материалов для семинарских занятий по профилирующим дисциплинам. В рамках этой работы нами использованы методы: сплошной выборки, анализ и синтез, систематизация и классификация узкоспециальных терминов в виде необходимого терминологического минимума по дисциплинам филологического цикла (об этом будет изложен материал в соответствующих подразделах главы 2).

Выводы по главе 1:

Обзор научно-теоретической литературы о категории языковой личности и формировании ее тезауруса в филологической науке позволяет сделать вывод о том, что исследования в этой области по сей день представляют научный интерес.

В основу диссертационной работы положена концепция Ю.Н. Караулова о многоуровневой структуре ЯЛ: лексической (вербально-семантической), когнитивной (лингво-когнитивной, тезаурусной) и мотивационной (прагматической). Каждому уровню характерен уникальный набор элементов и связей между ними. Стоит подчеркнуть, что эти уровни не только взаимодействуют, но и могут вступать в противоречия в процессе речевой деятельности. Предложенная модель открывает возможности для многоаспектного изучения языковой личности, позволяя анализировать ее на разных уровнях детализации и выявлять специфику ее функционирования. С целью уточнения сферы для исследования ЯЛ специалиста-филолога нами выбран лингво-когнитивный уровень, который представляется тезаурусом личности.

Изучение трудов о «языковой личности» и «тезаурусе» зарубежных и отечественных ученых привело к предложению их собственных определений: языковая личность характеризуется как многоуровневая, многоаспектная, многогранева система, включающая в себя разные составляющие (части, уровни, слои, компоненты, грани и т.п.); в силу сложности и неоднозначности этого явления полагаются исследования как в рамках отдельно взятой науки (например, лингвокультурологии, лингвистики и др.), так и с позиций научных направлений.

Тезаурус – это специальный словарь по определенной отрасли знаний (дисциплины/науки, совокупности дисциплин/наук), в котором представляется полный объем сведений по ключевым языковым единицам-терминам, имеющимся в научном пространстве.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Под языковой личностью (применительно к определению преподавателя-филолога) можно понимать профессиональную ЯЛ, представляющую собой сложную многограневу структуру, обладающей необходимой общенаучной, общекультурной и специальной подготовкой в

области филологического образования. Она проявляет сверхспособности в своей речевой деятельности, формирует модель, благодаря которой осуществляется способность ЯЛ производить речевые действия и создавать текст/ы (дискурс) различного типа;

2. Совершенствование ПЯЛ посредством формирования его специального словаря (тезауруса) на основе комплексного подхода к языковому образованию вызвано современной необходимостью (глобализация, интеграция наук и их направлений, модернизация системы образования РК в целом;

3. В структуре сложной, многоаспектной языковой личности специалиста тезаурус играет важную роль. Процесс преподавания базовых и профилирующих дисциплин, а также и элективных курсов в целом на каждом уровне системы образования (бакалавриат, магистратура и докторантура) в высшей школе. Влияет на формирование ее компетентностной модели.

В связи с вышеизложенными результатами, несомненно комплексность тезауруса, его возможность репрезентировать профессиональные термины, а также уместно применять в определенных речевых ситуациях профессиональной деятельности, его объем может быть показателем качества профессиональной подготовленности специалиста.

2. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ

2.1 Лингводидактика: современные принципы и подходы к языковому образованию в вузе

В настоящее время в системе образования на постсоветском пространстве в странах СНГ и соответственно в современной педагогике и лингводидактике происходят качественные изменения. В данном случае говорится не просто о формировании некоторых компетентностей в рамках предмета, а о новой роли всех дисциплин в формировании личности профессионала, то есть каждая дисциплина выступает в роли фрагмента и средства учебной среды для формирования специалиста. На сегодняшний день важно исключить из существующих общепринятых программ то, что нерелевантно формированию профессиональных компетентностей и обучать исключительно тому, что прямо способствует формированию компетентностно-вооруженной личности выпускника вуза. Качество языкового университетского образования становится не только критерием личного успеха специалиста/исследователя, но и фактором опосредованного влияния на экономическое развитие государства и общества в целом. Это говорит о необходимости проведения лингводидактических исследований в новом формате, учитывающих современные требования к подготовке специалистов в вузе и достижения теории и практики профессионального образования. В связи с этим лингводидактика как важная составляющая образовательной системы приобретает особую значимость, в рамках которой необходимы кардинальные изменения и дополнения.

В соответствии с концепциями антропоцентрической парадигмы в педагогике, лингводидактике, методике преподавания языков делается акцент на следующих основных моментах: центральности человека, коммуникативном характере обучения, деятельности как основном содержании учебного процесса, культуре как содержании того или иного учебного предмета, на ожидаемых результатах обучения и др.

Для начала рассмотрим основные понятия дидактики и лингводидактики. В современной методической литературе существует большое количество определений этих терминов. Дидактика, как педагогическая теория обучения, занимается научным обоснованием содержания, методов и форм организации учебного процесса, отвечая на ключевые вопросы «как учить?» и «чему учить?» [67, с.113].

В учебном пособии «Русская лингводидактика: история и современность» В.М. Шаклеин, учитывая связь обучения с воспитанием, определяет дидактику как научную дисциплину о теории образования, обучения и восприятия. Современная же дидактика показывает, что действенным критерием эффективности учебного процесса является не только объем усвоенных знаний, но и высокий уровень умственного развития учащихся, их способность проникать в суть изучаемого предмета [68, с.33]

Ж.К. Туймебаев дает следующее определение: «Дидактика – 1) в традиционной педагогике – теория обучения; 2) в современной трактовке – наука, изучающая содержание обучения (образования), материальный механизм учебного процесса, его строение (устройство), законы и принципы функционирования и изменения, исторические этапы развития, закономености перехода от нижестоящего к вышестоящему историческому этапу» [49, с. 78].

Н.М. Шанский ввел термин «лингводидактика» для обозначения междисциплинарной области, занимающейся разработкой теоретических основ описания языка в контексте обучения. Лингводидактическое описание, по Шанскому, включает в себя компаративный анализ языков, структурно-содержательный анализ изучаемого языка, формирование языковых минимумов и решение других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики. Авто определял лингводидактику как общую теорию обучения языкам, разрабатывающую методологические принципы. Методика, в свою очередь, представляет собой более конкретный уровень, рассматривающий либо частные аспекты обучения в определенных условиях (частная методика), либо общие закономерности обучения языку или группе языков вне зависимости от конкретного контекста (общая методика) [69, с.127].

Различные исследователи предлагали свои определения лингводидактики. Г.И. Богин видел в ней науку, изучающую закономерности овладения языком, одним из первых разработал лингводидактическую модель языковой личности. А.С. Маркосян фокусировалась на прикладном аспекте, определяя лингводидактику как принципы и теорию построения моделей описания языка, предназначенных для обучения [71, с.11]. Н.Д. Гальскова рассматривала лингводидактику более комплексно, как науку, изучающую лингвокогнитивную структуру языковой личности, закономерности ее развития и особенности взаимодействия всех участников процесса обучения [72, с.135]. А.К. Крупченко и А.Н. Кузнецов в совместной монографии «Основы профессиональной лингводидактики» отмечают, что лингводидактика, как направление дидактики, рассматривает закономерности обучения иностранным языкам в любой ситуации человеческой деятельности. Основами организации процесса обучения в большинстве случаев признано считать научно-обоснованные принципы. При этом языковая личность – центральная категория лингводидактики [73, с.30].

Основанием лингводидактики, по мнению В.М. Шаклеина, можно считать одновременно изучаемый предмет, то есть язык и наше отношение к нему или аспект изучения языка, который отличается от аспектов его изучения, присущих смежным наукам [68, с. 36].

Принципы обучения языку это совокупность основополагающих положений, определяющих структуру, содержание и методику организации учебного процесса. Эти положения детерминированы целями и задачами образовательного и воспитательного воздействия на обучающихся. Принципы обучения, являясь категорией дидактики, отражают способы практической реализации закономерностей усвоения языка в контексте достижения поставленных образовательных целей. В педагогической науке система

принципов обучения представляет собой теоретическую базу для разработки и внедрения эффективных образовательных моделей, охватывающих содержание, методы и организационные формы обучения; все принципы имеют философскую основу, находятся в тесной взаимосвязи. Принципы лингводидактики имеют также философскую основу.

В.М. Шаклеин отмечает, что есть философские и основные, собственно лингводидактические принципы в лингводидактике. С точки зрения философской основы можно выделить следующие принципы: принцип диалектологического единства противоположностей; принцип наблюдения явлений в процессе их развития и взаимосвязи; принцип практики как источник подтверждения теории; принцип первичности явления и вторичности его определения; принцип внеэмпирического познания [68, с.72]. Приведем краткое описание по каждому из принципов.

Принцип диалектологического единства противоположностей. В лингводидактике он заключается в принципе единства языка: как предмета и как средства обучения. Овладение языком (и как предметом изучения, и как средством обучения) обусловлено с этой точки зрения также устной речью как явлением, представляющим собой процесс функционирования языка в учебных целях.

Принцип объективности познания. Данный принцип нашел отражение в сфере коммуникативной функциональности и дидактической мотивированности единиц изучаемого языка в процессе обучения языка. Применение данного метода определяет умение мыслить таким образом, чтобы логика познания была адекватна окружающей обучающегося действительности.

В лингводидактике *принцип взаимосвязи языка как знаковой системы и дидактических языковых и речевых единиц* выражается в применении принципа взаимосвязи общего и частного. Использование данного принципа заключается в дидактически осмысленном подборе языкового материала, в частности для микроязыка учебника, в дидактической речи, в процессе обучения и оптимальной организации последовательности его подачи в соответствии с языковой средой, в которой происходит обучение.

Принцип наблюдения явлений в процессе их развития и взаимосвязи. В лингводидактике рассматривается как общая цель познания, так и конкретная цель, связанная с определенной задачей познания субъектом изучаемого предмета на основе уже ранее достигнутых результатов.

Основным методом работы (с микроязыком учебника) является овладение изучаемым языком обучающимися посредством познания языковых форм в речевой коммуникации, которая признается при этом и средством общения и критерием владения языком. Учитывая вышеизложенное можно сказать, что *принцип практики как источник подтверждения теории* представляется в лингводидактике в виде обучающего эксперимента.

Принцип первичности явления и вторичности его определения проявляется в лингводидактике принципом дидактической детерминации языковых знаков, предполагающего установление не только лингвистических, но и дидактических

особенностей языка. В этой связи можно рассматривать микроязык как предмет и как средство обучения.

Принцип внеэмпирического познания. В лингводидактике данный принцип может быть отражен в принципе математизации и формализации в изучении языка, который нуждается в дальнейшем исследовании.

Рассмотрим собственно лингводидактические принципы: принцип наглядности; принцип доступности; принцип сознательности и активности; принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками; принцип связи теории с практикой.

В исследовании языка принимают участие все органы чувств человека, в связи с этим *принцип наглядности* осуществляется на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Использование наглядных средств и ТСО не только способствует эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой, формирует навыки, воспитывает внимание, повышает интерес к обучению в целом.

Принцип доступности. Он заключается в том, что процесс обучения должен быть посильным для изучающих язык, однако обучение не должно обходиться без напряжения умственных сил обучающихся. Доступность определяется рядом факторов: соблюдением принципов дидактики, отбором содержания материала, использованием более эффективной системы его изучения и более рациональных методов работы, мастерством самого преподавателя и т.д.

Среди главных цели обучения есть построение у обучающихся правильного отношения к окружающей действительности в процессе овладения языком в рамках языковой среды. За это отвечает *принцип сознательности и активности*, так как при правильном усвоении знания становятся убеждениями человека. Сознательность в усвоении материала обучающимися во многом зависит от деятельности преподавателя, использования им интерактивных методов обучения. В процессе обучения для учеников важно не только усвоение знаний о предметах и явлениях, но и понимание их внутренней сущности. Конечная цель – понимание закономерностей, использующихся в дальнейшем на практике. Одним из важнейших условий активности учащихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения. Следует учить так, чтобы обучающимся было интересно не только получать новую информацию, но участвовать в процессе познания.

Важным для *принципа прочности в овладении знаниями, умениям и навыками* считается связь со способностью студента или школьника воспроизвести полученные знания и применить при необходимости на практике.

Для этого необходимо развитие как логической, так и механической памяти на основе деятельности обучающихся по усвоению и запоминанию основных понятий, их репрезентация, что будет способствовать в дальнейшем самостоятельно обосновывать новые понятия, объяснять факты и т.д. Прочности запоминания информации в значительной мере способствует систематическое

повторение и закрепление соответствующими упражнениями, опорными схемами и таблицами. Практика показала, эффективность повторения повышается, если изученный материал связываться новыми фактами, с личным опытом. В целом это будет способствовать формированию интереса к предмету и к процессу обучения.

Отличительной характеристикой *принципа связи теории с практикой* является осознание учащимися роли теории для практической деятельности, способность применять приобретенные знания для решения задач практического характера. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся. Данный принцип тесно связан с процессом воспитания при помощи языка и в процессе его изучения. Здесь сливаются воедино коммуникативная, кумулятивная и дискурсивная функции языка.

Так, собственно лингводидактические принципы вместе с философскими принципами составляют основы лингводидактики как научной дисциплины. Исходя из цели и задач настоящего исследования, мы руководствуемся вышеуказанными принципами в ходе определения основных положений теоретической части работы и выявления основных методов и приемов, стратегии обучения, направленных на достижение результатов в практической части диссертации. Кроме того, с учетом современных тенденций в науке, таких, как полипарадигмальность, интегративность, информативность, междисциплинарность, в своей исследовательской практике мы основываемся на фундаментальные общенаучные принципы: системности, взаимообусловленности, преемственности, междисциплинарности и др.

В настоящее время вопросам дидактики и лингводидактики уделяется значительное внимание в научных разработках как российских, так и казахстанских исследователей:

1. А.А. Вербицкий, Т.М. Балыхина, В.И. Байденко, М.Г. Балыхин, Н.Н. Романова, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Н.Э. Гусинский, А.А. Деркач, Т.А. Дмитриева и др. (проблемы современного образования, направления развития дидактики в высшей школе);

2. В.М. Шаклеин, Г.И. Володина, В.П. Синячкин, Г.А. Вишнякова, Е.Е. Жуковская, И.К. Гапочка, Э.Н. Леонова, Е.И. Мотина, Л.К. Жаналина, Н.М. Румянцева, Т.К. Орлова, Т.А. Кульгильдинова, Н.А. Крупченко, А.Х. Азаматова и др. (проблемы теории и практики преподавания русского языка как средства профессионального общения);

3. Х.А. Бекмухамедова, Б.С. Балгазина, Д.Т. Турсунов, Х.М. Сайкиев, Г.А. Кажигалиева, Ж.Х. Салханова, Н.Н. Шманова, У.А. Жанпеисова, И.И. Халеева, Н.О. Оралбаева, Г.А. Мейрамов, и др. (проблемы методики преподавания языка в школах и высших учебных заведениях).

Например, Н.А. Крупченко определяет профессиональную лингводидактику как современное направление, занимающееся разработкой методологии обучения иностранному языку в профессиональном контексте [73, с.10]. Целью профессиональной лингводидактики является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая

характеризует языковую личность специалиста. Область изучения ПЛД включает в себя: происхождение и принципы, обоснование целей и определение содержания профессионального иноязычного образования, выбор форм и методов обучения, разработку учебных материалов, объединяющих иностранный язык и специальность, а также определение специфических компетенций преподавателя иностранного языка для профессиональных целей.

Значительный вклад в казахстанскую педагогику внесла профессор М.Р. Кондубаева, эксперт в области теории и методики преподавания русского языка во взаимоотношении с казахским и иностранными языками. Ее диссертационные исследования посвящены модели двуязычной личности, формирующейся в уникальной среде Казахстана с раннего детства [74, с.7]. М.Р. Кондубаева впервые предложила практическое применение теории языковой личности и этапов ее развития через усвоение терминологического и лексико-семантического минимума, необходимого для профессиональной коммуникации двуязычного учителя-словесника. Она разработала уникальный метод обучения, позволяющий филологам не только описывать языки, но и создавать их формальные модели, необходимые для применения лингвистических знаний в различных областях.

В последние десятилетия XXI века, в период интеграции в международное образовательное пространство и модернизации системы образования в Казахстане все чаще поднимается вопрос о необходимости определения и изучения реальных коммуникативных потребностей каждого из будущих специалистов с учетом их реального уровня образования и когнитивно-дискурсивных способностей и главное – с ориентацией на их профильное образование. В связи с этим особую актуальность приобретает личностно ориентированное и профессионально ориентированное обучение. Соответственно в современной лингводидактике сложились два важных направления (подхода) профессионально ориентированного обучения: личностно-ориентированный подход и когнитивно-дискурсивный подход. Обучение же русскому языку как языку специальности базируется, прежде всего, на усвоении специальной лексики как основной составляющей языка профессиональной коммуникации. В рамках данных подходов коммуникативная компетенция выступает частью профессиональной компетенции, которую работодатели рассматривают как профессионально важное качество наряду с теоретической подготовкой и практическими умениями. Сформировав профессионально-коммуникативную компетенцию, будущие специалисты смогут осуществлять межличностную, профессиональную коммуникацию, управлять своим речевым поведением в профессиональной и научной сферах деятельности. Наши наблюдения и анализ показали, что это достижимо только при системно организованной работе на основе комплексного подхода, междисциплинарности, интегративности и др.

Изучение нами существующих учебников по профилирующим дисциплинам бакалавриата-магистратуры-докторантуры показало в них отсутствие профессиональной ориентации студента. Вследствие чего

профессиональная речевая подготовка осуществляется по инициативе преподавателя (то есть бессистемно, эпизодически). В этой связи приобретает особую актуальность вопрос о необходимости разработки новых учебников, учебных пособий по всем профилирующим (и элективным) дисциплинам с учётом профессиональной направленности обучения. Кроме этого следует отметить необходимость включения инновационных образовательных технологий в учебный процесс вузов. Реализация технологий обучения осуществляется посредством использования на занятиях активных и интерактивных методов и форм: практикумов, симуляционных игр, деловых и речевых игр, коммуникативных тренингов, кейс-заданий, лингвистических задач и др. Практика показывает, что эти методы развивают самостоятельность мышления обучающихся и способность эффективно решать различные профессиональные задачи, как в учебном процессе, так и будущей профессиональной деятельности.

В языковом образовании в странах постсоветского пространства (в частности, в России, Казахстане) из сформировавшихся в разное время 4-х основных направлений (коммуникативное, личностно-ориентированное, культурологическое и деятельностное), особой популярностью пользуется деятельностное направление, авторство которого приписывают Д. Дьюи. Это американский ученый, который относит деятельностный подход к процессу деятельности человека, направленного на становление его сознания и личности в целом [75]. Также этот подход разрабатывали в своих трудах Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др. Основные принципы данного подхода являются основой современных концепций обучения: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

Личностно-ориентированный подход. Интеграция индивида в социум, или социализация предполагает интериоризацию социальных норм и ценностей, где язык выступает как один из ключевых медиаторов. Наиболее эффективная социализация достигается в процессе получения высшего образования при условии реализации личностно-ориентированного подхода. Личность, формируясь под влиянием общественных отношений, культуры и биологических факторов, сама становится активным творцом истории и культуры. В связи с тем, что интеллект находит свое наиболее полное выражение в языке и исследуется посредством языка, обучение должно быть ориентировано на развитие индивидуальной языковой личности обучающегося, понимаемый как комплекс языковых способностей, умений и мотиваций, определяющих речевое поведение, на ее совершенствование.

Развитие данного направления в современном языковом образовании соотносят с личностно-деятельностным подходом И.А. Зимней (80-е годы XX века) или иначе: личностно ориентированным подходом. Этот подход предусматривает, что в центре обучения находится сам обучающийся как личность – его мотивы, цели, его психологические особенности. В

модифицированной форме образования на современном этапе: в кредитной системе обучения личность с позиций обучающегося означает «свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения – педагога» [76, с. 51]. По мнению И.А. Зимней, обучение представляет собой субъектно-ориентированную организацию и управление педагогом «учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учителем учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность» [76, с. 51]. При таком типе обучения реализуются условия для разных видов деятельности: общения в форме монолога, диалога, полилога, осуществляемого как в учебной, так и в учебно-профессиональной деятельности, что в конечном счете способствует образованию деятельности научения («учиться тому, как учиться»).

В исследованиях зарубежных авторов наблюдаются аналогичные тенденции. Так, например, в преподавании в современных условиях отражается общий сдвиг в антропоцентрической парадигме: от ориентации на деятельность учителя к более глубокому подходу к обучению (личностно-ориентированному обучению), в котором обучающийся рассматривается как активный строитель знаний, как активный участник учебного процесса [77, с. 16]. А роль преподавателя заключается в том, чтобы вовлечь студента в соответствующие виды деятельности, которые способствуют достижению ожидаемых результатов обучения [78, с. 785]. В этой связи в современных теориях обучения утверждается, что обучение по своей природе представляет собой получение и обработку информации, главным образом, посредством интеллектуальных манипуляций, основанных на биологическом капитале учащихся и личных достижениях (усвоение, запоминание, хранение знаний, применение и создание знаний и др.) [79, с. 20].

Компетентностный подход. С середины 1990-х годов Совет Европы активно продвигает новые подходы к обучению иностранным языкам, в частности компетентностный подход. Это концепция, ориентированная на развитие практических навыков, а не только теоретических знаний, оказывает значительное влияние на учебные программы и методики преподавания. Цель – научить студентов использовать язык в реальных жизненных ситуациях, что соответствует задачам формирования компетентной личности, определенным Болонскими соглашениями [80]. Стоит отметить, что компетентностный подход не возник на пустом месте. Его корни уходят в американское образование 1970-х годов и в лингвистические работы Н.Хомского, который в 1960-х годах разграничил знание языка (компетенцию) и его практическое применение [81]. Развитие этой идеи привело к появлению понятия «коммуникативная компетентность» введенного Д.Хаймсом [82].

С 1970-х годов наблюдается активное внедрение терминов «компетенция» и «компетентность» в теоретические и практические аспекты обучения языкам, в частности, иностранным, а также в методики обучения коммуникации. Параллельно развивается концепция «социальных компетенций». Значительный

вклад в осмысление понятия «компетентность» внес Дж. Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе». Он трактует компетентность как комплексную структуру, состоящую из множества относительно автономных компонентов, относящихся как к когнитивной, так и к эмоциональной сфере. Эти компоненты, по мнению Равена, обладают способностью к взаимозамещению в контексте эффективного поведения. Ключевым аспектом является то, что Равен рассматривает «виды компетентности» как «мотивированные способности», приводя в своей работе перечень из 39 различных видов [83, с. 258].

В России ученые переходят от простого изучения компетенций к разработке образовательных программ, ориентированных на формирование компетентности как целевого результата обучения (А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Н.В. Кузьмина и др.). При этом для каждой сферы деятельности выделяются свои специфические виды компетентности. Так, Совет Европы, рассматривая языковую компетентность, выделяет стратегический, социальный, социолингвистический, языковой и учебный аспекты. И.А. Зимняя начинает изучение компетентности как научной категории в образовании с 1990-х годов, связывая это с работами А.К. Марковой (1993, 1996), в которых профессиональная компетентность впервые становится объектом детального анализа в контексте психологии труда.

Третий этап компетентностного подхода ознаменован тем, что ЮНЕСКО определяет перечень ключевых компетенций, которые должны рассматриваться как желаемые результаты образования. На симпозиуме в Берне в 1996 году Совет Европы подчеркнул важность определения ключевых компетенций для реформирования, необходимых учащимся для успешной трудовой деятельности и продолжения обучения в высших учебных заведениях.

В разработку концепции компетентностного подхода к языковому обучению в российском научном пространстве внесли свой вклад следующие ученые: Бермус А.Г., Давыдов Л.Д., Зимняя И.А., Коган Е.Я., Лебедев О.Е., Хуторский А.В. и др. При данном подходе ведущей отмечается такая деятельность, которая направлена на развитие компетенции – умения использовать знания в учебной, учебно-профессиональной, социальной и будущей профессиональной сферах деятельности. Поэтому ключевым термином является «компетенция». В объем понятия компетенции входит: обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности; способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач; совокупность профессиональных знаний и умений, способствующих выполнению профессиональной деятельности, и др. В связи с этим в условиях модернизации системы языкового образования компетентность как совокупность компетенций является основой для стандартизации в рамках создания общего образовательного пространства.

Особую актуальность компетентностный подход обретает в условиях многоуровневой кредитной системы образования, которая направлена на

достижение ожидаемых результатов обучения – определенных компетенций в соответствии с Дублинскими дескрипторами [85].

Ожидаемые результаты многоуровневого обучения по всем дисциплинам были введены в госстандарты образования РК, затем в образовательные программы, силлабусы и УМКД в виде конкретных сформулированных компетенций, обусловленных целями и задачами обучения по каждой дисциплине (см материалы подраздел 2.4 главы 2 данной диссертации).

Профессиональная компетентность будущего филолога является структурным компонентом профессиональной языковой личности и состоит из общелингвистической, профессионально-ориентированной, коммуникативной, общекультурной, когнитивно-дискурсивной и др. компетенций. Совокупность данных компетенций, их соотнесенность с уровневой структурой языковой личности и направленность на педагогическую деятельность обеспечивают личностную и профессиональную готовность к педагогической деятельности в свете современных требований обучения. По исследованиям Ж.Х. Салхановой, современный качественный результат образования представляет собой предварительно выделенный состав определенных компетенций, отраженный в компетентностной модели образования и модели выпускника в качестве соответствующего заказа потребителю, социальному заказу. Существует большое разнообразие компетенций, однако исследователь популяризирует 4 блока компетенций (10 основных видов компетенций), которые в перспективе проявляются в качестве компетентностей: 1) компетенции, относящиеся к человеку как личности, субъекту деятельности, коммуникации; 2) компетенции взаимодействия человека с обществом и в обществе; 3) компетенции, объединяющие деятельность человека; 4) компетенции информационных технологий [86, с. 92].

Когнитивно-коммуникативный подход. В конце 90-х годов XX века в связи с интенсивным развитием нового научного направления – когнитивно-дискурсивного – активно разрабатывается на новом качественном уровне коммуникативный подход, получивший название в научном обиходе как когнитивно-коммуникативный. Как известно, в современной лингводидактике, одной из ведущих ключевых компетенций является коммуникативная компетенция, исследованию которой уделяли особое внимание многие ученые. Напомним, что понятие языковой компетенции (“linguistic competence”) было представлено Ноамом Хомским в его теории генеративной (трансформационной) грамматики [81]. А понятие коммуникативной компетенции (“communicative competence”) принадлежит Деллу Хаймсу, он расширил диапазон исследований компетенций: от знаний языка до экстралингвистических знаний [82]. Исходя из этого, коммуникативная компетенция определяется как производная от языковой компетенции; коммуникативная компетенция возможна лишь при условии овладения языковой компетенцией, связана с ней и вытекает из нее, расширяя ее границы в область множества экстралингвистических факторов. Существуют и другие компоненты коммуникативной компетенции: *социолингвистическая, дискурсивная*,

социокультурная, стратегическая компетенции и проч. Кроме того, некоторые исследователи выделяют *прагматическую, социальную, предметную, профессиональную* и иные частные разновидности коммуникативной компетенции. Так, А.Н. Щукин дает подробное описание данной компетенции и отмечает, что она состоит из нескольких компетенций:

– лингвистическая (языковая) компетентность – это влияние на системный язык, о правилах постепенного развития языка в речи и способности понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме;

– речевая компетентность – это способность владеть речью в речевом акте, что означает формулирование мыслей с помощью языка;

– социокультурная компетентность – это знание обучающихся, соответствующее национально-культурным экономическим явлениям и речевому поведению носителей языка;

– социальная (прагматическая) компетентность – способность ориентироваться в ситуациях общения и строить высказывания в соответствии с коммуникативным намерением и поставленной целью;

– стратегическая (компенсаторная) компетентность – это способность учиться восполнять пробелы в знаниях языка;

– дискурсивная компетентность – способность обучающегося использовать программные стратегии для конструирования и обычного текста (под текстом понимается некая абстрактно-формальная конструкция, а под дискурсом – тексты, разделяемые в результате общения);

– предметная компетентность – способность ориентироваться в континентальном плане общения в сфере легкой деятельности [87, с. 13].

Известный казахстанский ученый Ж.Х. Салханова дает следующее толкование: «Коммуникативная компетентность – это формирование в процессе естественной коммуникации или специально организованной особой деятельности качества речевой личности, изменяющихся из нескольких групп, в число которых входят как лидеры большинства носителей языка наиболее универсальные – языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую компетенции» [86, с.95]. Далее она уточняет, что тезаурусная компетенция включается в регулирование языковой деятельности государства с речевой, прагматической, коммуникативной и др.

Мы согласны с мнением российского ученого, профессора В.П. Синячкина о том, что «коммуникативная компетентность включает в себя следующие аспекты: знание лингвистической системы и правил языка, способность планировать свое высказывание, выбор соответствующих лингвистических средств в зависимости от контекста общения (места, времени, сферы), а также умение использовать различные коммуникативные роли в соответствии с целями общения» [88, с. 201]. В практической части исследования мы ориентируемся на данное мнение ученого.

Казахстанские ученые Л.К. Жаналина и Т.А. Кульгильдинова в монографии «Новое в современной лингвистике и лингводидактике: некоторые контуры в междисциплинарном контексте» рассматривают

лингвокультурологические компетенции с позиций способности и готовности студента взаимодействовать с представителями другого лингвокультурного социума на основе использования когнитивно-коммуникативного подхода. Данный подход трактуется как методологически значимый в языковом образовании подход, направленный на выработку механизмов развития и активизации познавательной и коммуникативной деятельности обучаемых. Авторы подчеркивают, что порождение высказывания и выбор определенных лексических единиц в лингвокультурологическом взаимодействии представляют одновременно и решение когнитивно-коммуникативных задач. Решение конструируется на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов, связанных с развитием умений формировать стратегии ответов, выбирать правильные ответы, проверять выполняемые действия в работе с текстами лингвокультурологического характера [89, с.385]. На семинарах лингвистечкского цикла формируются одни из главных параметров лингвокультурологического общения. К некоторым из них можно отнести: умение прогнозировать дальнейший ход дискуссии, выстраивать собственную стратегию, создать саму ситуацию дискуссионного характера, аргументированного речевого поведения; умение выбирать логику построения своего выступления и тактику своего речевого поведения и др. Задания, построенные с учетом этих критериев, способствуют формированию языковой личности самого высокого уровня, а коммуникативные ситуации как формы функционирования общения дают содержательную основу процесса языкового образования. В рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы, лингводидактика использует комплекс методов и технологий, рассматривающих язык как инструмент когнитивного освоения иноязычной культуры. Данный подход опирается на когнитивно-культурологические модели, учитывающие сферу и ситуацию общения, и определяет условия для их интеграции в учебный процесс. Эффективность этого подхода обусловлена активизацией осознания языковых явлений, что позволяет формировать успешные коммуникативные стратегии и тактики. Предлагаемые когнитивные стратегии языкового образования, включающие этапы глобального понимания, моделирования личностного понимания, интерпретации и критического осмысления, ориентированы на эффективное взаимодействие в рамках профессионального дискурса и учитывают когнитивные ресурсы и личностные особенности участников коммуникации.

Также, Л.К Жаналина и Т.А. Кульгильдинова, говоря об определениях, представляют их в таксономии с несколькими иерархическими уровнями. На первом уровне выделяют две группы – онтологические (субстанциональные) определения, квалифицирующие языковое сознание как объект науки и гносеологические (реляционно-аналитические) определения, толкующие языковое сознание через методы, приемы его исследования. На втором уровне делят группы на подгруппы, где онтологические определения разделяют на операционные (языковое сознание рассматривается как процесс) и статические (сознание предстает как хранилище – содержание памяти). В операционных

дефинициях «Термин «языковое сознание» акцентирует важнейшую сторону психологического функционирования человека, подчеркивая значение внутренних психологических состояний, сознания субъекта, при использовании языка, речи. Термин подчеркивает объединение, слитность главных составляющих речевой деятельности: психологического и лингвистического элементов» [90, с. 18]. А вторая группа, противопоставленная онтологическим – гносеологические определения, характеризуют языковое сознание с методологических позиций. В нее входят реляционные дефиниции, описывающие реальность через соотношения разных сознаний, т.е. их сравнение через отношения сознания с другими психическими процессами, а также собственно методологические дефиниции, делающие упор на процедуры познания того, что называется языковым сознанием [90, с. 19].

Обзор различных позиций ученых позволяет утверждать, что все они едины в одном: компетентностный подход, цель которого – подготовка компетентностного специалиста, является одним из эффективных способов достижения результатов образования.

Таким образом, проведенный анализ научно-методической литературы, исследование различных позиций ученых относительно языкового обучения, их обобщение и систематизация обусловили выбор нами комплексного подхода к обучению языку/ам: личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного. Такой комплексный подход, осуществляемый в соответствии с фундаментальными и общенаучными принципами методики преподавания и современными требованиями времени, на наш взгляд, будет способствовать повышению качества обучения не только в области языковой подготовки, но и в сфере профессиональной подготовки будущих специалистов в целом.

2.2 Формирование тезауруса языковой личности в образовательной программе подготовки филологов в вузе

Изучение процессов становления языковой личности в ходе профессиональной подготовки занимает важное место в исследованиях культуры и личности. Вопросы, связанные с ЯЛ, наиболее отчетливо проявляются в дисциплинах, находящихся на стыке лингвистики и практики, таких как лингводидактика и методика обучения языкам.

Задача формирования и развития ЯЛ в процессе обучения рассматривалась в трудах исследователей лингводидактических методов (К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов, Ф.И. Буслаев, Л.И. Поливанов и др.). В их трудах обосновывается необходимость изучения языка в образовательном контексте как средства выражения индивидуального опыта, включая мысли, чувства и переживания, а также как инструмента формирования коммуникативно-речевой компетенции. Изучение языка рассматривается как процесс овладения живой речью и усвоения лингвистических закономерностей и норм.

Язык, будучи репрезентацией когнитивных функций и интеллектуальных способностей, играет ключевую роль в развитии языковой личности. Оно, в свою

очередь, обусловлено способностью к речемыслительной деятельности и адаптации к различным коммуникативным ролям в социальном взаимодействии. Следовательно, развитие языковой личности является фактором, определяющим такие качества, как креативность, автономность и способность к эффективному профессиональному общению и взаимодействию.

Развитие когнитивных и социокультурных навыков, необходимое для формирования профессиональной языковой личности (ПЯЛ), позволяет студентам осваивать профессиональную культуру, эффективно использовать язык в реальных ситуациях профессионального общения и расширять свое мировоззрение за счет погружения в профессиональную языковую среду. Вместе с тем запускается процесс создания своего собственного речевого стиля поведения, выражающим уникальность его ЯЛ и позволяющим занять соответствующее место среди специалистов в определенной области.

В отличие от школьного образования, проблема формирования языковой личности в вузе приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период происходит окончательное формирование личности и закладываются основы профессиональной коммуникации. Ю.Н. Иванова отмечает, что речевое развитие студента предполагает не только совершенствование языка, но и умение адаптировать свою речь к различным профессиональным ситуациям. «Процесс обучения профессиональному языку предполагает целенаправленное воздействие на тезаурус обучаемых, актуализируя аспекты профессиональной языковой личности: на нулевом уровне – формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом – проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором – соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования (использование в конкретной речевой ситуации соответствующей лексики и стиля общения, понятной для всех ее участников)» [57, с. 39].

Одной из наиболее трудных задач в обучении является формирование тезауруса профессиональной языковой личности, который является ее ядром. Это обусловлено необходимостью развития у обучающихся навыков идентификации мотивов и установок, свойственных представителям определенной профессиональной области. Знание профессиональной картины мира, отраженное в тезаурусе, является основой для формирования когнитивного уровня ЯЛ. Ключевым аспектом подготовки специалиста, активно участвующего в профессиональной коммуникации, является обучение взаимопониманию между теми, кто разделяет общее профессиональное мировоззрение, и теми, кто владеет профессиональным языком, как отражением этого мировоззрения. Опираясь на понятия профессиональной языковой картины мира и профессионального тезауруса как фундамент профессионального образования, можно утверждать что «понять какую-нибудь фразу или текст можно лишь пропустив ее через свой профессиональный тезаурус, соотнеся со своими профессиональными знаниями и найдя соответствующее ее содержанию место в профессиональной картине мира» [57,

с. 40]. В данном случае мы разделяем точку зрения А.К. Крупченко: «процесс обучения профессиональному языку предполагает целенаправленное воздействие на тезаурус обучаемых, актуализируя аспекты профессиональной языковой личности: на нулевом уровне – формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом – проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором – соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования (использование в конкретной речевой ситуации соответствующей лексики и стиля общения, понятной для всех ее участников)» [73, с. 11]. Целью нашего исследования является анализ образовательных программ «Русская филология» и «Русский язык и литература», реализуемых в Казахском национальном университете имени аль-Фараби, с точки зрения их эффективности в подготовке квалифицированных специалистов для научно-образовательной сферы. Мы рассматриваем эти программы в контексте многоуровневой кредитной системы (бакалавриат, магистратура, докторантура) и изучаем, как они способствуют формированию профессиональной личности магистра педагогических наук и доктора PhD в области методики преподавания русского языка и литературы. Особое внимание уделяется структуре образовательных программ, представленной в каталогах дисциплин, утвержденных Министерством образования и науки РК, и возможностям, которые она предоставляет студентам для формирования индивидуальной траектории обучения через выбор дисциплин из общеобразовательного, базового и профильного циклов [91].

Бакалавриат. Для иллюстрации представим описание дисциплин вузовского компонента профилирующего цикла образовательной программы «6В01703 – Русский язык и литература» («6В02307 – Русская филология») бакалавриата.

Целью образовательной программы «6В01703 – Русский язык и литература» является качественная подготовка специалистов для общеобразовательных и средне-специальных учебных заведений, направленная на формирование личности специалиста способного:

– решать профессиональные проблемы в академическом контексте на основе общепризнанных концептуальных знаний языка, литературы и методики преподавания русского языка и литературы;

– оценивать окружающую действительность на основе мировоззренческих, нравственных и гражданских позиций;

– выстраивать программы успешной академической, профессиональной и социальной коммуникации на русском, казахском и английском языках;

– использовать различные виды информационно-коммуникационных технологий;

– выстраивать личную образовательную траекторию.

В результате обучения бакалавр образования сможет:

– классифицировать языковые единицы и описывать их в соответствии с категориальными параметрами уровня языка;

– объяснять языковые факты с позиций исторического развития языка;

– интерпретировать современные лингвистические знания с позиций науки о языке;

– объяснять нормы современного русского языка;

– ранжировать тактики речевого поведения с позиций стилистических особенностей и семантико-прагматической направленности;

– системно оценивать языковые явления и процессы в форме научного обобщения (эссе);

– дифференцировать иерархию языковой системы при помощи фонетического компонентного, морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического анализа;

– осуществлять историковедческий анализ языковых фактов;

– использовать современные лингвистические методы и приемы в научных исследованиях языка и речи (анализ историко-культурной информации, конверсационный анализ, компонентный анализ, анализ логических отношений между предложениями и др.);

– распространять и популяризировать филологические знания в воспитательной работе с обучающимися, а также в проектах, связанных с поддержанием речевой культуры населения и т.д.

Языковедческие дисциплины бакалавриата выстроены так, что системно формируют у студентов основы лингвистического мировоззрения и ступенчато дают применять понятийный аппарат лингвистики и принципы методологического анализа. Например, в цикл базовых дисциплин на 1-м курсе входит курс «Введение в языкознание», описывающий вопросы теории языка. Он формирует владение навыками лингвистического мышления и знание основных лингвистических терминов и умение правильно ими оперировать, отсюда видно, что уже с первого курса термины будут обязательной составляющей всех профилирующих дисциплин.

Курс «Фонетическая система русского языка» формирует целостное представление о фонетике и фонологии для звукового и фонематического анализа слова, соблюдения фонетических и орфоэпических норм. Дисциплина направлена на изучение акустической, артикуляционной, перцептивной фонетики, современных тенденций развития фонетической системы языка.

На курсе «Морфологическая и словообразовательная системы русского языка» предполагается формирование теоретико-методологической основы представления русского слова, методов синхронного словообразования. Ориентирован на изучение современной русской морфемики и дериватологии.

Целью курса «Лексическая и фразеологическая система русского языка» является формирование теоретико-методологической основы понимания законов устройства и развития словарного состава. Он направлен на изучение системной организации, истоков пополнения и изменения словарного и фразеологического состава языка.

Курс «Синтаксическая система русского языка» формирует теоретико-методологическую базу изучения основных единиц синтаксиса для анализа и

оценки с точки зрения нормативности их употребления при преподавании русского языка в школе. Он направлен на изучение принципов классификации и выработки навыков синтаксического анализа в школе и вузе.

Дисциплина «Основы орфографии в школе» формирует теоретико-методологическую основу понимания особенностей правописания слов для применения в практике преподавания русского языка и направлена на изучение орфографических норм и методов совершенствования навыков письменной речи.

На занятиях «Основы пунктуации в школе» формируется теоретико-методологическая основа понимания истории и современных тенденций в развитии пунктуационных норм для использования в практике преподавания русского языка. Курс направлен на изучение основных принципов пунктуации и методов совершенствования навыков письменной речи.

Курс «Орфоэпические нормы русского литературного языка» формирует целостное представление об орфоэпии, «произносительных нормах», «вариантности» для формирования правильного литературного произношения, необходимого для преподавания русского языка и направлен на изучение правил произношения отдельных звуков, их сочетаний, некоторых грамматических форм и заимствованных слов.

Целью дисциплины «Прагматический аспект русского языка» является формирование способности рассматривать прагматику в парадигме современной лингвистики и на основе интеллект-карты учебного курса способности дать философское обоснование основным идеям науки, прослеживая динамику формирования концептуального ядра. Данный курс предполагает проектное исследование речевой деятельности представителей отдельных социолектов и презентацию результатов.

Учебный курс «Практическая стилистика» формирует системное представление о стилях речи, стилистической дифференциации лексических и грамматических средств для повышения уровня владения нормами языка, необходимыми в педагогической деятельности и направлен на изучение стилевых норм, функциональных и экспрессивных возможностей единиц языка.

Дисциплина «Основы лексикографии в школе» знакомит студентов с научно-методическим аппаратом современной лексикографии как прикладной отрасли общей науки о слове, его лексическом значении, отводя особое внимание проблеме ознакомления школьников с работой со словарями русского языка. Важное место в курсе занимают вопросы построения словарной статьи и толкования слова в словарях русского языка разных типов.

Дисциплина «Практический курс русского языка» направлена на установление связи между классификационно-таксономическим подходом, используемым в фонетике, лексикологии, морфологии, синтаксисе и оптимизационным подходом, лежащим в основе теоретического обеспечения прикладных задач.

В качестве компонента выстраивания и обогащения тезауруса будущего филолога могут служить тексты учебно-методических комплексов, содержания

общеобразовательных программ, определенная литература по направлению подготовки студентов. На начальном этапе работы предполагается определение терминологического минимума по дисциплине: внимательное чтение материалов для исследования, затем методом сплошной выборки и частотности употребления выписываются ключевые термины, которые подлежат изучению, усвоению, использованию в речевой деятельности студента.

Терминологический минимум, в нашем понимании, это слова или термины определенной области, которыми должен владеть специалист данной сферы. Один из вариантов составления терминологического минимума может выглядеть следующим образом:

– определить какие термины нужно включить в глоссарий, так как важно определить круг (спектр) их применения;

– составить понятные для обучающихся определения, используя терминологические словари из рекомендованной литературы к занятию, определения желательно должны быть краткими, но информативными;

– для ясности можно привести пример использования термина или обозначить контекст, в котором он применяется;

– расположить слова в алфавитном порядке, что может помочь быстро найти в глоссарии нужные термины;

– для лучшего запоминания и дальнейшего активного использования рекомендуется выписать только те термины, которые будут употреблены на текущей лекции и семинарах.

Ниже мы попытались представить наиболее часто используемые термины на занятиях дисциплин лингвистического цикла.

Перечень необходимого терминологического минимума по профилирующим дисциплинам в бакалавриате представим для наглядности в виде таблицы (см. таблицу 1):

Таблица 1 – Перечень дисциплин с примерными терминами

Номер	Дисциплина	Курс	Узкоспециальные термины
1	Введение в языкознание	1	Лингвистика, язык, функции языка, социолингвистика, семиотика, фонетика, фонема, фраза, речевой такт, ударение, интонация, слово, понятие
2	Фонетическая система русского языка	2	фонетика, фонетическая фраза, фонема, звук, слог, артикуляция, речевой аппарат, ударение, чередование, графика, орфография, орфоэпия, норма, архитон.
3	Лексическая и фразеологическая системы русского языка	2	Слово, лексика, лексикология, семасиология, ономасиология, литературный язык, семантика, лексика, фразеология, этимология, слово, ономасиология, семасиология, лексикография, денотат, аспект, архаизмы, неологизмы, историзмы.
4	Морфологическая и словообразовательная система русского языка	2	словообразование, наречие, система, частица, языковая единица, служебные части речи, префикс, предлог, суффикс, междометие, флексия, прилагательное, основа слова, глагол, дериватология, морфология, словообразовательное гнездо, морфема, словообразовательная цепочка, самостоятельные

			части речи, производное слово; существительное, союз, числительное, местоимение.
5	Синтаксическая система русского языка	2	синтаксис, синтаксическая модель, синтаксическое значение, синтаксическая функция, синтаксическая категория, синтаксическая связь, словосочетание, предложение, синтаксические конструкции, синтаксическая связь, предикативность, модальность, простое предложение, назывное предложение, вопросительное предложение, повествовательное предложение, простое нераспространенное предложение, простое распространенное предложение, обособленные члены предложения, однородные члены предложения, обращение, вводные слова, вставные конструкции, прямая речи, косвенная речь, личное предложение, безличное предложение, обобщенно-личное предложение, неопределенно-личное предложение; сложное предложение, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение, бессоюзное сложное предложение.
6	Прагматический аспект русского языка	3	Семиотика, прагматика, социолингвистика речевой акт, стилистика, адресант, синтактика, прагмема, риторика, социолингвистика, адресат, речевая деятельность, этнолингвистика, коммуникация, модальность.
7	Основы орфографии в школе	3	орфография, норма, орфограмма, слитное написание, раздельное написание, дефисное написание, удвоенные согласные; пунктуация, пунктограмма, запятая, двоеточие, многоточие, тире.
8	Основы пунктуации в школе	3	
9	Орфоэпические нормы русского литературного языка	3	Норма, орфоэпия, закон редукции, аканье, ударение, транскрипция, чередование, оглушение, озвончение, безударный слог
10	Основы лексикографии в школе	3	Лексикография, словарь, лексикон, словарная статья, дефиниция, помета, отсылка, предисловие, индекс, тезаурус, интерлексы, идиолексы, терминография
11	Практическая стилистика	3	Функциональный стиль, жанр, клише, художественный стиль, публицистический стиль, официально-деловой стиль, научный стиль, разговорный стиль
12	Прагматика русского языка	4	прагматика, синтактика, стилистика, семиотика, риторика, социолингвистика, этнолингвистика, модальность, прагмема, речевой акт, речевая деятельность, коммуникация, адресант, адресат.
13	Русская орфография и пунктуация	4	орфография, норма, орфограмма, слитное написание, раздельное написание, дефисное написание, удвоенные согласные; пунктуация, пунктограмма, запятая, двоеточие, многоточие, тире.
14	Современная русская лексикография	4	Лексикография, словарь, лексикон, словарная статья, дефиниция, помета, отсылка, предисловие, индекс, тезаурус, интерлексы, идиолексы, терминография
15	Современный русский литературный язык	4	Национальный язык, литературный язык, норма, дискурс, плюс любые термины из блока Фонетика, Орфоэпия, Морфология и Лексикология

Цель исследования состоит в определении способов развития профессиональной языковой личности (ПЯЛ) преподавателя-филолога. Для достижения этой цели предлагается комплексный подход к совершенствованию специальной подготовки в области ПЯЛ. Это подход предполагает углубленную и систематическую работу над расширением и обогащением профессионального тезауруса (специализированного словаря) в процессе обучения. Обучение профессиональному языку рассматривается как процесс качественных изменений на всех уровнях структуры ПЯЛ, где каждый уровень наполняется новым содержанием и формируется в соответствии с конкретными целями обучения.

В выпущенной исследователе статье «Формирование тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане» рассмотрен ряд лингвистических дисциплин (магистратура), способствующих «формированию базового тезауруса преподавателя русского языка и литературы на уровне высшего профессионального образования. Обязательными дисциплинами являются «Новые парадигмы литературоведения», «Лингвистика текста», «Герменевтика художественного текста», «Технологии научного исследования в филологии», «Новые парадигмы языкознания». В качестве дисциплин по выбору предлагаются: «Лингвистическая имиджелогия», «Когнитивная лингвистика», «Восточный литературный Ренессанс», «Новые направления внешней лингвистики», «Художественный дискурс литературы русского зарубежья», «Гендерное литературоведение» и др. [91]. Например, дисциплина «Новые парадигмы языкознания» направлена на изучение современных технологий и методов анализа языковых фактов, а также принципов исследования лингвистических явлений в рамках актуальных научных направлений и школ. Цель этой дисциплины – развить способность критически оценивать теоретические основы антропоцентрического полипарадигмального языкознания для применения этих знаний в научно-исследовательской работе. Этот курс направлен на формирование теоретико-методологической базы» [56, с. 224] для научных исследований, особенно в области лингвистики. В процессе изучения дисциплины у магистрантов должны быть сформированы следующие компетенции:

– определять и анализировать современные вызовы, возникающие на пересечении лингвистики с другими гуманитарными областями, а также исследовать недостаточно изученные аспекты языка и нерешенные вопросы в области русистики;

– использовать фундаментальные знания, теории и направления современной лингвистики для формирования теоретической базы собственных исследований;

– оценивать новые лингвистические теории, выбирая наиболее подходящие для конкретного исследовательского проекта;

– создавать аналитические работы, оценивающие уровень изученности актуальных проблем русского языка в современной русистике;

– участвовать в научных обсуждениях по актуальным вопросам русского языкознания;

– обосновывать свою позицию, сопоставляя ее с ключевыми концепциями, теориями и направлениями современной русистики.

Содержание дисциплины. Курс охватывает следующие темы:

– эволюция лингвистики в период после структурализма;

– концепция научной парадигмы и ее роль в лингвистике;

– ключевые принципы лингвистики конца XX – начала XXI веков и их применение в русистике;

– обзор основных направлений и школ в русском языкознании, включая функциональную, коммуникативную и когнитивную грамматику, гендерную лингвистику, семантику, компьютерную лингвистику, лингвоконцептологию, культурологию, прагмалингвистику, корпусную лингвистику, юрислингвистику и политическую лингвистику;

– сравнение лингвоцентрического и антропоцентрического подходов к изучению языка;

– исследование проблем языковой картины мира и концептуализации мира в современных лингвистических парадигмах;

– взаимосвязь языка и культуры, а также роль этнического и языкового сознания.

Изучение этой дисциплины позволяет студентам углубить и систематизировать знания специальной терминологии, формируя более полный и точный тезаурус за счет освоения узкоспециальных терминов: *лингвоцентрический подход, постструктуралистический период, парадигма, функциональная грамматика, антропоцентрический подход, когнитивная лингвистика, коммуникативная грамматика, языковая концептуализация мира, прагмалингвистика, семантика, лингвоконцептология, юрислингвистика, политическая лингвистика, лингвокультурология, гендерная лингвистика, компьютерная лингвистика, хомскианская революция, корпусная лингвистика, языковая картина мира, протолингвистика, младограмматизм, генеративное направление, языковая личность* и другие.

Также, кратко рассмотрим и другие дисциплины лингвистического цикла. Например, «Методология лингвистического анализа» формирует способность описывать основные понятия методологии лингвистического исследования и применять их на практике, и направлена на изучение принципов и истории становления методологии на основе трудов Л.В. Щербы, Н.М. Шанского, Б.А. Ларина, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова.

На дисциплине «Планирование лингвистических исследований» формируются представления о формах планирования, методах и технологиях лингвистических исследований. Освоив курс, магистрант способен формулировать паспортные данные исследования, определять этапы достижения цели исследования, аргументированно представлять систему полученных результатов и включать их в контекст научного знания.

А курс «Структурно-семантические технологии лингвистического анализа» из цикла профилирующих дисциплин формирует теоретико-методологическую основу проведения исследований с использованием технологий структурного метода, моделирования, трансформационного, семантического, контекстологического анализа, направлен на изучение основ и принципов разработки данных технологий на материале трудов Ю.М. Лотмана, М.Н. Кожиной.

Дисциплина «Теоретические и методические аспекты концептологии» формирует теоретическую основу понимания процесса концептуализации, и направлена на изучение структуры концепта, методики анализа концепта.

Курс «Лингвистическая реализация коммуникативной функции языка» формирует теоретико-методологическую основу понимания текста как сферы реализации коммуникативной функции языка для применения в педагогической деятельности. Дисциплина направлена на изучение единиц коммуникативной ситуации, условной коммуникации, коммуникативных задач.

Докторантура. Обязательными курсами докторантуры – следующего этапа профессионального обучения являются следующие: «Методы научных исследований», «Методология подготовки научной статьи», «Концепции современной филологической науки (лингвистики/литературоведения)», «Академическое письмо», «Научные доминанты русской филологии второй половины XX века – начала XXI века». К элективным относятся: В цикле элективных предусматривается изучение следующих курсов: «Научно-исследовательское проектирование в языкознании», «Методология современных лингвистических исследований», «Междисциплинарные исследования в литературоведении», «Эволюция русского реализма XX века», «Междисциплинарные исследования в языкознании» и др. [91].

В этой же нашей статье («Формирование тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане») представлено описание следующего курса: «Научные доминанты русской филологии второй половины XX века – начала XXI века», который призван вооружить докторантов, специализирующихся на русской филологии, необходимыми знаниями и навыками для проведения самостоятельных и оригинальных исследований. В ходе курса студенты изучат ключевые теории и концепции современного русского языкознания и литературоведения, включая лингвоцентрический и антропоцентрический подходы к языку, концепцию картины мира, вопросы внешней и внутренней лингвистики, неомифологическое сознание в литературе, сравнительное изучение литератур и семиотику. В результате обучения докторанты смогут:

– критически оценивать и сопоставлять различные научные подходы;

– выбирать и применять адекватные методологии для своих исследований;

– определять и анализировать проблемы современной филологии;

– интегрировать междисциплинарные знания в исследовательский процесс;

– создавать оригинальные научные работы и представлять их научному сообществу.

Обучаясь в докторантуре по ОП (PhD) «Русская филология» можно будет освоить такие аспекты лингвистики и литературоведения:

– Картина мира как общенаучная категория.

– Лингвоцентрический и антропоцентрический подходы к языку.

– Неомифологическое сознание в русской прозе и поэзии конца XIX начала XX веков.

– Семиотика как сфера научных исследований литературоведения.

– Внешняя и внутренняя лингвистика.

– Сравнительное изучение литератур в свете концепции диалогичности искусства.

Изучение данного курса требует освоения и знания некоторых терминов, как: *неофункционализм, доминанты, картина мира, полипарадигмальность, неомифологическое сознание, внешняя и внутренняя лингвистика, ноолингвистика, суггестивная лингвистика, тендерный подход, рефлексивная лингвистика, экзистенциализм, неофрейдизм, экспланаторность, неопозитивизм, семиотика, лингвистический экспансионизм, нарратология, транскультурация, гипертекст* и др., и их активного использования будущими специалистами в научно-исследовательской и практической, профессиональной деятельности.

В послевузовской профессиональной подготовке (магистратура, докторантура) предполагается углубление и расширение профессиональных знаний и дальнейшее развитие и совершенствование профессиональной компетентности обучающихся.

Таким образом, на наш взгляд, осуществление учебной деятельности путем использования комплексного подхода (когнитивно-коммуникативного, личностно-ориентированного, компентентностного) и принципов системности, преемственности, междисциплинарности к изучению научных знаний по лингвистике и литературоведению на всех уровнях обучения (бакалавриат – магистратура – докторантура) способствующее эффективному формированию тезауруса обучающихся [56, с. 224], как на уровне отдельно взятой дисциплины, так и всех дисциплин филологического цикла в соответствии с действующей образовательной программой в вузе.

2.3 Лингвистическая терминология – основной контент тезауруса специалиста-филолога

В условиях социальных изменений (глобализации, информатизации, компьютеризации, интеграции и др.) конца XX и начала XXI веков можно заметить возрастающие требования к профессиональной подготовке специалиста, соответствующего запросам современности. Поэтому особую актуальность приобретает проблема формирования тезауруса будущего специалиста и его компетенций. В связи с этими требованиями, а также с модификацией системы образования в Республике Казахстан, переходом к

многоуровневой системе образования, использующей кредитную технологию, были внесены коррективы в государственные стандарты, охватывающие все специальности. Данные изменения нашли отражение и в образовательных программах Казахского национального университета имени аль-Фараби: «6В01703 – Русский язык и литература» (и «6В02307 – Русская филология»). А это, в свою очередь, потребовало разработки содержания учебного контента по всем дисциплинам (общеобязательным, профилирующим, элективным), который позволил бы на другом качественном уровне осваивать профессиональную терминологию. В соответствии с этим нами была организована работа по поэтапному, системному и глубокому изучению узкоспециальных терминов профилирующих и элективных дисциплин в рамках образовательных программ. Обучение основано на комплексном подходе, с учетом всех аспектов учебной деятельности: во-первых, на изучении содержания общеобразовательных программ по направлению подготовки, УМКД, силлабусов; во-вторых, на определении и изучении имеющихся учебников и учебных пособий в ресурсах научной библиотеки КазНУ (по новым вышеуказанным по Каталогу дисциплинам учебных источников не имеется), а также в интернет-ресурсах (как альтернатива в поиске материалов по изучаемым профилирующим и элективным дисциплинам); в-третьих, на изучении терминологического минимума на основе лексикографических источников (составление глоссария); в-четвертых, на исследовании и изучении научных статей по тематике каждой дисциплины; в-пятых, на регулярной работе над системой упражнений и заданий тезаурусно ориентированного типа; в-шестых, на изучении словаря-тезауруса по дисциплине и др.

«Изучение и анализ научно-методической литературы по данному вопросу позволяет отметить, что процесс формирования тезауруса как компонента ЯЛ – одна из сложных задач, потому и предполагается как процесс формирования навыков распознавания мотивов и установки личности в определенной профессиональной сфере. Обучаемые должны осознать, что профессиональный подъязык (дискурс) представляет собой автономную подсистему, имеющую свои закономерности, называемую нами вслед за Ю.Н. Карауловым «тезаурусом в его лингвокогнитивном уровне языковой личности» [92, с. 128].

На сегодняшний день разработке теории и практики преподавания русского языка как средства профессионального общения посвящено большое количество научных трудов известных российских и казахстанских ученых: Г.А. Вишняковой, Г.И. Володиной, Е.Е. Жуковской, Э.Н. Леоновой, Е.И. Мотиной, Т.К. Орловой, Н.М. Румянцевей, Н.А. Крупченко и др.; Д.Т. Турсунова, Х.М. Сайкиева, Н.Н. Шмановой, Г.А. Кажигалиевой, У.А. Жанпеисовой, Б.С. Балгазиной, И.И. Халеевой, Г.А. Мейрамова и др.

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что в настоящее время в РК не существует словаря собственно лингвистических терминов, в который были бы внесены и конкретизированы термины, пришедшие в современный русский язык за последние двадцать лет. Кроме того, установлено, что нет системно разработанных учебных и учебно-методических

пособий, направленных на комплексное, целенаправленное изучение и освоение специальной терминологии в сфере профессиональной подготовки филологов. Этим и объясняется наше обращение к данной проблематике.

С целью организации и проведения процесса формирования терминологической лексики профессионального дискурса у студентов бакалавриата КазНУ имени аль-Фараби по вышеуказанным образовательным программам нами изучено большое количество научно-методических и методических работ отечественных и зарубежных ученых, таких как О.С. Ахманова, А.Р. Болито, И.А. Зимняя, Р.А. Клоуз, А.И. Комарова, В.М. Лейчик, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.В. Морковкин, Е.А. Нистратова, Е.И. Пассов, А. Л. Пумпянский, Е.Н. Соловова, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин, А. Уотерс и др. А также были выбраны и использованы в процессе обучения такие лексикографические издания, в которых описывается понятийно-терминологический аппарат языкознания, как:

– словари лингвистических терминов Ахманова О.С., 1969, 2004; Баранов А.Н., Добровольский Д.О., 1996; Дурново Н.Н., 2001; Демьянков В.З., 1979; 1982; Немченко В.Н., 1985; Никитина С.Е., 1978; Подольская Н.В., 1978; Кубрякова Е.С. и др., 1996; Никитина С.Е., Васильева Н.В., 1996; Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., 2001; Жеребило Т.В., 2003; 2010 и др.

– лингвистические энциклопедии Ярцевой В.Н. и др. 2002; Караулова Ю.Н. и др., 1997; Кожиной М.Н. и др., 2003.

Прежде всего, мы обратились к работам, непосредственно посвященных изучению термина как феномена (см: Авербух К.Я., Ахмановой О.С., Лотте Д.С., Лейчика В.М., Реформатского А.А., Суперанской А.В., Подольской Н.В., Васильевой Н.В., Даниленко В.П., Моисеева А.И., Жеребило Т.В. и др.).

Основной единицей в данном аспекте обучения является усвоение, понимание, репрезентация в профессиональном дискурсе специальной терминологии, а нашем случае – лингвистической терминологии. Остановимся на основных понятиях.

Термин – это слово или словосочетание, служащие для точного выражения понятия, специфичного для какой-нибудь отрасли знания, производства или культуры, и обслуживающие коммуникативные потребности в этой сфере человеческой деятельности. Определение термина принято называть дефиницией. Слово термин заимствован из латинского языка: terminus, что означает *граница, предел.* Изучению понятия термина, его особенностям и образованию посвящено большое количество работ ученых (см: Авербух К.Я., Ахмановой О.С., Лотте Д.С., Лейчика В.М., Реформатского А.А., Суперанской А.В., Подольской Н.В., Васильевой Н.В., Даниленко В.П., Моисеева А.И., Жеребило Т.В. и др.).

Приведем определения из лексикографических источников:

Термины – это слова, «принятые для обозначения чего-нибудь в той или иной среде, профессии» [42, с. 689];

«Термин – слово или словосочетание, являющееся названием определенного понятия какой-н. специальной области науки, техники, искусства» [35, с. 730];

Термин (от лат.) – «слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Термин входит в общую лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы (терминологии)» [47, с. 508].

Наиболее полное определение находим в Словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило: «ТЕРМИН [< лат. terminus предел, граница]. 1) Слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве. Особенностью термина является его направленность на специальное понятие и закрепленность за определенной терминосистемой. Например, математическая терминология отличается от лингвистической и других терминологий, лингвистическая в корне противоположна биологической, хотя при этом, конечно, могут быть термины общенаучного характера: *схема, модель* и др. 2) Слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, созданное для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов. Выделяются две группы терминов: а) общенаучные: *связь, функция, система* и б) узкоспециальные: *ареал, место обитания, позвоночные* (биол.); *валентность* (хим.); *существительное, союз* (лингв.). Термины, как правило, используются в научной речи для создания точности высказывания [93, с. 402].

Объем и содержание отражаемого термином понятия фиксируются в специальных источниках: словарях, справочниках, энциклопедиях и входят в систему профессиональных знаний. Совокупность же терминов той или иной отрасли знаний образует ее терминологическую систему, терминологию. В разных словарях в целом представлено одно общее понимание «терминологии» как совокупности терминов. В Словаре лингвистических терминов отмечается два значения: «ТЕРМИНОЛОГИЯ [< лат. terminus предел < др.-греч. λογος понятие, учение]. 1. Совокупность терминов, употребляемая в какой-л. области науки, техники, искусства. 2. Раздел лингвистики, изучающий различные терминосистемы. В терминологии могут искусственно создаваться новые термины [93, с. 402]. Во втором значении говорится о терминологии как о самостоятельном учении, что реально соответствует научной картине мира.

Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин дают следующее определение термину и терминологии: «Термин – это слово или подчинительное словосочетание, имеющее специальное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие и применяемое в процессе познания и освоения научных и профессионально-технических объектов и отношений между ними. Терминология – это соотнесенная с профессиональной сферой деятельности (областью знания, техники, управления, культуры) совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях» [94, с.5].

Лингвистическая терминология представляет собой сложное явление в науке, и вопрос о ее конкретизации зависит от ряда факторов: наличия различных школ, различных подходов, различных классификаций, появления новых научных направлений и др. Лингвистическую терминологию О.С. Ахманова рассматривает как систему общеязыковедческих понятий и категорий: «Терминология лингвистическая как семиологическая система складывается на протяжении всей истории языкознания и отражает не только смену воззрений на язык, не только разницу лингвистического словоупотребления в различных школах и направлениях языкознания, но и различные национальные языковедческие традиции» [42, с. 509].

В энциклопедии «Русский язык» мы находим определение: «Терминология лингвистическая – совокупность терминов науки о языке. Т.л. неотъемлемая часть метаязыка лингвистики, т.е. специального языка, при помощи которого описываются свойства естественного языка, выступающего как язык-объект. Главной особенностью лингвистики является совпадение (консубстациональность) метаязыка и языка-объекта» [95, с.560].

«Лингвистическая терминология русского языка пополнилась большим пластом терминов интегрального характера: лингвофилософские термины, термины когнитивно-дискурсивной и прагматической парадигм и т.д. Поскольку эти парадигмы не были раньше представлены в таком объеме в лингвистике, актуализировалась проблема их классификации. Термины могут классифицироваться по разным признакам: а) по степени абстрактности (универсальные и уникальные термины); б) по принадлежности к той или иной терминосистеме (традиционные термины и индивидуальные термины); в) по генетическому признаку (исконно русские термины, заимствованные, созданные на базе греко-латинских терминоэлементов); г) по составу (цельнооформленные термины и составные). В современной лингвистической литературе более частотны составные термины, большая часть терминов выражены именами существительными и прилагательными. В современном информационном обществе функционируют также и термины-глаголы, а наречия функционируют как компоненты составных терминов [96, с. 16].

Свою классификацию терминов предложил В.С. Виноградов, выделив следующие типы терминов: общенаучные и общетехнические, межотраслевые термины, специальные термины [97, с. 19]. Однако есть точка зрения о том, что общенаучные термины собственно терминами не являются, так как семантика общенаучных и межотраслевых терминов может видоизменяться в каждой отдельной отрасли знания, приобретая специфические дополнительные элементы значения (семы). Выделяется огромное количество узкоспециальных терминов – тип терминов, обозначающих понятия объектов разных ступеней иерархии, признаки этих объектов, значения признаков, аспекты рассмотрения объектов [98, с.109].

На основе морфолого-синтаксической структуры языковых единиц Б.Н. Головин разработал общую классификацию терминов. Относительно структуры слова он выделил два типа терминов: термины-слова и термины-словосочетания.

А в соответствии с морфемной структурой слова им выделены следующие типы терминов: непроизводные, производные, сложные термины-слова и аббревиатуры. См.:

– *производные* – это терминологические единицы, которые были образованы от других однокоренных слов посредством морфологических способов словообразования;

– *непроизводные* – термины, которые не были образованы от другого однокоренного слова посредством морфологических способов словообразования. Чаще всего они заимствуются из других языков;

– *аббревиатуры* – это термины, образованные из начальных букв слов путём сокращения;

– *сложные* – единицы терминологической лексики, состоящие из двух морфем, пишущиеся либо слитно, либо через дефис;

Также следует обратить внимание на разновидности терминов-словосочетаний:

– *простые термины-словосочетания* по обыкновению состоят из двух равноценных слов, главного и зависимого;

– *сложные термины-словосочетания*, как правило, состоят из более чем двух слов [99, с. 54].

Наблюдения и анализ научной информации о концепциях различных школ и научных направлений позволяет сказать, что с развитием лингвистической науки меняется содержание и объем ее терминологического состава. Кроме того, в языкознании за последние двести лет в лингвистике произошла существенная переориентация в подходах к изучению языка. Эти изменения обусловлены влиянием социальных, психологических и культурно-исторических факторов. В результате, в зависимости от выбранного аспекта исследования, сформировались различные направления. Среди них можно выделить: 1) теоретическую лингвистику, фокусирующуюся на фундаментальных аспектах языка, таких как его структура, историческое развитие и сравнительный анализ языков; 2) прикладную лингвистику, ориентированную на практическое применение лингвистических знаний в таких областях, как создание словарей, обучение языкам, терминология, перевод, а также разработка компьютерных систем обработки языка. В филологическом образовании часто используется иная классификация, разделяющая лингвистику на: 1) внутреннюю лингвистику, изучающую внутреннюю структуру языка, включая фонетику, фонологию, грамматику (морфологию и синтаксис), лексикологию, фразеологию, семантику (семасиологию и ономасиологию) и стилистику; 2) внешнюю лингвистику, исследующую язык в связи с внешними факторами, такими как диалекты, географическое распространение, социальные группы и их влияние на язык. К этой области относятся диалектология, лингвистическая география, ареальная лингвистика и социолингвистика и др.

С позиций чисто учебных целей (школы, вузы неязыкового типа, обучение русскому языку как иностранному) состав современной лингвистической терминологии можно представить в виде следующих макросфер:

общелингвистическая терминология, отражающая основные, ключевые понятия, фундаментальные понятия, общие для всех направлений; частнолингвистическая терминология, отражающая предметные уровни языкознания (фонетика, фонология, лексикология, фразеология, словообразование, морфология, синтаксис, стилистика и др.).

Касательно типологии терминов и объема лингвистической терминологии, то наиболее полная типология представлена в словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило. Она выделяет десять типов терминов из той или иной области языка: 1) термины, характеризующие сущность языка; 2) наименования форм существования языка; 3) термины, характеризующие язык как знаковую систему особого рода; 4) термины, связанные с системой и структурой языка; 5) термины, называющие процессы, лежащие в основе изменения и развития языка; 6) термины, указывающие на соотношение языка и мышления; 7) термины, называющие компоненты, входящие в состав формы и содержания; 8) наименования типов языковых значений; 9) термины, описывающие язык как общественное явление; 10) термины, отражающие теории происхождения языка [93, с. 12-13].

В настоящее время проблема определения специфики термина и его лингвистического статуса стоит наиболее остро, так как бурное развитие науки и различных профессиональных областей деятельности к началу XXI-го века обусловило появление множества специальных лексических единиц, характеризующихся свойствами термина. По этому поводу В.П. Даниленко считает, что сам процесс деривации, создания термина является более сложным по сравнению с созданием общеупотребительного слова [100].

Требования к созданию термина были сформулированы еще в 30-х годах прошлого века в работах основоположника советского терминоведения Д.С. Лотте. Он выдвинул и обосновал следующие применяемые к термину требования: краткость, однозначность, мотивированность, простота, согласование с другими имеющимися в терминосистеме терминами, т.е. системность, предпочтение уже внедренным и русским терминам перед новыми и иностранными [101, с. 73].

Анализ работ ученых в области лексикографии, подкрепил наше убеждение в том, что в гуманитарных науках отмечаются сложности в употреблении терминологии, а, следовательно, и в ее освоении обучающимися. Так, одной из причин, нарушающих однозначность терминологии, является бытование в лингвистике большого числа различных научных школ, соответственно наличие не одной, а нескольких систем терминов. Вторая причина – это новизна научной области, порождающая новые термины, не успевающие закрепиться и заменяемые новыми, кажущиеся их создателям более точными (*компьютерная лингводидактика, электронная лингводидактика, цифровая лингводидактика*). Существенно на неоднородность терминологии оказывает влияние интеграция разных научных направлений – это приводит к постоянному заимствованию терминов из других наук. Например, термины «концепт», «ассоциация» заимствованы из психологии, «валентность», «квант»

– из физики и др. Кроме того, сложность в восприятии лингвистической терминологии может быть обусловлена синонимией и полисемией. Так, вместо термина «понятие» употребляются термины «концепт», «доминанта», «ключевое слово», «лингвокультурема» и другие. Это причины объективные. Но существуют и субъективные, причем негативные факторы: введение нового термина для придания пафоса новизны, престижности, «научности» (а на самом деле наукообразности) изложению и т.п. Знакомство с этими явлениями студентов вузов – не только учебная, но и воспитательная задача.

Профессиональный подъязык представляет собой автономную подсистему, имеющую свои закономерности. Термины новых научных направлений, появляясь в языке, проходят адаптацию и затем устанавливаются в общеупотребительной лексике, или в профессиональной. С одной стороны, существуют общепонятные термины, которые широко употребляются как в литературном языке, так и в профессиональной речи лингвистов: например, в русском это слова *язык, система, слово, высказывание, речь, монолог, диалог, письмо, сочинение, доклад* и др. С другой стороны, существуют узкоспециальные термины, являющиеся исключительно принадлежностью речи лингвистов: *когезия, когерентность, синхрония, диахрония, синтагматика, парадигматика, категоризация, концептуализация, метаязык, прагматика, вербализация, аббревиатура* и др. Многие узкоспециальные имеют синонимы среди общепонятных (например: *вербализация – словесное выражение*). Студент не только должен понимать это, но и уметь пользоваться и теми, и другими терминами в зависимости о ситуации общения. Он должен уметь преобразовать научный текст в научно-популярный и наоборот.

Традиционно в науке чаще используются два способа образования терминов: внутренние (аффиксация, семантическая деривация, словосложение, аббревиация и т.д.) и внешние (заимствования). К внутренним относятся морфологический и лексико-семантический способы. Морфологический способ образования является наиболее распространенным, так как происходит сложение основ слов, словосочетаний. Большинство терминов «содержат морфемы (корни, префиксы, суффиксы) латинского, древнегреческого языков [102, с. 36]. Аббревиация также относится к морфологическому способу. Лексико-семантический – это распад многозначности, к нему относится и метафоризация. Интересно отметить, что метафоризация встречается крайне редко, даже не встречается в лингвистике. Ниже подробно рассмотрим внешний способ – заимствование.

Как известно, пополнение лексической базы любого языка (и русского языка в том числе) происходит путем заимствования. Так, и при формировании терминологической системы происходит заимствование различных терминологических единиц из разных языков. Как и все национальные языки, русский язык заимствовал (или создал из различных заимствованных элементов) много терминов греческого и латинского языков, которые составляют основу терминологии языка науки в целом.

В науке общепризнанно, что в практике терминологической работы вопрос о заимствовании терминов всегда является актуальным (Л.П. Крысин, Н.И. Гайнуллина, З.Г. Прошина, А.И. Дьяков, Е.В. Маринова и др.). При заимствовании чужого термина Д.С. Лотте рекомендовал учитывать: 1) насколько звукосочетания в данном слове соответствуют общепринятым сочетаниям русского языка; 2) насколько морфологическая его структура гармонирует со строем принимающего языка; 3) имеются ли у рассматриваемого слова производные, которые также могут быть заимствованы; 4) как взаимодействует заимствованное слово со всей системой принимающего языка, т.е. есть ли у него синонимы, антонимы, слова того же корня [101, с. 75].

Большой поток заимствованных терминов пришел в русский язык в конце XX и в начале XXI вв. вместе с социальными процессами глобализации, информатизации, компьютеризации, интеграции из английского языка. Чаще всего такие термины появляются в качестве названий новых объектов и реалий, поэтому в современной терминологии появляется все больше англицизмов, различающихся по степени ассимиляции в принимающем языке.

Широкое распространение англицизмов в русской терминологии объясняется несколькими факторами. Во-первых, английские термины часто носят интернациональный характер, что облегчает их понимание в различных профессиональных сообществах. Во-вторых, они отличаются лаконичностью и практичностью. В-третьих, от них легко образовывать новые слова. При этом, даже если термин не заимствуется напрямую из английского, его использование может быть обусловлено популярностью английского варианта. Часто у таких терминов уже существуют аналоги в русском языке, однако англицизм, обычно восходящий к латинским или греческим корням, может сосуществовать с ними или даже вытеснять их. Эта синонимия объясняется стремлением к интернационализации, краткости и функциональности. В результате, английский и русский термины могут использоваться параллельно, образуя дублеты, или же различаться по оттенкам значения и контексту употребления. Примером может служить сосуществование термина «вещество-предшественник» и латинского «прекурсор», имеющих одинаковое значение («praecursor» – «предшественник») [103, с. 47].

Помимо прямых заимствований из английского языка в русском языке также встречаются опосредованные заимствования. Под опосредованным заимствованием в данном случае понимается заимствование латинского обозначения через английский язык по следующей схеме: язык-источник (латинский) – язык-посредник (английский) – язык-преемник (русский) [104, с. 1]. «В роли языка-посредника все чаще выступает английский язык, определяемый как глобальный, мультикультурный, полиэтнический, плюрицентрический и т. п.» [105, с. 78]. При этом опосредованно заимствованные термины зачастую сосуществуют с национальными обозначениями. Применение английского термина при наличии русского аналога может быть продиктовано необходимостью интернационализации термина или лаконичностью и функциональностью иноязычной формы.

Англоязычный и русскоязычный термины могут либо сосуществовать в форме дублетов, либо иметь разные оттенки значений и контексты употребления (*языкознание – лингвистика, связность – когезия*, *концепт –понятие* и т.п.).

Широко функционируют в лингвистической терминологии и собственно заимствования из английского языка, которые представляют собой обозначения, адаптированные по своей языковой форме к нормам русского языка: *силлабус – Syllabus, экзамен – Exam, тьютор – Tutor* и др. Помимо указанных вариантов заимствования, в русской терминологии имеются так называемые термины-трансплантанты (*средний балл успеваемости GPA – GPA (Grade Point Average*). Кроме слов-терминов, словосочетаний-терминов, в лингвистической терминологии широко представлены буквенная символика, аббревиатуры, т.е. инициальные сокращения терминологических словосочетаний. Например, ССЦ (сложное синтаксическое целое), СФЕ (сверхфразовое единство), ЛСВ (лексико-семантический вариант), ФСП (функционально-семантическое поле) и т.п. Понимание и запоминание такого типа языковых единиц также требуют от обучающихся определенных усилий, на что следует обращать серьезное внимание.

Следует отметить следующий важный момент: в процессе адаптации термины функционируют в английском и русском языках неоднозначно. Например, английское слово может иметь несколько значений, а при заимствовании в языке-преемнике за данным словом закрепляется только одно («officer» (анг.) – 1) чиновник, служащий; *офицер* (рус.) означает только воинское звание). Часто в процессе адаптации заимствованное слово приобретает другое, нежели свое основное, значение. Наиболее характерным примером может послужить слово «anecdote» (анг.) – история из жизни, а *анекдо*т (рус.) – короткая смешная история/рассказ. Английское слово «paragraph» обозначает «абзац», в русском языке *параграф* – значительный по объёму раздел текста – при незнании такого различия в значении данного слова может привести к непониманию задания (например, *Разделите текст на параграфы*). Таких примеров можно привести множество и предусмотреть соответствующую работу при обучении терминологии мы сочли обязательной.

Анализ функционирования иноязычного слова (в нашем случае термина) в русском языке позволяет говорить о том, что заимствованные слова проходят процесс адаптации, следуя грамматическим, морфологическим и другим правилам принимаемого языка, в результате этого процесса становятся употребительными. Иноязычные термины в заимствующем языке проходят адаптацию, условно говоря, в несколько этапов: преодоление чужеродности, смысловое усвоение, произносительная адаптация (пример с установлением ударения в словах: *маркетинг, силлабус, дискурс* и т.п.), привыкание и переход в общеупотребительную лексику (или выход в пассивную лексику). Работе с подобными явлениями мы также попытались уделить внимание в разработанной системе заданий.

Учитывая вышеизложенное, подготовка филологов в Казахстанских вузах должна строиться на комплексном подходе. Это предполагает углубленное

изучение одного языка как основного, при этом казахский и английский языки должны быть обязательными компонентами профессиональной подготовки. Например, при специализации на русском языке, казахский (как государственный) и английский (как международный) языки изучаются в обязательном порядке. В соответствии с этим, в Государственный общеобязательный стандарт образования РК, типовые и рабочие учебные программы, а также в каталоги дисциплин (2019-2020 гг.) были внесены соответствующие изменения и дополнения.

Кроме того, необходимо активизировать и модернизировать методику преподавания языков в высших и средних учебных заведениях, активно внедряя инновационные методы и приемы обучения. Это включает в себя использование интернет-ресурсов, научных и научно-популярных текстов, командную работу над проектами, проведение интегрированных уроков, подготовку совместных презентаций, обсуждение и анализ эссе, а также формулирование выводов и разработку рекомендаций по изучению языков (казахского, русского и английского) на основе междисциплинарного подхода.

С позиций чисто учебных целей (школы, вузы языкового и неязыкового типа, обучение русскому языку как иностранному) состав современной лингвистической терминологии можно представить в виде следующих макросфер: общелингвистическая терминология, отражающая основные, ключевые понятия, фундаментальные понятия, общие для всех направлений; частнолингвистическая терминология, отражающая предметные уровни языкознания (фонетика, фонология, лексикология, фразеология, словообразование, морфология, синтаксис, стилистика и др.).

Обзор научной информации позволяет сказать о том, что наука о терминах должна учитывать языковые аспекты специальных слов на всех уровнях языковой системы (фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом) и что основой терминологических систем большей частью являются слова естественного языка, и эта субстратная основа заставляет функционировать терминологические поля по законам, действующим в любом национальном языке [106, с. 347].

В терминоведении существуют три основных подхода к анализу терминологических систем. Логический подход фокусируется на классификации терминов в зависимости от обозначаемых ими понятий – основных, производных или сложных. Эта классификация определяется структурой предметной области и теоретической базой, формирующей систему понятий. Лингвистический подход изучает, как лексические единицы (с учетом их значения и формы) используются для выражения терминов в данной системе. Терминоведческий подход объединяет логический и лингвистический, рассматривая взаимосвязь между отдельным термином и всей терминологической системой, а также определяя место каждого термина в этой системе [107, с.24].

«Изучение профессиональной лексики является одним из самых важных компонентов в учебной практике, составляет основу языка специальности, являясь самым динамичным процессом, если учесть, что насколько быстро

появляются новые профессиональные термины, настолько же быстро выходят из употребления старые» [58, с.296]. Студентам важно и нужно знать термины, в первую очередь для того, чтобы расширить представление о языке, сформировать знания о языковой единице, выявить связь между лексикой и другими уровнями языка. Овладение терминами может быть реализовано в организации работы с ними, которая включает в себя введение и объяснение этих единиц, составления глоссария, выполнение различного рода упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера, составление словаря-тезауруса, ведение портфолио и др.

Анализ точек зрения на данную проблему позволяет сделать вывод о том, что работа с частнолингвистическими (узкоспециальными) терминами и их определениями сложна и многоаспектна. Для успешного освоения и активного их использования необходим ряд условий, опора на которые будет обеспечивать эффективность словарной терминологической работы.

Уместно будет привести высказывание профессора Э.Д. Сулейменовой о том, что «терминологизация представляет собой когнитивно-коммуникативный процесс развития языкового знака в процессе формирования и актуализации профессиональной языковой личности, включающий этапы усвоения языкового знака, терминообразования и терминофиксации…» [108, с. 50].

В исследовании А.Х. Азаматовой выявляются взаимосвязи между языковыми единицами в лингвотерминологическом пространстве, раскрываются деривационные и структурные особенности лингвистических терминов, изучаются процессы порождения новых терминов, проводится сопоставительный анализ словарных статей лингвистических терминов в лексикографических источниках и др. [109, с. 84]. В ходе учебной деятельности мы ориентируемся на данную работу ученого.

Подводя итоги, следует отметить, что модель обучения профессиональной терминологии, включающая в себя организованные и взаимосвязанные действия субъектов процесса обучения (преподавателя и обучающихся), разрабатывалась, в первую очередь, с учетом рассмотренных выше особенностей лингвистической терминологии.

В ходе исследования использованы следующие аналитические и синтетические методы: дефиниционный анализ как метод контрастивного изучения языков, комплексный компетентностный анализ, методы сопоставления, обобщения и систематизации, описательный метод, метод статистической обработки результатов исследования и др.

Все вышеизложенное позволяет сказать, что перед обучающимися стоит сложная задача точного и правильного терминоупотребления в устной и письменной речи как в учебной, учебно-профессиональной, так и будущей профессиональной деятельности. Для успешного освоения и активного использования терминов необходим ряд условий, опора на которые позволит обеспечить эффективность словарной терминологической работы в процессе подготовки будущего специалиста. Для достижения данной цели нами разработана интегративная модель обучения, в рамках которой

предусматривается системная и поэтапная работа над упражнениями и заданиями тезаурусно ориентированного характера, над словарем-тезаурусом и др. (об этом речь пойдет в соответствующих подразделах диссертации).

2.4 Интегративная модель обучения по формированию тезауруса студента-филолога

Современным научным направлениям характерны следующие признаки: антропоцентризм, функционализм, когнитивизм, экспансия, экспланаторность, полипарадигмальность, интегративность и др. В этой связи современной лингводидактике также свойственен полипарадигмальный, интегративный характер, что проявляется и в научных концепциях, и в образовательной практике. Это способствует совмещению, параллельному использованию различных методологий, обусловливающих необходимость появления вариативного образования, суть которой заключается в оказании помощи ориентироваться обучающемуся в реальном, меняющемся мире путем вырабатывания умений принимать участие в различного рода ситуациях и принимать собственные решения. При этом особо важное значение, по мнению Л.И. Гриценко, приобретает опора на интегративный подход, выявление сущности интегративного образования, так как «смешение» форм, технологий и других средств обучения требует научного обоснования условий их интеграции в образовательном процессе, дающем возможность каждой личности развиваться в соответствии со своими особенностями и приобрести опыт решения разнообразных научных, практических, жизненных ситуаций [110, с. 3].

В педагогике, лингводидактике термин «интеграция» имеет широкое и узкое значение. Узкая трактовка интеграции понимается как суммирование знаний из различных предметов на определенную тему/проблему (например: интегрированные уроки, спецкурсы). Такую форму интеграции называют межпредметными связями, цель которых заключается в создании общей картины проблемы и углублении ее понимания. Широкая трактовка интеграции рассматривается как «интегративное обучение есть реализация подхода, который представляет собой разработку методов деятельности, конструирование сложных развивающихся объектов и процесса их исследования на основе объединения различных свойств, моделей, концепций (принцип интеграции)» [110, с. 4].

Под интеграцией в педагогическом процессе российские исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции – качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Интеграция как процесс в обучении изучается исследователями с различных позиций: вопросы интеграции педагогики с другими науками (В. В. Краевский, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина и др.); пути интеграции в содержании образования (Г.Д. Глейзер, В.С. Леднёв и

др.); проблемы интеграции в процессы обучения (С.М. Гапеенков, Г.Ф. Федорец, Л. И. Гриценко и др.).

По мнению зарубежных ученых, интегративное обучение – это подход, при котором учащийся объединяет предыдущие знания и опыт для поддержки новых знаний и опыта. Делая это, учащиеся используют свои навыки и применяют их к новому опыту на более сложном уровне. Концепция интегративного обучения заключается в том, что учащиеся берут на себя ответственность за собственное обучение, становясь критическими исследователями, которые способны устанавливать значимые связи между различными дисциплинами и использовать критическое мышление для решения реальных жизненных проблем [111]. Ассоциация американских колледжей и университетов (2007) описывает интегративное обучение как ключевое изменение в университетском образовании в XXI веке.

Так, интегративный подход представляет интеграцию как принцип конструирования системы обучения и как процесс установления связей между элементами системы. Ученые едины во мнении, что процесс интегративного обучения должен осуществляться в режиме постоянного творческого саморазвития, выработки инновационных педагогических средств конструирования целостного педагогического процесса, формирования целостной личности.

Интегративное обучение обеспечивает развивающий эффект как по отношению к педагогическому процессу, так и по отношению к каждой личности (преподавателя и обучающегося). И в этом проявляется, на наш взгляд, его актуальность и своевременность, соответствие высоким требованиям времени к профессиональной подготовке специалистов. Обеспечивая процесс интеграции в обучении, следует определить цель и задачи, ожидаемые результаты и соответственно определиться с формами реализации обучения. Целостному развитию личности, предусматриваемому выполнением триединой цели обучения (развивающей, образовательной, воспитательной), необходимы не только научно-теоретическое познание, но и сознательно-субъективное познание. Для этого нужно применение интерактивных методов обучения, создание творческой атмосферы на занятиях, системность, преемственность и интегративность в обретении профессиональных знаний.

В современной зарубежной и отечественной лингводидактике и педагогике в качестве основных методических моделей обучения, разработанных с учетом психологических механизмов умственного развития, известны следующие: 1. Модель «Интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина; «Диалогическая модель» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, и др.); «Развивающая модель» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин и др.); «Активизирующая модель» (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.); «Формирующая модель» (Н.Ф. Талызина, И.П. Калошина, В.П. Беспалько и др.); «Обогащающая модель» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова и др.); «Структурирующая модель» (П.М. Эрдиниев, Б.П. Эрдиниев) и др.

Известно, что парадигмальность – один из ярких признаков современной науки, и в этой связи в образовательном процессе наблюдаются тенденции к синтезированию моделей обучения в профессиональной подготовке специалистов в высшей школе. Так, исходя из поставленных в диссертации цели и задач, мы предлагаем свою модель обучения, в которой попытались объединить три модели («Развивающая модель»+ «Активизирующая модель» + «Формирующая модель») и представить ее в виде интегративной: «развивающе-активузирующе-формирующей модели». При этом мы берем во внимание то, что «Развивающая модель» базируется на развитии основ теоретического мышления, то есть на развитии «способов деятельности»; «Активизирующая модель» предполагает развитие интеллектуальной активности: познавательной мотивации и мыслительной активности в условиях разрешения проблемных ситуаций; «Формирующая модель» направлена на умственное развитие обучающегося посредством целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений по определенному алгоритму.

Практика показала, что организация интегративного обучения включает синтез обязательной деятельности обучающихся, то есть формирование определенных компетенций, предусматриваемых образовательными программами по специальности, и самостоятельной активной деятельности, направленной на развитие ответственности, самоинициативы, свободу выбора решения, на сотрудничество с другими субъектами и т.д. В этой связи совместная деятельность личности преподавателя и личности студента в ходе профессиональной подготовки будущего филолога в вузе, связанная с целью и задачами обучения, системой методов и приемов обучения и формами обучения, нами представлена в виде интегративной модели обучения, для системной реализации которой предлагается алгоритм работы (см об этом ниже). Данная модель предполагает совокупную деятельность субъектов образовательного процесса (ОП) во внеаудиторных и аудиторных формах учебной деятельности, основанной на использовании традиционных и инновационных учебных методов и приемов. Модель представляет собой реальную учебную картину, включающую в себя Целевой блок (цель обучения), Концептуальный блок (подходы к обучению, принципы, компетенции), Процессуально-предметный блок (внеаудиторная работа: СРО/СРСП; аудиторная работа, Блок контроля и системы управления (см. Рисунок 1).

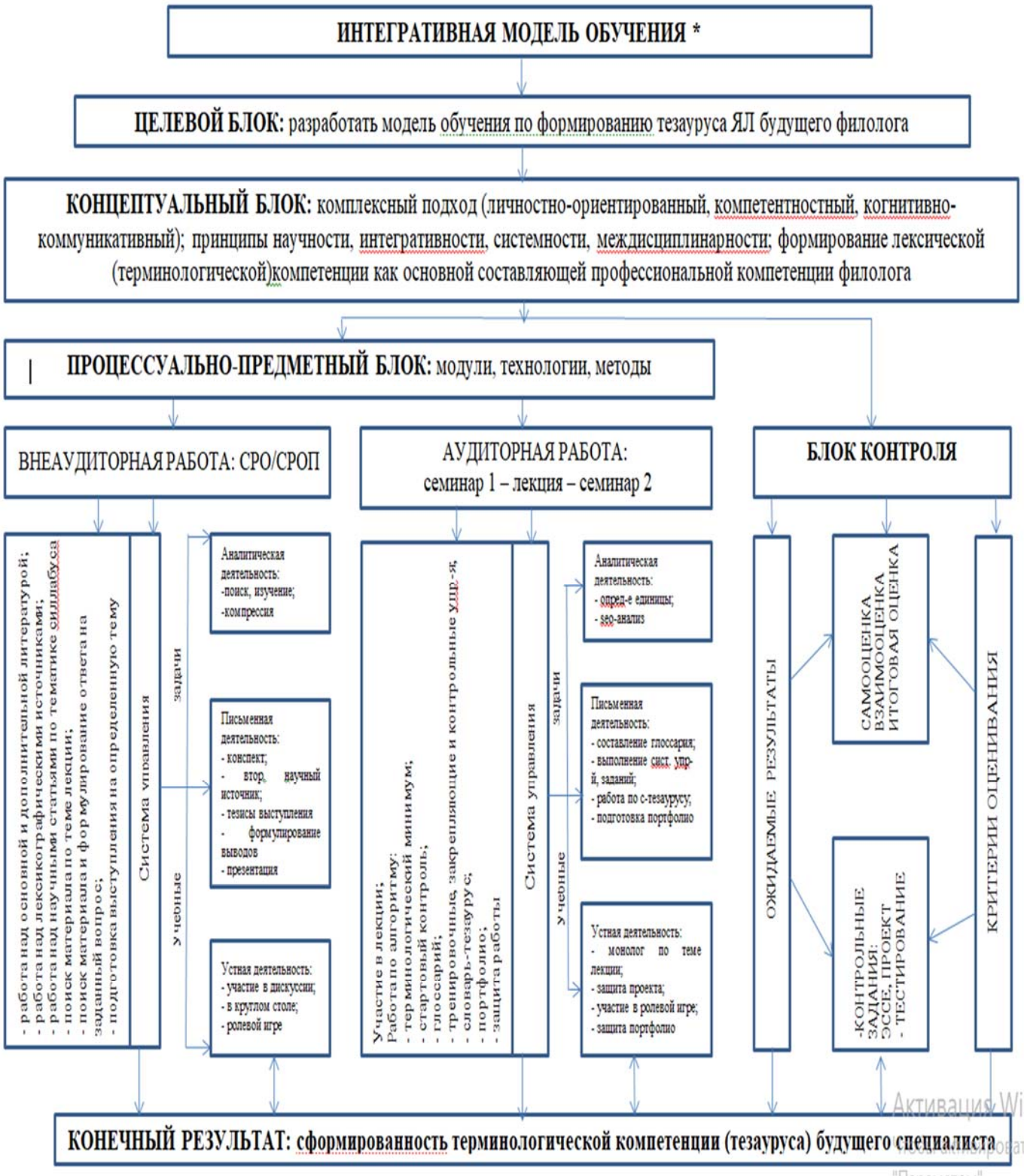


Рисунок 1 – Интегративная модель обучения

Примечание:

* Совместная деятельность субъектов ОП (преподавателя и студента) на всех уровнях образования в вузе;

ОП – образовательный процесс;

СРО – самостоятельная работа обучающегося;

СРОП – самостоятельная работа студента с преподавателем

Сформулируем определение данной модели применительно к теме нашего исследования: интегративная модель обучения – это такая методическая система обучения, направленная на формирование тезауруса в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста-филолога в рамках профилирующих дисциплин филологического цикла на всех уровнях обучения в высшей школе.

Основываясь на описании многоуровневой модели языковой личности Ю.Н. Караулова, А.К. Крупченко предлагает следующую стратегию обучения: на нулевом уровне – формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом – проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором – соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования (использование в конкретной речевой ситуации соответствующей лексики и стиля общения, понятной для всех ее участников) [73, с. 30]. При разработке системы упражнений и заданий мы основывались на основных положениях названных ученых.

Одним из условий формирования профессиональной компетентности будущего филолога на образовательном уровне бакалавриата является накопление у студентов запаса профессионально ориентированной лексики или иначе: тезаурусно ориентированной. В контексте обучения филологическим (лингвистическим) дисциплинам актуальной задачей является получение навыков и умений использовать узкоспециальную лексику для выполнения заданий, направленных на дальнейшее усовершенствование лексической компетенции. Будущему специалисту необходимо знание терминов для качественного выполнения своих должностных обязанностей, свободного общения с коллегами, для ориентации в документации, для работы со специализированной и справочной литературой. «Изучение профессиональной лексики является одним из самых важных компонентов в учебной практике, составляет основу языка специальности, являясь самым динамичным процессом, если учесть, что насколько быстро появляются новые профессиональные термины, настолько же быстро выходят из употребления старые» [57, с. 130].

В связи с вышеуказанным, на наш взгляд, языковое образование следует осуществлять на основе комплексного подхода: синтезирования личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного подходов. Кроме этого, в учебном процессе следует основываться на следующие принципы работы: системности, междисциплинарности, преемственности. Все это в целом позволит учитывать современные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, а также достижения в современной науке (педагогике, психологии, лингводидактике, когнитивной лингвистике, методике преподавания).

В условиях кредитной технологии образования, учитывая принципы научности и преемственности знаний, в силлабусах и траекториях обучения по профилирующим и элективным дисциплинам указываются пререквизиты (дисциплины, содержащие знания, умения и навыки, необходимые для освоения

изучаемой дисциплины) и постреквизиты (дисциплины, для изучения которых требуются знания, умения и навыки, приобретаемые по завершении изучения данной дисциплины), а также прописываются так называемые «ожидаемые результаты обучения» – компетенции, то есть, что должен знать и уметь делать обучающийся по каждой дисциплине и в завершении профессиональной подготовки. Из множества компетенций нами выбрана компетенция – знание специальной лексики. Наше внимание было направлено на исследовательский вопрос о том, как более эффективно сформировать тезаурус будущего филолога. Для решения данного вопроса нами соответственно была разработана система упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера.

Далее следует остановиться на описании подходов к разработке системы упражнений, существующих в лингводидактике и методике преподавания языков.

В лингводидактике популярны системы упражнений в преподавании иностранных языков Б. Эггерта (1911), И.А. Грузинской (1940), Г. Пальмера (1960), Э.П. Шубина (1963), Ч. Фриза и Р. Ладо (1964), Г.А. Битехтиной (1964), Н.С. Обносова (1969), О. В. Сухих (1973), А. Д. Климентенко (1973), М.С. Ильина (1975), Б.А. Лапидуса (1975), И.В. Рахманова (1980), В.Л. Скалкина (1981), С.Ф. Шатилова (1985), Е.И. Пассова (2006) и др.

Так, например, Б. Эггерт в своей системе упражнений выделяет подсистемы обучения, в которых уделяет внимание рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и различным аспектам языка (фонетика, лексика, грамматика) [112].

Система упражнений Г. Пальмера [113] направлена на формирование правильных навыков устной речи: рецептивные (короткие ответы на общие вопросы), рецептивно-имитативные (повторение вслед за преподавателем отдельных слов или предложений) и репродуктивные упражнения (условная и естественная беседа). В классификации Ч. Фриза и Р. Ладо [114] объединяются психологические (упражнения на репродукцию, воспроизведение и имитацию) и лингвистические (трансформационные и дистрибутивные упражнения) факторы.

Согласно классификации И. А. Грузинской [115] различаются четыре группы упражнений: 1) словарные; 2) грамматические; 3) фонетико-орфографические; 4) актуализирующие речевые умения (речевые). Она отталкивается от цели обучения: научить учащихся всестороннему овладению языком (чтению, письму, устной речи).

В методике преподавания языков в 60–70 гг. XX века стали придерживаться принципа коммуникативной направленности упражнений с целью активизации языкового материала. Важным признается разграничение языковых и речевых упражнений. Согласно справедливому мнению И.В. Рахманова [116], в языковых упражнениях внимание обучающегося направлено на усвоение формы языковой единицы, ее значения и употребления; в речевых же упражнениях, концентрируют свое внимание на содержании высказывания, тогда как его форма представляет собой объект непроизвольного внимания.

Система упражнений В.Л. Скалкина [117] нацелена на обучение речевому общению на уровне простых, сложных и комбинированных актов речевой деятельности. В работе автора приводится следующая типология упражнений:

– имитативные (рецептивные без опоры на текст), в процессе их выполнении необходимо воспроизвести модель в готовом виде с использованием механизмов оперативной памяти и восприятия;

– аналоговые (рецептивные с опорой на текст), осуществляющиеся благодаря несложному сочетанию речевых образцов (штампов, клише) с использованием механизмов памяти, представления, восприятия и мышления;

– имитативно-аналоговые (репродуктивные) с производством лексико-грамматической адаптации, основанные на механизмах имитативных и аналоговых упражнений;

– конструктивные (репродуктивные), которые основаны на осознанном выборе слов, с использованием уже готовой грамматической структуры предложения и строятся на основе механизмов долговременной памяти;

– творческие, выполняемые самостоятельно, на основе плана, схем, ключевых слов, а также с использованием механизмов долговременной памяти, мышления и воображение;

– творческие, выполняемые самостоятельно, без учета образца или каких-либо опорных элементов.

В своей работе по созданию системы упражнений, направленной на усвоение, запоминание и репрезентацию лингвистической терминологии обучающимися, мы частично ориентировались на данную классификацию.

О.И. Жданько предлагает систему лексических упражнений при изучении иностранного языка, направленных для совершенствования профессиональных компетенций. «Говоря о системе лексических упражнений, следует подробно остановиться на языковых (подготовительных) и речевых упражнениях. Оба вида упражнений – это тренировка лексического материала на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства, которые могут выполняться студентами в письменной или устной форме, на занятиях в аудитории или самостоятельно (что предпочтительнее), индивидуально, в парах или минигруппах» [118]. Здесь автор подробно рассматривает каждое упражнение, описывает их цели и задачи. Цель языковых упражнений заключается в помощи в усвоении форм и значения новой лексики, к ним она относит дифференцировочные, помогающие выделить общие и отличительные признаки изучаемой лексики. Следующие – имитативные, которые помогают запомнить графическую и звуковую форму новой лексической единицы и создать ассоциации, также подстановочные, которые автоматизируют механизм выбора для построения аналогичных сообщений при употреблении новых лексических единиц в известных ранее грамматических структурах. Также есть репродуктивные, чтобы студент мог воспроизводить в реплике усвоенные лексические единицы, и трансформационные, заменяющие, расширяющие или сокращающие реплики и ее части. В свою очередь, речевые упражнения отличаются тем, что в них есть обобщенность, беспереводность,

автоматизированность и динамичность и они ближе к естественному процессу коммуникации. К ним можно отнести: упражнение в описании; упражнения в выражении отношения, оценки; пересказ текста своими словами и др.

Анализ работ показал, что в разработке своих классификаций упражнений исследователи исходят из различных позиций и делают акцент на разных аспектах: язык и речь; виды речевой деятельности; язык и сознание; сознательное и бессознательное в обучении, разные уровни языка (фонетика, лексика, грамматика) и разные формы речи (устная и письменная) и др. Существование различных точек зрения на проблему классификации упражнений, можно объяснить многогранностью этой проблемы и возможностью подхода к ней с разных точек зрения. В своей исследовательской практике мы исходим из предложенного нами комплексного подхода: личностно-ориентированного (в процессе обучения ориентироваться на языковую личность обучающегося, его особенности), компетентностного (развитие совокупности компетенций, необходимых для профессиональной деятельности будущего специалиста, в нашем случае – лексической компетенции), когнитивно-коммуникативного (целенаправленность на формирование тезауруса будущего филолога), междисциплинарного (направленность на системное восприятие и усвоение профессиональных знаний из разных научных областей) подходов.

Как известно, в систему высшего профессионального образования специалиста-филолога обучающегося по образовательным программам «6В02307 – Русская филология» и «6В01703 – Русский язык и литература» включен ряд профилирующих дисциплин. Например: «Фонетическая система русского языка», «Морфологическая и словообразовательная системы русского языка», «Лексическая и фразеологическая система русского языка» и др.

Остановимся на рассмотрении только образовательного аспекта обучения будущего филолога, в рамки которого входит обретение знаний по профилирующим и элективным дисциплинам (знаниевый компонент), умение использовать полученные знания в практической деятельности (коммуникативный компонент) и др.

В соответствии с ГОСО РК разрабатываются и обновляются типовые и рабочие образовательные программы по профессиональной подготовке специалистов. В блок обязательных, профилирующих дисциплин (далее – ПД) включаются предметы, направленные на приобретение знаний (компетенций) по специальности следующие дисциплины: «Введение в языкознание» (1 к); «Фонетическая система русского языка», «Лексическая и фразеологическая системы русского языка», «Морфологическая и словообразовательная система русского языка», «Синтаксическая система русского языка», «Методика преподавания русского языка в условиях обновленной программы» (2 к); «Научно-методические основы преподавания русского языка и литературы в школе» (3 к.); «Новые стандарты и учебные программы», «Информационно-образовательные технологии в преподавании русского языка/литературы в школе» (4 к.). В элективные дисциплины (далее – ЭД) – предметы по выбору, направленные на расширение и углубление знаний по специализации

обучающихся, включены такие дисциплины, как: «Орфоэпические нормы русского литературного языка» (1 к.); «Основы лексикографии в школе», «Основы орфографии в школе», «Основы пунктуации в школе», «Орфоэпические нормы русского литературного языка» (2 к.), «Практическая стилистика», «Прагматический аспект русского языка» (3 к.); «Практический курс русского языка», «Методический аспект изучения учебного текста», «Культура речи» (4 к.) (ОП КазНУ, 2019).

В рамках учебных целей в вузах РК в образовательной программе «Русский язык и литература» включены в состав современной лингвистической терминологии: общелингвистическая терминология, отражающая основные, ключевые понятия, общие для всех направлений подготовки, и узкоспециальная лингвистическая терминология, отражающая предметные уровни языкознания: *фонетика, фонология, лексикология, фразеология, словообразование, морфология, синтаксис* и др. Анализ траекторий обучения по курсам бакалавриата показал необходимость системно-последовательного изучения обязательных и элективных дисциплин по модулям, следующим образом:

В опубликованной нами статье «Формирование тезауруса языковой личности будущего специалиста-филолога с позиций лингводидактики» представлены несколько модулей для примера: «Модуль 1-2. 1 к., 1-2 семестры: ПД «Введение в языкознание», ПД «Фонетическая система русского языка», затем в качестве постреквизита ЭД «Орфоэпические нормы русского литературного языка».

Модуль 3-4. 2к., 1-2 семестры: ПД «Лексическая и фразеологическая системы русского языка», в качестве постреквизита ЭД «Основы лексикографии в школе»;

ПД «Морфологическая и словообразовательная система русского языка», в качестве постреквизита ЭД «Основы орфографии в школе», ПД «Синтаксическая система русского языка», «Основы пунктуации в школе» в качестве постреквизита ЭД» [6, с. 157].

Модуль 5-6. 3 к., 1-2 семестры: ПД «Научно-методические основы преподавания русского языка и литературы в школе», ЭД «Методический аспект изучения учебного текста»; в качестве постреквизита ЭД: «Практическая стилистика», «Прагматический аспект русского языка», «Культура речи».

Модуль 7-8. 4 к., 1-2 семестры: ПД «Новые стандарты и учебные программы», в качестве постреквизита ПД «Методика преподавания русского языка в условиях обновленной программы»; ЭД: «Практический курс русского языка», «Информационно-образовательные технологии в преподавании русского языка в школе», «Информационно-образовательные технологии в преподавании литературы в школе». Преддипломная практика. Для наглядности представим данную информацию в виде таблицы (см таблицу 2):

Таблица 2 ─ Пример учебного плана

курс	семестр	ОД	ЭД
Модуль 1-2			
1	1	Введение в языкознание	
1	2	Фонетическая система русского языка	Орфоэпические нормы русского литературного

			языка
Модуль 3-4			
2	1	Лексическая и фразеологическая системы русского языка	Основы лексикографии в школе
		Морфологическая и словообразовательная система русского языка	Основы орфографии в школе
2	2	Синтаксическая система русского языка	Основы пунктуации в школе
Модуль 5-6			
3	1	Научно-методические основы преподавания русского языка и литературы в школе	Методический аспект изучения учебного текста
			Практическая стилистика
3	2		Прагматический аспект русского языка
			Культура речи
Модуль 7-8			
4	1	Новые стандарты и учебные программы	Практический курс русского языка
		Методика преподавания русского языка в условиях обновленной программы	Информационно-образовательные технологии в преподавании русского языка в школе
			Информационно-образовательные технологии в преподавании литературы в школе
4	2	Преддипломная практика	

Как видим, широк диапазон знаний, необходимый для усвоения, понимания и использования будущими филологами по специальности (помимо базовых, общеобразовательных дисциплин): ПД – 8, ЭД – 10.

Изучение профилирующих и элективных дисциплин по учебному плану 2020-2022 гг. также в нашей статье «Формирование тезауруса языковой личности будущего специалиста-филолога с позиций лингводидактики» говорится о том, что ПД и ЭД направлены на формирование профессиональной языковой личности. Однако результаты проведенного исследования говорят о необходимости конкретизации деятельности обучающихся для достижения поставленных целей обучения. «На наш взгляд, последовательность изучения дисциплин по направлению «Русский язык» в вузе целесообразно представить следующим образом: «Введение в языкознание», «Историческая грамматика русского языка» (1 курс, 1 семестр) → «Современный русский язык», «Современный русский литературный язык» (1 курс, 2 семестр) → «Фонетическая система русского языка» + «Орфоэпические нормы русского литературного языка» (2 курс, 3 семестр) → «Лексическая и фразеологическая системы русского языка» + «Основы лексикографии в школе» (2 курс, 4 семестр) → «Морфологическая и словообразовательная система русского языка» + «Основы орфографии в школе» (3 курс, 5 семестр) → «Синтаксическая система русского языка» + «Основы пунктуации в школе» (3 курс, 6 семестр) → «Практическая стилистика», «Прагматика русского языка» (4 курс, 7 семестр).

А также мы предлагаем включить в образовательную программу бакалавриата для полного формирования профессиональной компетентности языковой личности будущего филолога следующие дисциплины: «Культура речи», «Риторика», «Межкультурная коммуникация», «Профессиональный дискурс» и другие курсы на усмотрение вуза» [6, с. 157].

Студентам важно и нужно знать термины, в первую очередь для того, чтобы расширить представление о языке, сформировать знания о языковой единице, выявить связь между лексикой и другими уровнями языка.

Эффективное овладение терминами может быть реализовано в правильной организации работы с ними, которая включает в себя различные задания тезаурусно ориентированного характера: введение и объяснение терминологических единиц, подбор синонимов, антонимов, образование разного типа словосочетаний, составление высказываний/предложений, творческие формы контроля (кроссворды, ребусы, синквейн), создание монологического выступления, участие в диалоге, полилоге, ролевых играх и др. Такая работа и предусматривается в разработанной нами системе упражнений на лексическом уровне: условно даны 4 блока заданий, направленных на усвоение и понимание термина и его запоминание (1-2 блоки упражнений – рецептивные и репродуктивные), а также предусматривающих закрепление и контроль знаний по изучаемым терминам (3-4 блоки упражнений – трансформационные и творческие). Подробное описание системы упражнений и заданий будет представлено в подразделе 3.2 главы 3 данной диссертации.

Анализ организации учебного процесса и наблюдения показали, что традиционно на лекциях даются определения основных терминов в готовом виде, которые записываются обучающимися под диктовку или механически переписываются со слайда. А на семинарах проводится в основном работа по выписанным студентами или преподавателем из лексикографических источников словарным статьям новых терминов по той или иной дисциплине отдельно. При такой работе отсутствует активная познавательная и поисковая деятельность студента, нет напряженной умственной работы в приобретении и усвоении знаний, не прикладывается даже минимум усилий для запоминания и репрезентации термина в устной и письменной речи и т.д. В этой связи, на наш взгляд, надо кардинально менять такой формат работы с лингвистической терминологией, активизируя деятельность студента на основе комплексного подхода к обучению языку/ам. Следует проводить творческие семинары по изучению терминологического аппарата до проведения лекций, чтобы облегчить восприятие теоретического материала и легко «погружаться» в содержание нового изучаемого. Так, при 3-кредитном объеме обучения по профилирующей дисциплине традиционно в расписание ставится вначале 1 час. – лекция, а затем 2 часа – 2 семинара подряд. По нашему мнению, целесообразно проводить работу по-другому: семинар 1 – лекция – семинар 2, а именно в несколько этапов: подготовительный этап, Семинар 1 (адаптационный), Лекция (основной), Семинар 2 (тренировочно-закрепляющий), заключительный этап. Представим свое видение в виде рисунка:

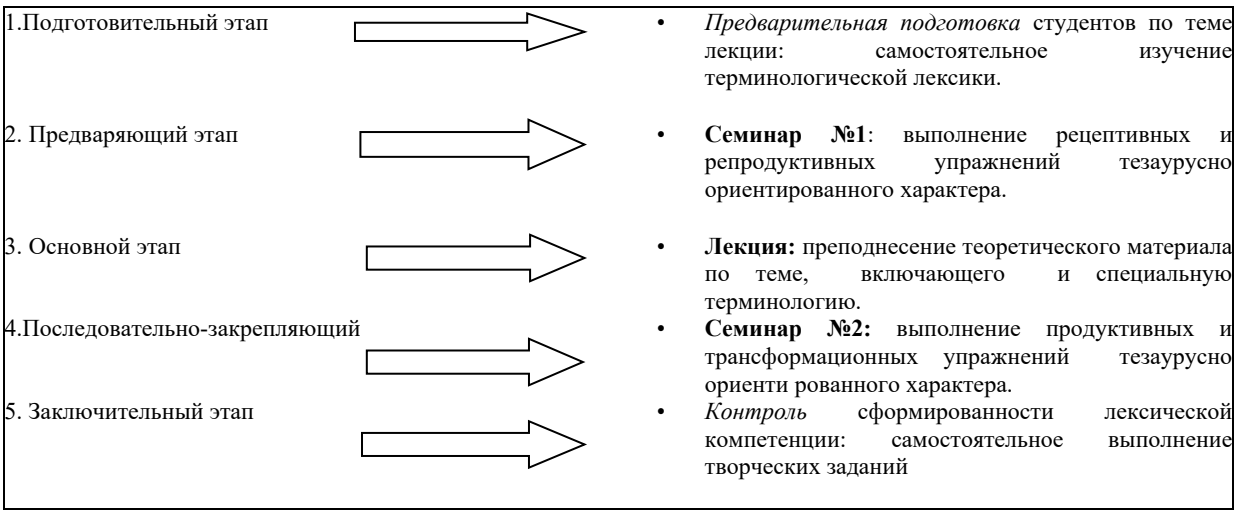


Рисунок 2 – Этапы работы

В соответствии с этим должна осуществляться глубокая и системно организованная работа не только преподавателя, но и обучающегося в рамках всех профилирующих и элективных дисциплин. Студентам следует готовить расширенный глоссарий по каждому предмету, а по завершению курса обучения представить все подготовленные материалы по лингвистической терминологии в виде портфолио с обязательной защитой.

Приведем в качестве примера Глоссарий по элективной дисциплине «Практическая стилистика» (см. Рисунок 3):

ГЛОССАРИЙ
по ЭД «Практическая стилистика»

СТИЛЬ (слог, язык) англ. style, фр. style, нем. stil, исп. estilo. Одна из дифференциальных разновидностей языка, языковая подсистема с своеобразным словарем, фразеологическими сочетаниями, оборотами и конструкциями, отличающаяся от других разновидностей в основном экспрессивно-оценочными свойствами составляющих ее элементов и обычно связанная с определенными сферами употребления речи (1, с. 445).).

СТИЛИСТИКА - лингвистическая дисциплина, изучающая функционирование и использование языковых средств в речевой коммуникации носителями данного литературного языка (2, с. 8).

СТИЛИСТИКА ПРАКТИЧЕСКАЯ англ. practical stylistics. Раздел языкознания, разрабатывающий рекомендации, которые должны обеспечить правильное употребление языка в соответствии со спецификой различных речевых ситуаций (различных областей или сфер применения речи) ((1, с. 445).

НОРМА англ. norm. 1. Принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентаций), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида. Норма орфоэпическая. Норма речевая. Норма стилистическая (1, с. 261).

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТИЛИСТИКА - это раздел практической стилистики, связанной с выбором слова в соответствии с его лексическим значением (синонимия, антонимия, паронимия), с выбором слова в соответствии с его лексической сочетаемостью, с выбором слова в зависимости от стилистической принадлежности (2, с. 58; 74; 85).

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТИЛИСТИКА состоит из двух разделов: морфологической и синтаксической. морфологическая стилистика — это раздел практической стилистики, в котором рассматриваются нормы употребления грамматических форм слов, выразительные возможности разных частей речи; синтаксическую стилистику можно определить как учение о построении речи с точки зрения ее стилистических свойств.(2, с. 100).

СТИЛЬ ЯЗЫКА. 1. Разновидность языка, традиционно закрепленная в данном обществе за каждой сферой социальной жизни и отличающаяся от других разновидностей в области лексики, грамматики, фонетики. То же, что функциональный стиль. 2. Вариативные средства языка, используемые в различных ситуациях общения, в зависимости от их стилистической окраски: а) нейтральные; б) более «высокие» книжные; в) более «низкие», разговорные, или фамильярно-разговорные, разговорно-просторечные (3, с. 372).

СТИЛЬ РЕЧИ. 1. Общепринятая манера, способ исполнения какого–либо типа речевых актов: ораторская речь, бытовой диалог, дружеское послание. 2. Индивидуальная манера, способ исполнения речевого акта или произведения: стиль общения учителя с учениками, стиль раннего Пушкина (3, с. 372).

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ УЗУС. Общепринятая система стилистического употребления языковых средств, «коммуникативные навыки языкового употребления» (3, с. 372).

СТИЛЬ РЕЧИ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ (слог). Стиль, основанный на индивидуальном использовании форм слова, самих лексем, уходящий корнями в языковую синонимию, порождающую речевую синонимию. Слог как индивидуальный стиль речи состоит из отбора общеязыковых и общестилевых средств, их комбинирования в

конкретных условиях речи и жанра для раскрытия темы, идейного и эстетического содержания и самой личности говорящего или пишущего. Стиль речи отражается на нормах языка, и этим обеспечивается точность, ясность и выразительность речи. Индивидуальный стиль речи включает особенности, которые вызываются принадлежностью автора речи к определенной социальной среде, профессии (3, с.375).

Список использованных источников:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 598 с.
2. Лыткина О.И., Селезнева Л.В., Скороходова Е.Ю. Практическая стилистика русского языка : учеб. пособие. –4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 208 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

Рисунок 3 - Глоссарий

Собранный материал по всем изученным дисциплинам по специальности (ПД+ЭД) в виде Глоссария, сводных таблиц, выполнения упражнений и заданий и различных видов самостоятельной работы и т.п., будет представлен обучающимся в сводной работе – портфолио – и на завершающем этапе обучения в бакалавриате. По качеству подготовленной работы можно будет судить об уровне профессиональной подготовки выпускника-филолога. Рассмотрим схему:

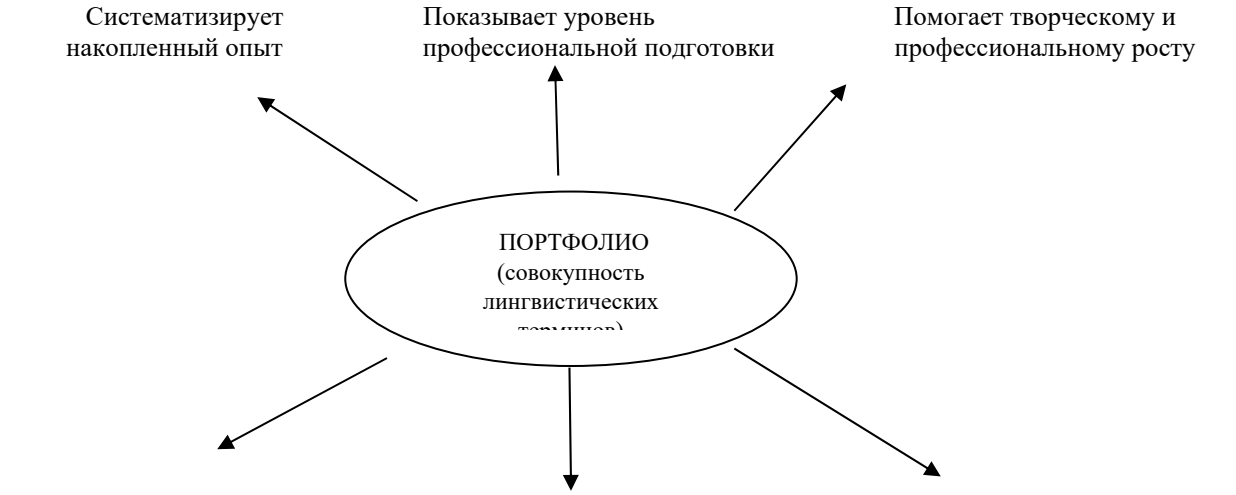


Рисунок 4 – Схема «Портфолио»

Работа, построенная таким образом, будет способствовать более качественному формированию тезауруса будущего филолога, а также повышению мотивации к приобретению знаний на всех этапах обучения. Алгоритм работы выглядит так:

1) предварительная работа по определению терминологического минимума дисциплины (изучение общеобразовательной программы, УМКД, учебников и учебных пособий, лексикографических источников, научных статей по тематике каждой дисциплины, материалов интернет-ресурсов);

2) проведение стартового контроля знаний обучающихся (анкетирование с целью определения основной стратегии работы с учетом уровня знаний каждого обучающегося);

3) составление глоссария по содержанию дисциплины (изучение силлабуса дисциплины, учебников и учебных пособий основной и дополнительной литературы, лексикографических источников);

4) работа над системой упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера (выполнение тренировочных, закрепляющих, контрольных заданий);

5) работа над составлением словаря-тезауруса в рамках каждой дисциплины (выполнение заданий по сбору материала и формированию специального предметного словаря);

6) составление в течение курса обучения по каждой дисциплине портфолио;

защита работы; обсуждение результатов, выводы; оценка.

Обобщая все вышесказанное, следует отметить, что тезаурус языковой личности обучающегося, на наш взгляд, должен представлять собой совокупность общенаучных и узкоспециальных терминологических единиц по профессии, приобретаемых из знаний по профилирующим и элективным дисциплинам, соответствующим направлению подготовки по той или иной специализации. Для достижения поставленных цели и задач исследования нами предлагается внедрение в учебный процесс по дисциплинам филологического цикла (на примере специальности «Русский язык и литература») интегративной модели обучения по формированию тезауруса как основной составляющей профессиональной компетенции будущего филолога (см схему функционирования алгоритма работы в рамках учебного плана на рисунке 5):

Схема функционирования алгоритма работы
в рамках учебного плана

Условные обозначения:
ПД – профилирующая дисциплина
ЭД – элективная дисциплина
ТМ – терминологический минимум
СК – стартовый контроль
Г – глоссарий
СУ и З – система упражнений и задач
С-Т – словарь-тезаурус
П – портфолио

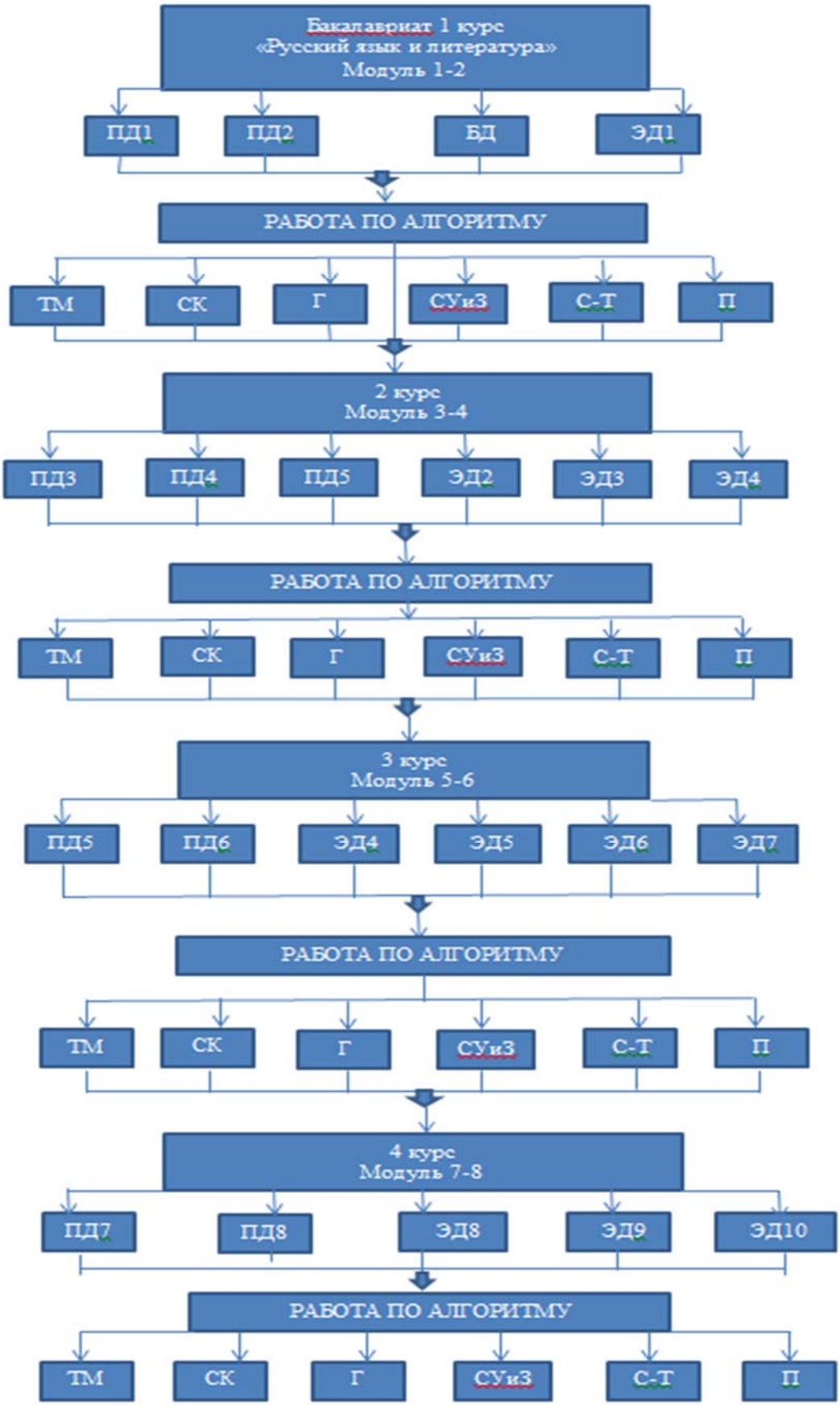


Рисунок 5 – Алгоритм работы в рамках учебного плана

Данная схема аналогично может быть продолжена и для послевузовского профессионального уровня образования в вузе (магистратура, докторантура).

В соответствии с данной моделью обучения на кафедре русской филологии и кафедре казахской филологии филологического факультета вуза должна быть системно поставлена работа по формированию и расширению тезауруса будущего специалиста-филолога в рамках изучения всех дисциплин филологического цикла и во временной последовательности многоуровневого обучения в вузе (бакалавриат – магистратура – докторантура). Понятно, что в решении данной задачи необходимы усилия всех преподавателей кафедры: в разработке совместных программ обучения, учебно-методических комплексов, системы методов и приемов работы, применения единого подхода к выбору ключевых терминов по каждой дисциплине, в осуществлении процесса изучения специальной терминологии в соответствии с предлагаемым алгоритмом работы.

Необходимо помнить и то, что совершенствование языковой личности посредством формирования специального словаря обусловлено и требованиями современного времени: глобализацией, интеграцией наук и научных направлений, модернизацией системы образования РК в целом.

Именно сформированность тезауруса, его объем, возможность/способность репрезентировать профессиональные термины/знания и применять их адекватно в различных речевых ситуациях профессиональной деятельности может быть показателем качества профессиональной подготовленности специалиста.

Таким образом, вышеизложенное дает возможность нам считать, что тезаурус является важной составляющей сложной, многоаспектной структуры языковой личности специалиста того или иного профиля, ее компетентностной модели, формированию которой должно уделяться внимание как в процессе преподавания базовых и профилирующих дисциплин, так и элективных курсов в целом на каждом уровне системы образования (бакалавриат, магистратура и докторантура) в высшей школе.

Выводы по 2 главе:

Антропоцентричность, полипарадигмальность, функционализм, экспансия и интегративность, являющиеся характерными признаками современной науки, стали определяющими и для лингводидактики как прикладной дисциплины. Анализ научной, научно-методической литературы по лингводидактике относительно языкового образования (исследование различных точек зрения ученых, их обобщение и систематизация) обусловил выбор и применение для исследовательской практики комплексного подхода к обучению языку/ам, а именно синтезирование личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного подходов.

Осуществление учебной деятельности путем использования комплексного подхода и общенаучных принципов преемственности, системности, междисциплинарности к изучению научных знаний по лингвистике и литературоведению на всех уровнях обучения (бакалавриат – магистратура – докторантура) будет способствовать эффективному формированию тезауруса обучающихся, как на уровне отдельно взятой дисциплины, так и всех дисциплин

филологического цикла в соответствии с действующей образовательной программой в вузе.

В изданной исследователями статье «Тезаурус как составляющая категории «языковая личность» дается следующее определение: «Тезаурус ЯЛ будущего специалиста-филолога – совокупность общенаучных и узкоспециальных терминологических единиц по профессии, приобретаемых из знаний по базовым, профилирующим и элективным дисциплинам, соответствующих направлению подготовки по той или иной специализации» [119, с. 446].

Лингвистическая терминология в качестве главного контента тезауруса специалиста-филолога рассматривается как основной компонент профессиональной компетенции (лексической, терминологической компетенции), для формирования которой необходимы определенные условия. Для достижения данной цели разработаны интегративная модель и алгоритм обучения, в рамках которых предусматривается системная и поэтапная работа над упражнениями и заданиями тезаурусно ориентированного характера, а также составлен словарь-тезаурус.

Таким образом, можно сделать выводы:

– осуществление комплексного подхода в процессе обучения студента-филолога в соответствии с фундаментальными и общенаучными принципами методики преподавания и современными требованиями времени и

– системно поставленная работа по формированию и расширению тезауруса будущего специалиста в рамках изучения всех дисциплин филологического цикла и во временной последовательности многоуровневого обучения в вузе (бакалавриат – магистратура – докторантура) будут способствовать повышению качества обучения не только в области языковой подготовки, но и в сфере профессиональной подготовки будущих специалистов в целом.

3. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1 Методика формирования тезауруса студента-филолога в рамках интегративной модели обучения

Нами предложена интегративная модель обучения, которая определена как методическая система обучения, направленная на формирование тезауруса в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста-филолога в рамках профилирующих и элективных дисциплин филологического цикла на всех уровнях обучения в высшей школе (бакалвариат, магистратура, докторантура). В соответствии с данной моделью разработан алгоритм работы, который предполагает совместную деятельность субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов:

1) определение терминологического минимума дисциплины;

2) проведение стартового контроля знаний;

3) составление глоссария по содержанию дисциплины;

4) выполнение упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера;

5) изучение содержания предметного словаря-тезауруса и его пополнение;

6) составление по каждой дисциплине портфолио.

Представим краткое описание методики проведения работы в рамках интегративной модели и алгоритма обучения на примере профилирующей дисциплины «Исследовательские технологии дискурса» (магистратура, 2 курс) в соответствии с силлабусом: 10 неделя, лекция 10: Тема: «Лингвокогнитивный подход. Эксперимент как метод исследования дискурса. Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ)».

(1) Предшествующая работа: до начала занятий по курсу определяется терминологический минимум по данной дисциплине на основе изучения и анализа содержания образовательной программы, УМКД, силлабуса, учебников и учебных пособий (при их наличии), научных статей, электронных ресурсов и др. Приведем список основных терминов и терминооборотов: *антропоцентризм, интегративность, интертекстуальность, полипарадигмальность, междисциплинарность; дискурс, технология, метод, методика, прием, исследование, эксперимент, дискурсология, дискурс-анализ; структурно-семантический подход, коммуникативный подход, функционально-семантический, функционально-прагматический подход, лингвокультурологический подход, лнгвокогнитивный подход, когнитивно-дискурсивный подход; концептуальный анализ, ассоциативный эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, картирование, моделирование; ядро, периферия, ассоциативное поле, ассоциация, ассоциат, слово-стимул, слово-реакция, реципиент, языковая личность* и др.

(2) На первом занятии проведен стартовый контроль с целью выявления уровня фоновых знаний по терминологическому минимуму по дисциплине.

Результаты стартового контроля помогут преподавателю более четко и целенаправленно осуществлять личностно-ориентированный подход в обучении тезаурусу каждого студента.

Предлагаемая нами последовательность занятий: семинар 1 – Лекция – семинар 2.

Семинар 1. Тема: Ключевые понятия.

[Первый семинар является функционально-адаптирующим, в нем используется методы опережающего обучения].

Цель – ознакомить с основными понятиями лекции.

Задачи:

– изучить ключевые понятия терминологического минимума;

– рассмотреть дефиниции терминов в различных источниках;

– проводить сравнительно-сопоставительную работу по определениям ключевых терминов и др.

План семинара:

1. Организационный момент: приветствие, орг. вопросы.

2. Проведение «Мозгового штурма» (выявление фоновых знаний ассоциаций у обучающихся по поводу определенного термина или терминологического оборота).

3. Основная часть семинара:

– Работа над лексикографическими источниками с целью ознакомления со значениями терминов: а) Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов); б) БЭС // интернет-источник http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html (или любой другой источник по выбору студента).

– Проведение сравнительно-сопоставительной работы по определениям ключевых терминов, точки зрения, обсуждение.

– Чтение мини-текстов по тематике семинара, выявление методом seo-анализа общеупотребительных, общенаучных, узкоспециальных (лингвистических) терминов, представить комментарий. Данную работу покажем на примере научной статьи А.М. Мудровской «Из опыта исследования концепта «красота»: свободный ассоциативный эксперимент» [120]. Рассмотрим результаты проведенного на занятии seo-анализа – показатели использования терминов и слов в цифровом и процентном соотношении по частотности употребления в рамках общего содержания статьи:

Общеупотребительные слова:

Красота – 31 – 1.91%

Человек – 13 – 0.8%

Слова – 10 – 0.61%

Результат – 8 – 0.49%

Девушка – 6 – 0.37%

Ответы – 6 – 0.37%

Общенаучные термины:

Исследование – 16 – 0.98%

Изучение – 7 – 0.43%

Метод – 6 – 0.37%

Узкоспециальные термины:

Ассоциативный – 42 – 2.58%

Эксперимент – 33 – 2.03%

Ассоциация – 24 – 1.48%

Язык – 19 – 1.17%

Сознание – 14 – 0.86%

Реакция – 11 – 0.68%

Респонденты – 11 – 0.68%

Носитель – 11 – 0.68%

Поле – 7 – 0.43%

Лингвистика – 6 – 0.37%

Значение – 6 – 0.37%

Вывод: Анализ показал, что наиболее частотными оказались слова *красота, человек* (общеупотр.), *исследование* (общенауч.), *ассоциативный, эксперимент, ассоциация, язык, сознание* (узкоспец.). Поэтому внимание обучающегося должно быть направлено на углубленное изучение и усвоение данных языковых единиц, что в целом поможет понять и запомнить основную информацию научной статьи.

– Определение значения узкоспециального термина и его роли в рамках контекста; ответ аргументировать.

3. Составление глоссария по теме лекции.

4. Подведение итогов работы на семинаре, оценка.

5. Задание на следующий семинар:

1) подобрать научную статью по тематике курса или текущей лекции, прочитайте; проведите seo-анализ, определите количество и % соотношение общенаучных, общелингвистических, узкоспециальных терминов;

2) изучить значения узкоспециальных терминов по лексикографическим источникам (по выбору).

Лекция 10. Тема: Лингвокогнитивный подход. Эксперимент как метод исследования дискурса. Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ).

Цель – рассмотреть ассоциативный эксперимент как эффективный способ исследования дискурса.

Задачи:

– узнать краткие сведения из истории разработки АЭ;

– ознакомиться с типами АЭ и их особенностями;

– изучить особенности САЭ и этапы его проведения;

– рассмотреть анкету и особенности ее содержания.

План лекции:

1.Организационный момент: приветствие, орг. вопросы.

2. Основная часть: Ознакомление с теоретическим материалом.

Основные положения лекции:

– эксперимент как технология исследования. Общая характеристика;

– свободный ассоциативный эксперимент. Краткие сведения из истории разработки САЭ;
– технологии проведения САЭ. Алгоритм проведения САЭ;
– разработка анкеты. Процесс проведения анкетирования;
– обработка результатов исследования и их интерпретация;
– моделирование результатов и формулирование выводов.
[Полный текст лекции и презентация ее содержания прилагается].
3. Подведение итогов, вопросы-ответы.
4. Задание на следующий семинар:
1) выбрать научные статьи по тематике пройденной лекции, изучите, подготовьте конспект, подготовьтесь к выступлению;
2) поиск материалов по теме следующей лекции, изучить их, подготовить мини-лекцию.
[Обучающиеся (магистранты) получают опережающие задания на каждую лекцию, что помогает им принимать активное участие в проведении лекции].

Семинар 2. Тема: Анкета как важный компонент САЭ: структура и составляющие.

Цель – научить составлять анкеты и проводить анкетирование.

Задачи:
– изучить структуру и составляющие анкеты;
– изучить правила составления анкеты;
– изучить правила проведения анкетирования и инструктажа;
– применять анкетирование и САЭ в педагогической практике

План семинара:

1. Организационный момент: приветствие, орг. вопросы.
2. Основная часть. Что такое «анкетирование»?

Анкета является важной составляющей САЭ, поэтому следует вспомнить определение слова «анкетирование»: «Анкетирование (анкетный опрос) – метод массового сбора необходимого для исследования первичного материала с помощью анкет. Испытуемый не только отвечает на ряд вопросов, но и сообщает какие-либо социально-демографические данные о себе, например, свой возраст, профессию, уровень образования и т.п.» [49, с.34].

3. Тренировочный, закрепляющий и контрольно-завершающий этап.

Работа по учебным пособиям: «Система упражнений и заданий по курсу «Русский язык». Практикум»; «Исследовательские технологии дискурса. Словарь-тезаурус».

«Для закрепления материала можно дать задание, способствующее использованию специальной терминологии в личных высказываниях (реальные ситуации и творческие упражнения): имитация ситуации профессионального общения и побуждение к правильному выбору соответствующих ей терминов. Упражнения, имитирующие профессиональные реальные ситуации, могут быть представлены в форме дискуссии, конференции, ролевой игры» [121, с. 120].

Упражнение 1. Дайте определения следующим терминам:

Ассоциация – это …; эксперимент – это …, ассоциативный эксперимент – это …, свободный ассоциативный эксперимент – это …; ассоциат – это …, реципиент – это … .

Упражнение 2. Прочитайте слова и словосочетания, разделите их по тематическим группам, обозначьте их название.

Когнитивная лингвистика, анкета, ассоциация, концептуализация, слово-стимул, ассоциативное поле, концепт, ассоциативный эксперимент, анкетирование, концептуализация, испытуемый, когниция, ядро АЭ, лексическая единица, периферия, свободный ассоциативный эксперимент слово-реакция, концептосфера, направленный АЭ, объективные данные, дискурс, реципиент, ассоциат, моделирование, цепочный АЭ, когнитивный подход.

Упражнение 3. Подумайте и составьте монологическое высказывание на тему:

«Что я знаю о САЭ и возможных сферах его применения?»;

«Перспективен ли на сегодня САЭ при анализе лингвокультурных концептов?»;

«Что может включать в себя концепт как ментальная единица?»;

«Что представляет собой комплексный концептуальный анализ художественного текста?»;

«Можно ли использовать САЭ в вашей исследовательской практике?» и др. [темы могут определяться и по желанию студентов].

Упражнение 4. Прочитайте научную статью Е.В. Вилисовой «Особенности языкового сознания юристов» [122] проведите seo-анализ, представьте комментарий. См результаты проведенного анализа:

Общеупотребительные слова:

Студенты – 7 – 0.71%

Деятельность – 7 – 0.71%

Культура – 6 – 0.61%

Общенаучные термины:

Процесс – 7 – 0.71%

Сферы – 6 – 0.61%

Специалист – 5 – 0.51%

Стимул – 5 – 0.51%

Представители – 5 – 0.51%

Узкоспециальные термины:

Юрист – 19 – 1.92%

Сознание – 19 – 1.92%

Профессиональный – 17 – 1.72%

Реакция – 16 – 1.62%

Языковое – 13 – 1.32%

Правосознание – 10 – 1.00%

Закон – 9 – 0.91%

Права – 6 – 0.61%

Юридический – 5 -0.51%
Конституция – 5 – 0.51%
Уголовный – 5 – 0.51%
Правовой – 5 – 0.51%.

В завершении работы магистрантами приводится комментарий относительно частотности употребления узкоспециальных терминов, причины такого употребления и определения их роли и значения в контексте научной статьи.

4. Подведение итогов, оценка.

5. Задание на следующий семинар:

1. Изучите еще раз словарные статьи по ключевым терминам лекции, попробуйте найти дополнительную информацию с целью расширения и обновления содержания словаря-тезауруса.

2. Подумайте, в какой области учебной и научной деятельности можно провести САЭ, разработайте анкету.

Следует отметить следующие важные моменты:

– Для активизации деятельности студентов и развития их творческих способностей, повышения мотивации к изучаемым материалам и качества формирования личностного тезауруса обучающихся предлагаются задания с применением инновационных технологий обучения: Kahoot, Hot potatoes, a-Learning.Apps, Google-forms и др.

– Магистранты самостоятельно изучают труды ученых и анализируют научные работы по тематике занятий, регулярно на семинарах проводится обсуждение изученных материалов.

– По актуальным темам курса предполагается написание эссе.

Критериями успешности ожидаемых результатов обучения является следующие:

1. Магистрант умеет подбирать алгоритм исследования дискурса;
2. Магистрант умеет подбирать исследовательские технологии в соответствии с целью анализа;
3. Магистрант умеет составлять анкету и проводить анкетирование;
4. Магистрант умеет организовать и провести САЭ;
5. Магистрант умеет собрать результаты САЭ, обрабатывать, анализировать и обобщать их;
6. Магистрант умеет формулировать полученные результаты;
7. Магистрант умеет интерпретировать и моделировать полученные результаты.

В течение всего курса обучения студент собирает материалы по каждой теме лекции и оформляет в виде портфолио с последующей защитой и оценкой.

Таким образом, практические результаты показали, что данная методика способствует не только повышению эффективности формирования языковых навыков, но и развивает их профессиональные компетенции, что является необходимым условием подготовки будущего специалиста-филолога, отвечающего высоким требованиям современного времени.

3.2 Система упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера как средство обучения студента-филолога

В сегодняшней методике преподавания можно выделить несколько типологий обучения русскому языку, например, А.В. Дудников отмечал стратегические и тактические [123], Л.П. Федоренко говорит о принципах внимания к материи языка, понимания языковых значений, развития выразительности речи, развития чувства языка, сопоставления устной и письменной речи [124]; М.Т Баранов и другие выделяли еще дидактико-методические принципы воспитывающего обучения, научности, наглядности, преемственности, а также частнометодические принципы дифференцирования языковых явлений и значений, опоры на чувство языка, взаимосвязи работы по развитию устной и письменной речи. Кроме того есть принцип тренировки органов речи и пишущей руки, принцип последовательного наращивания темпов обучения и т.д. [125].

При разработке и подаче лексико-грамматического материала в системе упражнений в обязательном порядке должны учитываться общеметодические принципы: принципы научности, доступности, системности, последовательности, преемственности и наглядности. Принцип научности обеспечивается преподаванием предмета с позиций современных научных концепций и парадигмы, использованием научной информации, соответствующей современному периоду развития науки. Принципы системности и последовательности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены; они предопределяют изучение той или иной дисциплины в системной и строго последовательной форме (например, при изучении языка это соответствие следующим уровням: фонетика, лексикология, морфология, синтаксис и т.д.). Кроме того, при подаче теоретического материала соблюдается принцип от простого к сложному. Принцип преемственности отражается в составлении и построении программ обучения, учебников и учебных пособий, силлабусов, в которых предусматривается обобщение и систематизация изученного ранее (пререквизиты) и представляется необходимость прохождения последующих дисциплин (постреквизиты). Принцип наглядности способствует образованию у обучающихся представлений и понятий на основе визуального восприятия предметов и явлений (на основе моделирования, картирования и др.). В ходе разработки собственной системы упражнений, направленных на формирование лексической (терминологической) компетенции будущих филологов, мы придерживались вышеназванных принципов.

Как известно, система упражнений – это целенаправленный подбор разных типов упражнений и заданий с целью формирования и развития у обучающихся определенной компетентности (для иллюстрации из совокупности ключевых компетенций нами выбрана лексическая) на конкретном уровне образовательного процесса (в нашем случае: в рамках бакалавриата по общеобразовательной программе «Русский язык и литература» и «Русская филология» в вузах Казахстана).

Попытаемся показать с позиций комплексного подхода (личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного, междисциплинарного подходов) формирование тезауруса будущего филолога на основе разработанной системы упражнений, направленных на поэтапное, системное и глубокое изучение узкоспециальных терминов профилирующих (обязательных предметов по специальности) и элективных (предметов по выбору) дисциплин в Казахском национальном университете имени аль-Фараби.

В рамках исследования из модифицированной многоуровневой системы обучения (бакалавриат – магистратура – докторантура) рассматривается уровень бакалавриата профессиональной подготовки по образовательной программе «Русский язык и литература» (и «Русская филология») в высшем учебном заведении.

Наблюдения показали, что целенаправленная комплексная работа с лексикографическими источниками, текстами по специальности, создание монологов и диалогов тезаурусно ориентированного характера и др. способствует не только формированию профессиональной компетентности, но и развитию мотивации у студентов-филологов к изучению профессиональных общеобразовательных дисциплин и соответственно повышению качества подготовки будущего специалиста.

Далее обратим внимание на разработанную нами систему упражнений тезаурусно ориентированного характера, направленных на формирование лексической компетенции студентов-филологов бакалавриата в рамках изучения дисциплин филологического цикла в высшем учебном заведении. Данная система упражнений и заданий включает 4 блока.

1-ый блок упражнений. Важным моментом в усвоении специальной терминологии является работа над лексикографическими источниками по выявлению основных смыслов и толкований понятий. Это могут быть упражнения, направленные на создание тематических групп терминов, где главной целью является формирование умения группировать термины по общим признакам. Можно по-разному классифицировать термины: лексические, морфологические, фонетические, грамматические, морфемики, словообразования и т.д. Также можно предложить упражнения сравнительно-сопоставительного характера: сравнить термины одного класса с другим, определить существенные признаки терминов, выделить общее в определении сопоставляемых терминов, найти различия, определить их функции. Приведем примеры упражнений:

Упражнение 1. Прочитайте, дайте определения следующим терминам.

Лексикон, помета, отсылка, тезаурус, предисловие, дефиниция, индекс, интерлекс, терминография, сложное синтаксическое целое, абзац, фразеологизм, пунктуация, вставные конструкции, назывное предложение, семантика, денотат, адресат, адресант, прагматика.

Упражнение 2. Прочитайте следующие термины, классифицируйте их по разделам русского языка.

Морфема, производное слово, архаизмы, историзмы, неологизмы, звук, слог, артикуляция, функции языка, фраза, речевой такт, безличное предложение, обобщенно-личное предложение, сложноподчиненное предложение, орфограмма, дефисное написание, удвоенные согласные.

Упражнение 3. Вставьте вместо многоточий в предложение подходящий по смыслу пропущенный термин.

1. Прагматика – термин языкознания, обозначающий раздел ..., изучающий отношения между знаковыми системами и теми, кто их использует. 2. Лексема представляет собой вполне материальную единицу языка, состоящую из ... при произношении и ... в письменном виде. 3. Подлежащее – это главный член предложения, который обозначает предмет, явление, действие, признак, состояние которого поясняется .... 4. В предложении прилагательное чаще всего бывает ..., но может быть и сказуемым. 5. Глаголы имеют формы ..., которые показывают, как говорящий оценивает действие, т.е. считает ли его реальным или возможным при каком-либо условии, или желательным.

Упражнение 4. Подберите языковые примеры-эквиваленты нижеуказанным терминам.

Информатизация, предикат, субъект, коммуникация, интерлекс, идиолекс, лексема, прагмема, реформа, предикат, паремия, дефиниция, пунктограмма, жаргонизация.

Упражнение 5. Прочитайте следующие слова и сгруппируйте термины с общим суффиксом.

Морфемика, синонимы, ударение, фразеологизмы, местоимение, антонимы, паронимы, фонетика, лексика, архаизмы, определение, синтактика, обращение, омонимы, прагматика, окончание, неологизмы.

2-ой блок упражнений. Как известно, усвоение лингвистических терминов и понятий – это умение ими пользоваться. Чтобы выявить уровень усвоения понятия можно использовать познавательные задания, формирующие мыслительные умения, как: анализ, синтез, сравнение, вычленение отдельных признаков, систематизация и т.п. Можно предложить различные варианты терминологического диктанта. Приведем примеры заданий:

Упражнение 1. Прочитайте термины, составьте с ними словосочетания.

Фонетика, фонема, фраза, ударение, интонация, звук, слог, артикуляция, чередование, норма, орфография, орфоэпия, суффикс, окончание, словосочетание, предложение, подлежащее, дополнение, обстоятельство, второстепенные члены предложения.

Упражнение 2. Прочитайте термины, выявите значение каждого термина, разбивая его на составные части.

Орфография, орфограмма, пунктограмма, социолингвстика, ономасиология, семасиология, этимология, лексикология, дериватология, фразеология, орфоэпия, лексикография, морфология.

Упражнение 3. Дайте определения следующим терминам и разделите их по тематическим группам.

Словообразование, словообразовательное гнездо, синтаксическая модель, синтаксическая функция, синтаксическое значение, синтаксическая категория, основа слова, языковая единица, словообразовательная цепочка, синтаксическая связь, модальность, флексия, префикс.

Упражнение 4. Сформулировать определения к терминам одной тематической группы и записать их.

Предложение, сказуемое, обстоятельство, дополнение, однородные члены предложения, определение, подлежащее, основа слова, корень, суффикс, флексия, приставка, определенно-личное предложение, неопределенно-личное предложение, безличное предложение, обобщенно-личное предложение [6, с. 159].

Упражнение 5. Прочитайте дефиниции, определите, какому термину они соответствуют.

Раздел языкознания, посвященный исследованию первоначальной словообразующей структуры слова; научно-исследовательская процедура, направленное на раскрытие происхождения слова; область языкознания, занимающаяся установлением происхождения слова и его генетической связи с другими словами; минимальная значимая неделимая часть слова; раздел языкознания, изучающий словообразовательные отношения в языке. Являясь наукой о создании новых названий как мотивированных однословных знаков языка, словообразование может рассматриваться как часть ономасиологии; отрезок письменной речи, состоящий из одного или нескольких предложений; самостоятельная часть речи, которая обозначает число, количество и порядок предметов. Отвечает на вопросы: сколько? Который?; слова, сходные по звучанию и морфемному составу, но различающиеся лексическим значением.

3-ий блок упражнений. Одной из эффективных форм работы с терминами считается выполнение заданий логического характера, направленных на развитие творческих, аналитических способностей обучающихся. Это могут быть упражнения для стартового, промежуточного и итогового контроля, а также предваряющие новую тему.

Упражнение 1. По пройденной теме составьте кроссворд.

Обратите внимание:

Образец кроссворда по теме «Лексика». См. следующие задания, представленные в кроссворде.

По горизонтали:

1. *Слова, которые употребляются преимущественно людьми одной профессии* (профессионализмы).
2. *Слова, которые называют предметы и явления, исчезнувшие из нашей жизни* (историзмы).
3. *Слова, противоположные по лексическому значению* (антонимы).
4. *Слова, употребляемые преимущественно жителями одной местности* (диалектизмы).

По вертикали:

1. *Устойчивые сочетания слов, близкие по лексическому значению одному слову* (фразеологизмы).

2. *Слова, пришедшие в русский язык из других языков мира* (заимствованные).

3. *Устаревшие слова* (архаизмы).

Упражнение 2. По пройденной теме составьте ребус.

Обратите внимание:

Ребус – это головоломка, сочетающая в себе использование картинок в последовательности с отдельными буквами для изображения слов или фраз. Он помогает расширить словарный запас за счет подбора синонимов, развить интеллект и логику. Для иллюстрации приведем пример.

Описание ребуса:

На картинке буква «Л», а под ней сочетание букв «ЕЖ» (1), далее идет рисунок плаща и слева от него вставлены две запятые (2), затем представлены рисунок веера и одна запятая слева и одна запятая справа (3).

Комментарий:

(1) в такой позиции слово или слог читается с прибавлением предлогов «НА», «НАД» или «ПОД»). В нашем случае по смыслу подходит «ПОД», получается часть слова: «ПОДЛЕЖ».

(2) две запятые символизируют отбрасывание двух первых букв от слова ПЛАЩ, получается: «ПОДЛЕЖАЩ».

(3) Затем одна запятая слева и одна справа означает удаление первой и последней букв от слова ВЕЕР, получается ответ: «ПОДЛЕЖАЩЕЕ».



Рисунок 6 – Ребус

Упражнение 3. По новой теме силлабуса составьте синквейн.

Обратите внимание:

Синквейн – это творческая работа, которая имеет форму короткого стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Пишется по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциации с первым словом).

Например:

Синтаксис.

Функциональный, коммуникативный.

Изучает, рассматривает, определяет.

Строение предложений и словосочетаний.

Порядок.

Упражнение 4. По новой теме силлабуса составьте ментальную карту (интеллект-карта, денотат-карта).

Обратите внимание:

Ментальная карта – своего рода инструмент, который позволяет структурировать информацию и мыслить, используя весь творческий потенциал. Это – мысли, изложенные на бумаге графическим способом.

Приведем пример алгоритма составления интеллект-карты:

1) Выбирается базовая идея как объект внимания / изучения и выражается в центральном образе / слове.

2) Базовая идея реализуется в системе тем, которые разбиты на категории.

3) Понятия-ветви порождают систему собственных ассоциаций, которые в виде ветвей второго уровня отходят от них и также обозначаются ключевыми словами или образами, цветом и рисунком.

4) Ассоциации на стимулы понятий ветвей третьего уровня формируют ветви четвертого уровня и т.д.

Так, например, в результате изучения статьи С.С. Аверинцева «Филология», напечатанной еще в БСЭ и перепечатанной посмертно в собрании сочинений под названием «София – Логос. Словарь» [126, 452] докторанты 1 курса кафедры русской филологии КазНУ им. Аль-Фараби разработали ментальные карты. Приведем в качестве примера ментальную карту Э.А. Сейтказы (см. Ментальную карту):

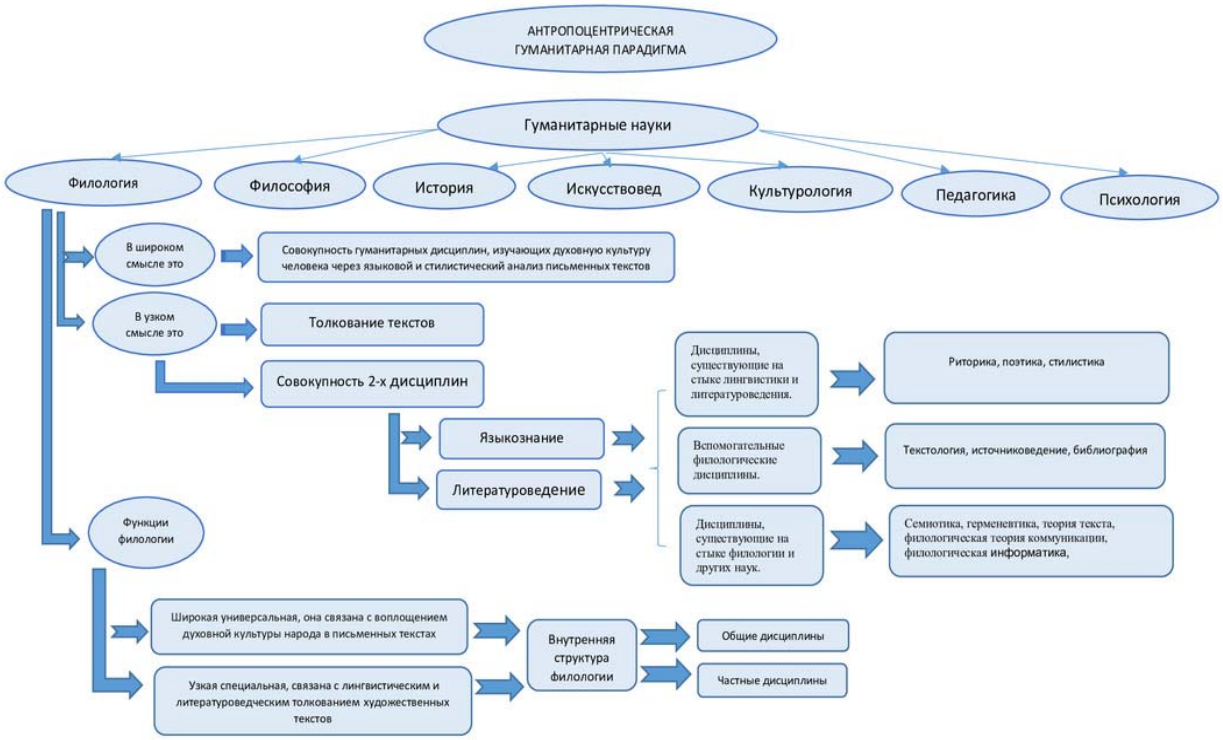


Рисунок 7 – Ментальная карта

На 1-ом уровне схематически отмечается, что слово ФИЛОЛОГИЯ относится к группе гуманитарных наук (философия, история, культурология, психология и др.).

На 2-ом уровне с помощью стрелок представляются значения слова ФИЛОЛОГИЯ в широком (совокупность дисциплин, изучающих духовную культуру человека посредством языка) и узком (толкование текстов; сочетание двух дисциплин: языкознание и литературоведение) понимании.

На 3-ьем уровне уточняются дисциплины, относящиеся к ЯЗЫКОЗНАНИЮ и ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЮ, например, стрелками отмечаются дисциплины, существующие на стыке лингвистики и литературоведения (риторика, стилистика, поэтика); вспомогательные дисциплины (текстология, источниковедение, библиография) и дисциплины, разработанные на стыке филологии и других наук (семиотика, герменевтика, теория текста, теория коммуникации др.).

На 4-ом уровне отмечаются функции ФИЛОЛОГИИ: широкая универсальная (связана с воплощением духовной культуры народа в письменных текстах) и узкая специальная (связана с лингвистическим и литературоведческим толкованием художественных текстов), на основе которых выделяются общие и частные дисциплины.

Практика показала, что выполнение такого рода упражнений повышают уровень мотивации к изучению той или иной дисциплины.

4-ий блок упражнений. Задания, способствующие использованию специальной терминологии в личных высказываниях (реальные ситуации и творческие упражнения): имитация ситуации профессионального общения и побуждение к правильному выбору соответствующих ей терминов. Упражнения, имитирующие профессиональные реальные ситуации, могут быть представлены в форме дискуссии, конференции, ролевой игры. Например:

Упражнение 1. Подумайте и составьте монологическое высказывание на тему:

«Кого мы называем полиглотом?» (или: «Какие из научных направлений являются наиболее актуальными в данное время?», «Правильно ли введение обучения английскому языку на дошкольном уровне подготовки?» и т.п.).

Упражнение 2. Подготовьтесь и примите участие в дискуссии на тему:

«Необходимо «выбросить» из русского языка все заимствованные в последнее десятилетие слова», «Вполне допустимо употребление жаргонной и нецензурной лексики на страницах художественных произведений» или «Для того, чтобы стать грамотным человеком, не обязательно изучать фонетику (морфемику, морфологию, синтаксис)».

Упражнение 3. Подготовьтесь и примите участие в конференции на тему:

«Актуальные проблемы казахстанского языкознания» или

«Актуальные вопросы и тенденции развития филологии и лингводидактики в Казахстане».

Упражнение 4. Подготовьтесь и примите участие в ролевой игре на тему: *«Определи слово».*

Обратите внимание:

Данную игру рекомендуется проводить в начале занятия. Обучающийся загадывает слово и может указать его отличительные признаки, желательно загадывать слова-термины или слова, отличающиеся морфемными или морфологическими признаками.

Например, можно загадать слово *склонение* и перечислить следующие признаки: корень тот же, что и в слове *уклониться,* приставка та же, что и в слове *сделать,* суффикс тот же, что и в слове *обращение,* окончание существительного им.п., ср.р., ед.ч., а целое – грамматический термин. Побеждает тот, кто первым отгадывает слово.

Анализ и наблюдения показали, что выполнение такого рода упражнений активизируют познавательную деятельность обучающихся и вызывают профессиональный интерес к поднимаемым проблемам по специальности.

Обобщая, следует отметить, что у каждого типа упражнений есть свои плюсы и минусы, эффективность работы над которыми повышается при комплексном и системном их использовании в процессе обучения по профилирующим дисциплинам. Предложенная система упражнений поможет студентам лучше усвоить узкоспециальные термины и понятия и умело пользоваться ими в своей учебной, учебно-научной и будущей профессиональной деятельности.

Вышеизложенное определяет важную роль терминологической работы в процессе усвоения студентами лингвистических понятий, так как профессиональные языковые потребности обусловливают необходимость приобретения в процессе вузовского обучения определенного объема терминологической лексики. Для успешного обучения лингвистической терминологии будущего филолога необходима комплексная целенаправленная работа по изучению, восприятию, пониманию, репрезентации как общенаучных, так и узкоспециальных терминов в процессе учебно-научной, научно-исследовательской и будущей профессиональной деятельности. Для достижения данной цели нами была разработана система заданий, способствующих более эффективному усвоению лингвистической терминологии, развитию и совершенствованию умений и навыков осознанного употребления терминологических единиц, обогащению тезауруса обучающегося. Исходя из этого можно утверждать, что правильно организованная словарная терминологическая работа на занятиях по дисциплинам филологического цикла способствует формированию профессиональной компетентности будущих филологов.

В качестве перспективы для дальнейших исследований можно отметить следующие направления работы в данной области: 1) разработка словаря лингвистических терминов в печатном и цифровом форматах; 2) адаптация учебников и учебных пособий для школ, имеющая целью организацию работы школьников разных классов с лингвистической терминологией; 3) разработка методических рекомендаций по работе с терминологий для вузов и школ.

3.3 Словарь-тезаурус по профилирующей дисциплине как средство обучения студента-филолога

Поскольку учебные терминологические словари ориентированы на обучение, они играют ключевую роль в терминографии. Для успешного объяснения терминов в них задействованы различные методы, выработанные в рамках общей лексикографии, терминографии и методики преподавания научного стиля. Наблюдаемый рост числа и разнообразия терминологических словарей свидетельствует о необходимости поиска более совершенных способов представления терминологической информации.

Формирование навыков научного стиля требует целенаправленного использования специализированной лексики. При обучении профессиональному языку приоритетным является соблюдение принципов стандартизации, унификации и ограничения объема терминологического аппарата. В связи с этим, актуальной задачей учебной терминографии является создание терминологических минимумов, тесно связанных с функциональными лексическими минимумами, которые репрезентируют конкретный фрагмент словарного состава, характерный для определенного подъязыка.

Согласно В.В. Дубчинскому, при формировании терминологического минимума для специалистов следует ориентироваться на три основных фактора: как часто термин встречается в профессиональной литературе, насколько он

важен для данной области знаний и как он используется в конкретных ситуациях общения. Изучение этого минимума позволяет будущим специалистам глубоко освоить системные связи терминологии своей профессии, формируя тем самым необходимый словарный запас [127, с. 165-166].

С точки зрения лингвистики, целесообразно включать в учебные словари не только отдельные термины, но и устойчивые словосочетания, причем их отбор часто основывается на их распространенности в учебниках и лекциях. Основным критерием для включения терминологических словосочетаний в учебный словарь, как правило, выступает их репрезентативность в учебной литературе, включая учебники, пособия и лекционные материалы по соответствующей специальности. В последнее время актуализировалась задача формирования профессионально-ориентированных лексических минимумов, известных как терминологические минимумы. Эти минимумы можно дифференцировать по пяти уровням, характеризующимся различной степенью функциональной связанности: 1) общеупотребительная лексика; 2) общеспециальная лексика, не обладающая терминологическим статусом; 3) общеспециальная терминология; 4) терминология, охватывающая всю отрасль; 5) терминология узкоспециализированных областей. В.В. Морковкин утверждает, что «правильная процедура формирования функционально связанного лексического минимума должна строиться с опорой на представление о термине как содержательной доминанте функционально связанного текста. При такой постановке вопроса задача лексикографа ограничивается, главным образом, отбором важнейших (базовых) терминологических единиц соответствующего подъязыка, а основная нагрузка в привлечении других (более частных по значению) терминов и большей части нетерминов ложится на отобранные базовые терминологические единицы» [128, с. 31].

Концептуально лексический минимум представляет собой методически обоснованное лексикографическое произведение, представляющее обучающемуся комплексное лингвистическое знание о лексике изучаемого языка.

С.В. Гринев выделил ключевые принципы создания терминологических словарей:

- полнота: словарь должен всесторонне охватывать термины конкретной области знаний;
- информативность: каждая терминологическая единица должна содержать исчерпывающую и релевантную информацию;
- лаконичность: следует избегать избыточных данных, которые усложняют поиск;
- согласованность: единообразие структуры и системы ссылок между словарями облегчает их совместное использование;
- целостность: все компоненты словаря, от методических указаний до его структуры, должны быть гармонично взаимосвязаны [129, с. 5].

В.М. Лейчик выделяет следующие ключевые шаги в создании терминологических словарей: изучение литературы, формирование базы потенциальных терминов, их отбор и редактирование экспертами, структурирование понятий, создание алфавитного каталога и подбор эквивалентов.

Терминологический словарь включает как отдельные слова (например, «флексия», «мотивация»), так и устойчивые словосочетания, являющиеся терминами (например, «авторское право», сложноподчиненное предложение»); свободные терминологические словосочетания (словарная статья, языковая единица и т.п.); термины-аббревиатуры (СФЕ, ССЦ и т.п.) и др.

Что касается частеречной принадлежности заголовочных единиц в словаре, то необходимо заметить, что в настоящее время не существует единого мнения о том, какие части речи должны быть представлены в терминологическом словаре. Некоторые учёные полагают, что это должны быть только имена существительные.

Выбор терминов для словаря во многом определяется личным подходом автора и его методологическими взглядами. Ключевой задачей терминографии является определение и семантизация словарных единиц. Научное понятие обретает ценность и становится объектом исследования лишь после того, как получит словесное выражение в виде термина и будет четко определено в рамках научной теории.

Успешная семантизация терминов в терминологическом словаре зависит от комплексного взаимодействия различных факторов. К ним относятся: характеристики самого словаря (тип, объем), целевая аудитория, сложность семантической структуры терминов, качество отбора лексики, уровень развития терминологической теории и методологии, существующие терминографические традиции, а также степень согласия между специалистами в данной области.

Второй методологический принцип заключается в том, что прагматика терминографии и баланс между теорией и практикой имеют приоритет над полным устранением терминографических противоречий. Это позволяет нам определить, где и как применять различные методы описания, а также понять взаимосвязь между ключевыми параметрами терминографии: 1) критерии выбора слов для словаря; б) целесообразность использования иллюстраций; в) обоснование системы помет; г) улучшение основных способов передачи значения; д) структура словарной статьи [131, с. 43].

В терминологическом словаре описание каждого термина состоит из двух частей. В первой содержится системное определение, являющееся тезаурусным описанием, где понятия связаны между собой семантической интерпретацией. Вторая представляет собой толкование, которое излагается в свободной форме, лаконично и понятно для широкой аудитории.

Рассматривая вопрос организации словарной статьи, важно отметить, что алфавитный принцип уже давно доказал свою эффективность и удобство, поэтому он на сегодняшний день является основным методом организации словаря.

Как известно, лексический фонд сферы научной деятельности представляет собой совокупность языковых единиц литературного языка (в нашем случае, современного русского языка). В состав лексики современного русского языка включаются следующие разряды слов: общеупотребительная лексика, общенаучная лексика, терминологическая лексика: специальные, узкоспециальные термины, профессиональное арго. Так, в состав специальной лексики входят общенаучные (общелингвистические) термины, характерные для определенной отрасли знаний. Например, лингвистика и в ней ее уровни: фонология, фонетика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис, пунктуация имеют общелингвистические термины, известные специалистам по профилю «Филология». Кроме того, терминологическую лексику составляют узкоспециальные термины, знание которых необходимо специалисту какой-либо определенной области знания (лингвистика, литературоведение, стилистика, культурология и т.п.), на изучение и усвоение которых направлено основное внимание преподавателя и обучающихся с самого первого уровня кредитной технологии обучения (бакалавриата) до высшего послевузовского профессионального образования (магистратура, докторантура). С целью выявления точного количества и соотношения общеупотребительных слов, общенаучных, общелингвистических, узкоспециальных терминов нами проведен количественно-статистический анализ методом seo-анализа на материале 100 научных статей по направлению «Лингвистика» (результаты seo-анализа научных статей прилагается). Статистический подсчет полученных студентами в процентном отношении данных по параметрам сложился следующим образом: общеупотребительная лексика – 70% , общенаучная лексика – 18%, узкоспециальная лексика – 12%. Представим результаты seo-анализа в виде диаграммы (рис.8):

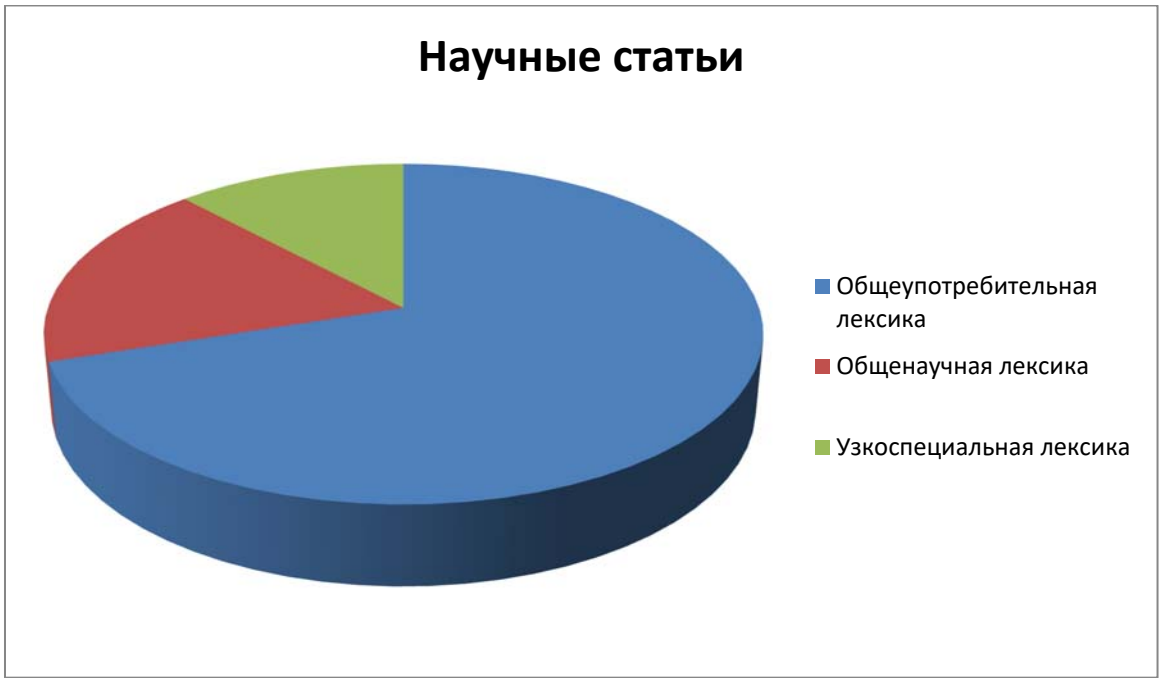


Рисунок 8 – Подсчет данных по параметрам

Понятно, что понимание и усвоение узкоспециальных терминов в рамках той или иной дисциплины является залогом успеха в учебной деятельности на всех уровнях обучения в вузе. В этой связи изучение ключевых понятий по профилирующей дисциплине «Исследовательские технологии дискурса» (магистратура по специальности «Русская филология», 2 курс) представляется также важным, необходимым компонентом процесса профессионального образования. Работа со специальными терминами должна быть организована системно и осуществляться в следующей последовательности:

– на первом этапе изучается материал лексикографических источников;

– на втором этапе рассматривается толкование дефиниций, представленных в содержании базовых учебников и учебных пособий;

– на следующем этапе изучаются работы известных ученых, исследовавших и определивших значение того или иного понятия;

– а на заключительном этапе приводится собственная интерпретация термина с позиций цели и задач исследования (это получает реализацию в больших по объему исследовательских работах, например, диссертациях, монографиях).

Для иллюстрации поэтапной работы с ключевыми терминами приведем перечень отдельных узкоспециальных терминов, актуальных для данного курса, по следующим параметрам, например:

– *термины-компоненты фоновых знаний магистрантов*:

Язык, речь, стиль, термин, парадигма, антропоцентрическая парадигма, когнитивная лингвистика, категоризация, концептуализация, когниция, концепт, концептосфера, дискурс, ассоциация; ассоциат, лингвистический анализ, литературоведческий анализ, стилистический анализ, комплексный (филологический) анализ, функциональный стиль, художественный стиль, публицистический стиль, официально-деловой стиль, научный стиль, разговорный стиль, литературный язык, нормированная лексика, ненормированная лексика, общеупотребительные слова, общенаучные термины, узкоспециальные термины, специальная лексика, текст, лингвистика текста, функционально-семантический тип текста, описание, повествование, рассуждение, структурно-семантический подход, коммуникативный (функциональный) подход, функционально-стилистический подход, социально-прагматический подход, междисциплинарный подход, лингвокультурологический подход, линвокогнитивный подход, когнитивно-дискурсивный подход; антропоцентризм, функционализм, когнитивизм, интегративность, интертекстуальность, пропозиция, пропозитивность и др.;

– *термины по предмету и объекту научных исследований:*

картина мира, концептуальная картина мира, языковая картина мира, наивная картина мира, национальная картина мира, индивидуально-авторская картина мира, контаминированная картина мира; идиостиль, творческий контекст, дискурс, концептосфера, интерпретация текста, (художественный дискурс, политический дискурс, публицистический дискурс, рекламный

дискурс, научный дискурс, педагогический дискурс, академический дискурс, образовательный дискурс) и др.;

– термины по субъекту научных исследований:

языковая личность, профессиональная языковая личность, индивидуальная личность, коллективная личность, автор, писатель, повествователь, образ автора, лирический герой, персонаж, русскоязычный писатель, писатель-билингв, говорящий, слушающий, homo sapiens, адресат, адресант, респондент, испытуемый, экспериментатор и др.

– термины по методике научных исследований:

метод, методика, методология, технология, алгоритм; методы общенаучные (анализ, синтез, наблюдение, обобщение, систематизация, классификация, сравнение, сопоставление, описание), частные методы (метод «слово-образ», биографический метод, эмотивный метод и др.); метод дискурсивного анализа (дискурс-анализ), метод концептуального анализа, метод комплексного (филологического) анализа; метод эксперимента (анкетирование, ассоциативный эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент, цепочный ассоциативный эксперимент); метод моделирования, метод картирования и др.;

– термины по инструментам и результатам научных исследований:

анкета, опрос, глоссарий, эссе, портфолио; семантическое поле/пространство, семантический радиус, синтагматические отношения, парадигматические отношения, ключевое слово, доминанта, слово-стимул, слово-реакция; модель, ядро, приядерная зона (базовый слой), периферия (ближняя, дальняя); денотат-карта, интеллект-карта, когнитивная карта; тезаурус (терминологическая составляющая профессиональной подготовки специалиста), словарь и др.

Для наглядности представим изложенную информацию в виде таблицы:

Таблица 3 – Перечень узкоспециальных терминов

Термины-компоненты фоновых знаний магистрантов:	**Термины по предмету и объекту исследований**	**Термины по субъекту исследований**	**Термины по методике исследований**	**Термины по инструментам и результатам исследований**
Язык, речь, стиль, термин, парадигма, антропоцентрическая парадигма, когнитивная лингвистика, категоризация, концептуализация, когниция, концепт, концептосфера, дискурс, ассоциация; ассоциат, лингвистический анализ, литературоведческий анализ, стилистический анализ, комплексный (филологический) анализ, функциональный стиль, художественный стиль, публицистический стиль,	картина мира, концептуальная картина мира, языковая картина мира, наивная картина мира, национальная картина мира, индивидуально-авторская картина мира, контаминированная картина мира; идиостиль, творческий контекст, дискурс, концептосфера, интерпретация	языковая личность, профессиональная языковая личность, индивидуальная личность, коллективная личность, автор, писатель, повествователь, образ автора, лирический герой, персонаж, русскоязычный писатель, писатель-билингв,	метод, методика, методология, технология, алгоритм; методы общенаучные (анализ, синтез, наблюдение, обобщение, систематизация, классификация, сравнение, сопоставление, описание), частные методы (метод «слово-образ», биографический метод,	анкета, опрос, глоссарий, эссе, портфолио; семантическое поле/пространство, семантический радиус, синтагматические отношения, парадигматические отношения, ключевое слово, доминанта, слово-стимул, слово-реакция; модель, ядро, приядерная зона (базовый слой), периферия

официально-деловой стиль, научный стиль, разговорный стиль, литературный язык, нормированная лексика, ненормированная лексика, общеупотребительные слова, общенаучные термины, узкоспециальные термины, специальная лексика, текст, лингвистика текста, функционально-семантический тип текста, описание, повествование, рассуждение, структурно-семантический подход, коммуникативный (функциональный) подход, функционально-стилистический подход, социально-прагматический подход, междисциплинарный подход, лингвокультурологический подход, линвокогнитивный подход, когнитивно-дискурсивный подход; антропоцентризм, функционализм, когнитивизм, интегративность, интертекстуальность, пропозиция, пропозитивность	текста, (художественный дискурс, политический дискурс, публицистический дискурс, рекламный дискурс, научный дискурс, педагогический дискурс, академический дискурс, образовательный дискурс)	говорящий, слушающий, homo sapiens, адресат, адресант, респондент, испытуемый, экспериментатор	эмотивный метод и др.); метод дискурсивного анализа (дискурс-анализ), метод концептуального анализа, метод комплексного (филологического) анализа; метод эксперимента (анкетирование, ассоциативный эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент, цепочный ассоциативный эксперимент); метод моделирования, метод картирования	(ближняя, дальняя); денотат-карта, интеллект-карта, когнитивная карта; тезаурус (терминологическая составляющая профессиональной подготовки специалиста), словарь

Разработка словаря-тезауруса лингвистических терминов в рамках данного курса включает следующие этапы:

1) глубокое и последовательное изучение лекций (15 тем лекций);

2) изучение материалов к семинарским занятиям, охватывающим учебники и учебные пособия (при их наличии), научных статей известных ученых по тематике лекций;

3) исследование лексикографических источников стандартного или электронного формата;

4) определение терминологического минимума и др.

Календарно-тематический план из содержания силлабуса дисциплины «Исследовательские технологии дискурса» расположен в Приложении (см Приложение).

Следующим важным моментом работы над построением словаря-тезауруса являются лексикографические параметры оформления словарной

статьи каждого ключевого термина, составляющие тезаурус по дисциплине, определяющие их значение в описании терминологической системы, место в определении семантических связей между терминами и др. В результате проделанной работы в ходе исследования структура словарной статьи тезауруса была представлена в соответствии со следующими параметрами: 1) вокабула (заголовочное слово): название термина (отдельное слово или словосочетание); 2) этимология термина; 3) определение термина (источник, автор термина); 4) функционирование термина в научной сфере. Последовательность словарных статей представлены в алфавитном порядке по букве заголовочного слова. Считаем, что избранные нами параметры не являются жестко закрепленными и статичными. Они могут меняться в зависимости от цели и задач составления тезауруса, от предпочтений самого автора и его методического видения структуры словаря. Это еще объясняется тем, что создание такого рода работ предполагает творческий потенциал авторов (Дубчинский В., Луков В., Никитина А. и др.).

В качестве иллюстрации словарных статей приведем наиболее частотно употребляемые ключевые термины в современной лингвистике, в частности в рамках дисциплины «Исследовательские технологии дискурса». Нижепредставленный формат словарной статьи узкоспециальных терминов использован и при составлении содержания Словаря-тезауруса по данной дисциплине [132].

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА. Антропоцентрическая, прилагательное, означает что-либо, основанное на представлении о том, что человек является центральной, высшей целью мироздания (см: слово *антропоцентризм*). Антропоцентрическая парадигма пополняет и накапливает знания о языке в связи с его носителем – индивидуумом и социумом в их пространственно-временном континууме, в виде истории, географии, культуры. Это такая модель постановки проблем и их решений, в которой «человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели» [133, с.212]. Иными словами интерес представляет уже не просто человек как таковой, а личность – конкретный человек как носитель культуры, сознания, языка, обладающий сложным внутренним миром и определенным отношением к судьбе, миру вещей и себе подобным.

Антропоцентрическая парадигма имеет глубокие исторические корни в науке. Идея создания науки о языке на антропологических началах, впервые была высказана В. фон Гумбольдтом. По его мнению, «изучение языка не исключает в себе конечной цели, а вместе со всеми прочими областями служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа, цели познания человеческим духом самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [134, с. 234]. А.А. Потебня также отмечает антропоцентричный характер языка: «В действительности язык развивается только в обществе, и при этом не только потому, что человек есть всегда часть целого, к которому принадлежит, именно своего племени, народа, человечества,

не только вследствие необходимости взаимного понимания как условия возможности общественных предприятий, но и потому, что человек понимает самого себя, только испытавши на других понятность своих слов» [135, с. 87]. Э. Бенвенист дал системное описание языка и ввел понятие автора и адресата в качестве необходимых компонентов. Ученый сформулировал тезис о неразрывной связи языка и человека так: «Невозможно отобразить человека без языка и изобретающего себе язык. В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека. Именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект» [136, с. 293].

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ. Антропоцентри́зм (от др.-греч. ἄνθρωπος – человек и лат. *centrum* – центр) – философское мировоззренческое представление, согласно которому человек есть средоточие Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий. Рассматривая антропоцентризм как один из главных принципов современной лингвистики, Е.С. Кубрякова отмечает, что «антропоцентризм характеризуется как особый принцип исследования, который заключается в том, что научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели. В лингвистике антропоцентрический принцип связан с попыткой рассмотреть языковые явления в связи «язык и человек» [133, с. 212]. По ее мнению, «антропоцентрический принцип связан с исследованием следующих проблем, касающихся связи человека и его языка: язык и духовная активность человека; язык, мышление и сознание человека; язык и физиология человека; язык и культура; язык и коммуникация; язык и ценности человека» [133, с. 214]. Следует отметить, что антропоцентрический принцип лингвистики реализуется, согласно воззрениям Е.С. Кубряковой, в двух направлениях: «человек в языке», который выступает как носитель сознания и транслятор культур, и «язык в человеке», который является мерой всех вещей в языке и культуре [133, с. 216].

Антропоцентризм как основной принцип науки о человеке характеризуется: в центре внимания лингвистических теорий стали находиться не абстрагированные от многих факторов языковые феномены, а явления языка как человеческой деятельности.

При этом разные разделы лингвистики рассматривают человека как говорящего субъекта с различных позиций:

– социолингвистика занимается изучением отношения языка и общества: язык и национальность, язык и класс, язык и социальная группа и многое другое;

– психолингвистика изучает психические процессы, связанные с порождением и восприятием речи в широком смысле;

– этнолингвистика связана с изучением языков во взаимосвязи с историей народов, этносов, говорящих на них;

– лингвокультурология изучает язык как культурный код нации.

ДИСКУРС. С 70-80-х годов XX века термин «дискурс» (происходящий от франц. *discours* – речь, англ. *discourse* – рассуждение, речь) активно вошел в лингвистику. Тем не менее, его применение часто пересекалось с уже существующими понятиями, такими как «текст» или «функциональный стиль». Анализ последних исследований показывает, что дискурс обладает множеством различных характеристик, что говорит о его многогранности. Исследователи по-разному трактуют это понятие: одни придерживаются широкого определения, другие же фокусируются на отдельных аспектах, например, когнитивных или психолингвистических.

Наиболее полное определение дискурса, отражающее его комплексность, принадлежит Н.Д. Арутюновой. Она определяет дискурс как связный текст, дополненный экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.). Это текст, рассматриваемый в контексте его возникновения и использования, а также речь как целенаправленное социальное действие, интегрированное во взаимодействие людей и их когнитивные процессы [137, с. 136]. Иными словами дискурс – это «живая» речь.

Функциональный подход к пониманию дискурса получил широкое распространение. В его рамках дискурс определяется как речь, речевая деятельность или сообщение. Однако такое определение не выделяет его отличительных черт от других лингвистических понятий. Например, Т. ван Дейк рассматривает дискурс как комплексное социально-коммуникативное явление, на формирование которого влияют не только прагматические и когнитивные факторы, но и социальные аспекты, такие как этнический статус говорящего, его установки и мнения, а также другие внеязыковые условия [138, с. 113]. Другое распространенное толкование видит дискурс как речевую или коммуникативную деятельность. Н.Д. Арутюнова определяет его как «речь, погруженную в жизнь» или «текст, взятый в событийном аспекте» [137, с. 137], а Е.С. Кубрякова – как «рассмотрение речевого произведения или текста по мере его поступления, по мере его понимания» [133, с. 216]. Таким образом, функциональный подход подчеркивает ключевую характеристику дискурса – его динамичность, которая и отличает его от текста, являющегося продуктом этой деятельности.

Когда мы расширяем понятие дискурса, включая в него изучение ментальности языковой личности в контексте общественно-исторических условий, мы начинаем видеть дискурс как неотъемлемую часть социальной реальности, как выражение уникальной ментальности, присущей определенному обществу. Ю.С. Степанов определяет дискурс как «язык в языке», подразумевая, что за ним стоит особая система правил: своя грамматика, лексика, нормы словоупотребления и синтаксиса, а также специфическая семантика, создающая свой собственный мир [139, с. 44].

Согласно типологии В.И. Карасика, принятой в современной лингвистике, дискурс делится на персональный (личностно-ориентированный, где говорящий проявляет себя как индивид со всем богатством своего внутреннего мира) и институциональный (где говорящий действует как представитель определенного социального института) [140, с. 5].

«Дискурс» типологически многообразен, изучается с разных позиций. К примеру:

– *в прагматике* – дискурс как речемыслительная деятельность участников общения (вербальное и невербальное выражение);

– *в лингвокультурологии* – определяется специфика дискурса в рамках определенного этноса;

– *в когнитологии* – дискурс изучается в виде концептов, фреймов, сценариев и др.

– *в лингвистике текста* – соотносится с традиционными понятиями язык, речь, текст, диалог, стиль.

– *в социолингвистике* – исследуются различные типы общения между коммуникантами – представителями той или иной социальной группы общества (технический, экономический, медицинский и т.п. дискурсы), или более широкого социального круга (политический, религиозный, деловой и др. дискурсы)» [140, с. 6].

Современная лингвистика предлагает множество теорий, которые при анализе дискурса учитывают неязыковые аспекты, такие как социальные, культурные, мировоззренческие, этнопсихологические и индивидуальные факторы. С этой точки зрения, мы считаем вполне обоснованным высказывание Ли В.С.: «Включение в понятие дискурса категорий социально-психологического характера, связанных со «взаимодействием людей», с миром их ментальной деятельности, свидетельствует о естественном сближении дискурсивной теории и антропоцентрической парадигмы языка, поскольку дискурс – это целенаправленное коммуникативное действие говорящего субъекта, мировидение и миропонимание которого проявляется именно в дискурсивной деятельности. Поэтому исследование дискурса предполагает включение в его предметно-содержательную область личности автора дискурса, т.е. дискурсивной личности» [141, с. 87].

Таким образом, дискурс – социально обусловленная и культурно закреплённая система рационально организованных правил словоупотребления и взаимоотношения отдельных *высказываний* в структуре речевой деятельности.

КОГНИЦИЯ. Термин «когниция» (анг. cognition – познание, узнавание, распознавание, познавательная способность) – это «знание, познание» [133, с.214], он намного шире русскоязычного понятия «познание». В отличие от термина «познание», «когниция» означает и сам познавательный процесс – процесс приобретения знаний и результаты этого процесса. Поэтому этот термин используется наряду с понятием «познание», который больше используется в научной сфере. А *когниция* охватывает не только теоретическое познание, но и обыденное (осознанное и неосознанное) постижение мира в повседневной жизни человека, приобретение сенсорно-моторного, чувственно-наглядного и другого опыта человека с окружающей действительностью [142, с.20]. Иными словами это любой процесс, связанный с получением информации, знаний, их оценкой, запоминанием, репрезентацией, трансформацией, актуализацией, использованием. Соответственно это – и восприятие мира, и концептуализация,

и категоризация, и мышление, и речь, и воображение и другие психические процессы и их совокупность (см работы: Н.Н. Болдырева, Л.О. Чернейко, В.А. Масловой, Л.В. Бабиной, В.З. Демьянкова, А.А.Кибрика, Дж. Лакоффа и др.).

Известно, что *когниция* разделяется на разные процессы, каждый из которых связан с определенной когнитивной способностью или видом когнитивной деятельности человека и поэтому может изучаться в отдельности, в том числе и в их взаимосвязи с языком. К когнитивным способностям относят и способность говорить. Соответственно *когниция* неразрывно связана с языком, поскольку именно на языке мы, в основном, передаем накопленные опыт и знания, обмениваемся информацией, можем рассуждать о познавательных процессах и их результатах. Этот аспект *когниции* и относится в большей степени к лингвистике, в задачи которой входит – изучить языковые системы знаний. По мнению Н.Н. Болдырева, именно отличия между *познанием* и *когницией*, учет результатов как теоретического, так и обыденного мышления, коллективного и индивидуального знания, а также разграничение собственно мышления и других познавательных процессов и создают специфику когнитивной лингвистики, определяют ее отличие от лингвистики традиционной [143, с. 21].

По нашему мнению, термин «когниция» намного шире термина «познание», потому что он вбирает в себя не только процесс познания, а и отражает все умственные способности человека (восприятие, хранение, передача, трансформация, репрезентация информации).

ПАРАДИГМА. Парадигма (от греч. Paradeigma – пример, модель, образец) – универсальный метод принятия эволюционных решений, гносеологическая модель эволюционной деятельности. Парадигма может быть абсолютной, научной, государственной, личной (субъективной) и общепринятой. Общепринятая парадигма: образцовый метод принятия решений, модели мира или его частей (областей знаний, сфер жизни), принимаемые большим количеством людей (благотворная парадигма, парадигма программирования). Личная парадигма – это сущностный метод принятия решений, ментальная модель конкретного человека (Филос. Словарь) [144]. К научной парадигме Т. Кун относит, например, взгляды Аристотеля, ньютоновскую механику и т. п. [145].

Парадигма – в грамматике: система форм изменяющегося слова, конструкции [35, с. 450]. В лингвистике Фердинанд де Соссюр использовал термин парадигма *для обозначения класса элементов, имеющих схожие свойства* [145].

В риторике – пример, взятый из истории и приведенный с целью сравнения [35, с. 450].

Парадигма – «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [145, с.11].

В современной филологической науке используются от слова *парадигма* следующие производные:

– парадигмальность имеет дело с уже сформированными и общепризнанными «моделями постановки проблем и их решений» [145, с. 11], действующими в рамках научной дисциплины.

– полипарадигмальность – это синтез/интегративность разных исследовательских парадигм в ограниченной предметной области. Можно говорить о полипарадигмальности как всей современной лингвистики, так и отдельного исследования.

Считается, что междисциплинарность ставит проблему *внешних*, а полипарадигмальность – *внутренних* границ лингвистики [146, с.987].

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА. Этот вид текстового анализа отличается многогранностью и иммет ряд ключевых характеристик. Во-первых, он рассматривает текст как культурный артефакт, наделяя его статусом феномена культуры (по Л.Н. Мурзину). Во-вторых, филологический анализ требует погружения в литературный и социально-исторический контекст эпохи, в которую был создан текст. В-третьих, он фокусируется на языковых средствах как способе выражения мыслей и чувств в различных коммуникативных ситуациях. Цель такого анализа – продемонстрировать культурологическую ценность текста, выявив взаимосвязь его формы и содержания, а также их соответствие авторскому замыслу. Кроме того, анализ направлен на изучение языковой личности, стоящей за текстом (по Ю.Н. Караулову), ее стиля и мировоззрения. Наконец, филологический анализ проявляет особый интерес к слову, рассматривая текст как отражение словесной культуры автора и общества в определенный исторический период. Как подчеркивал Д.С. Лихачев, филология основывается на любви к словесной культуре, терпимости и уважении ко всем ее проявлениям [147, с. 207].

К основным отличительным чертам филологического анализа текста относятся: его историческая перспектива, антропоцентричность, культурологическая направленность, комплексный и интегральный характер (учитывающий взаимозависимость формы и содержания), а также лексикоцентричность. Благодаря этим особенностям, филологический анализ объединяет в себе лингвистический и стилистический разбор, а также литературоведческий подход, который включает в себя анализ культурно-исторических аспектов. Лингвистический анализ служит фундаментом, на котором строится филологическое исследование. Стилистический анализ, в свою очередь, обогащает и дополняет лингвистический, подчеркивая функциональную роль языковых средств в тексте, учитывая при этом общепринятые нормы их использования в различных сферах общения. Филолог, исследуя текст как сложный, многоаспектный феномен, использует эти взаимодополняющие методы – лингвистический, стилистический и литературоведческий – для более глубокого понимания как содержания текста, так и личности его создателя [148, с. 190].

3.4 Педагогический эксперимент: этапы, результаты, интерпретация, моделирование

Стартовый этап. Констатирующий срез

Для изучения развития профессионального словарного запаса (тезауруса) у будущих филологов и оценки эффективности различных методов обучения, мы провели серию опросов среди студентов 1-4 курсов бакалавриата, обучающихся по направлениям «Русский язык и литература» и «Русская филология». В эксперименте участвовали две группы студентов: контрольная, где обучение велось по стандартной программе, и экспериментальная, где применялся углубленный подход к изучению терминологии. В экспериментальной группе студенты активно работали с профессиональными терминами: составляли словники и глоссарии по каждой дисциплине, выполняли упражнения для лучшего понимания и запоминания терминов, использовали их в практических заданиях, участвовали в ролевых играх, писали эссе и другие творческие работы, связанные с будущей профессией.

Эксперимент проходил в три этапа:

I. Подготовительный этап:

- разработка анкеты для опроса и ее перевод в электронный формат;
- организация студентов для участия в опросе и проведение инструктажа;
- сбор основных данных о студентах через анкету.

II. Этап анкетирования (опроса):

Оценка знаний студентов проводилась на трех уровнях:

1. Стартовый контроль: в начале первого семестра для первокурсников;
2. Промежуточный контроль: в конце четвертого и шестого семестров для студентов 2-3 курсов.
3. Итоговый контроль: в конце седьмого семестра для студентов 4 курса.

III. Заключительный этап: анализ результатов опросов, построение моделей и интерпретация полученных данных.

Результаты анкетирования контрольной группы бакалавров выявили незначительный рост знаний по специальной лексике. Это указывает на необходимость усиления работы в данном направлении. Электронная анкета, разработанная на платформе Google Форм, доступна по ссылке: https://forms.gle/aU31tSPLh1MgWRjd9. Студенты заполняют ее онлайн в рамках аудиторного времени, под наблюдением преподавателя и экспериментатора. Анкетирование проводится анонимно.

Перед началом анкетирования проводится инструктаж, включающий вводную беседу о теме, целях и важности опроса для мотивации участников. Время, отведенное на заполнение анкеты составляет от 30 до 50 минут и зависит от количества узкоспециальных терминов (в виде слов, словосочетаний или кратких выражений), которые необходимо определить.

При подготовке к стартовому контролю мы составили анкету. Для ее наполнения мы выбрали 25 слов и оборотов, относящихся к узкоспециальной

лексике профилирующей тематики. Критериями отбора послужили сплошная выборка и анализ частоты употребления этих терминов: *фонетика, звук, слог, приставка, орфоэпия, морфология, корень, орфография, окончание, суффикс, основа слова, приставка, словообразование, имя существительное, имя фразеологизм, прилагательное, пунктуация, сказуемое, подлежащее, обстоятельство, глагол, словосочетание, , слово, синтаксис, предложение.*

Для определения уровня освоения первокурсниками обязательных для использования в рамках школьной программы по русскому языку узкоспециальных терминов было проведено анкетирование. Анкетирование было проведено в феврале 2020 года, когда студенты учились во втором семестре 1-го курса. В основном, на 1-м курсе у студентов мало профилирующих дисциплин, так как есть обязательные базовые дисциплины для освоения, поэтому выбранные термины не должны были вызывать затруднении при определении.

Анализ результатов говорит о том, что студенты не владели понятийным аппаратом на достаточном уровне и имели небольшой запас знаний, чтобы дать полное правильное определение терминам. После анкетирования, на занятиях в следующем семестре мы просили преподавателей дать разработанные нами упражнения и тесты по «Фонетической системе русского языка» и другим дисциплинам. Экспериментальная группа каждую неделю выполняла дополнительные задания на семинарах, в контрольной группе проходили традиционные семинары. По итогам стартового контроля был выполнен количественно-статистический анализ собранных данных. В опросе приняли участие 59 студентов из экспериментальной группы и 10 студентов из контрольной группы. В экспериментальной группе 55% студентов продемонстрировали полное знание терминов, 32,8% дали неполные ответы, а 13,2% ответили неправильно. В контрольной группе: 40% студентов ответили правильной, 30% – неполно, и 30% – неправильно. Описание стартового контроля было дано в изданной статье: «Формирование тезауруса языковой личности будущего специалиста-филолога с позиций лингводидактики» [6, с. 157]

При заполнении своих данных, одним из пунктов была национальная принадлежность. Национальная идентичность студента предполагает высокую степень культурно-ценностных норм, то есть формирование внутренней структуры личности посредством познания внешней социальной деятельности. В современном мире нравственно-ценностные ориентиры молодых людей определяют будущее любого государственного образования, поэтому необходимо учитывать их позицию при формировании стратегии развития страны. Как известно, самым простым методом сбора информации являются опросы, которые могут отличаться способом коммуникации, типом респондентов, степенью формализации, они всегда являются частью какого-то исследования.

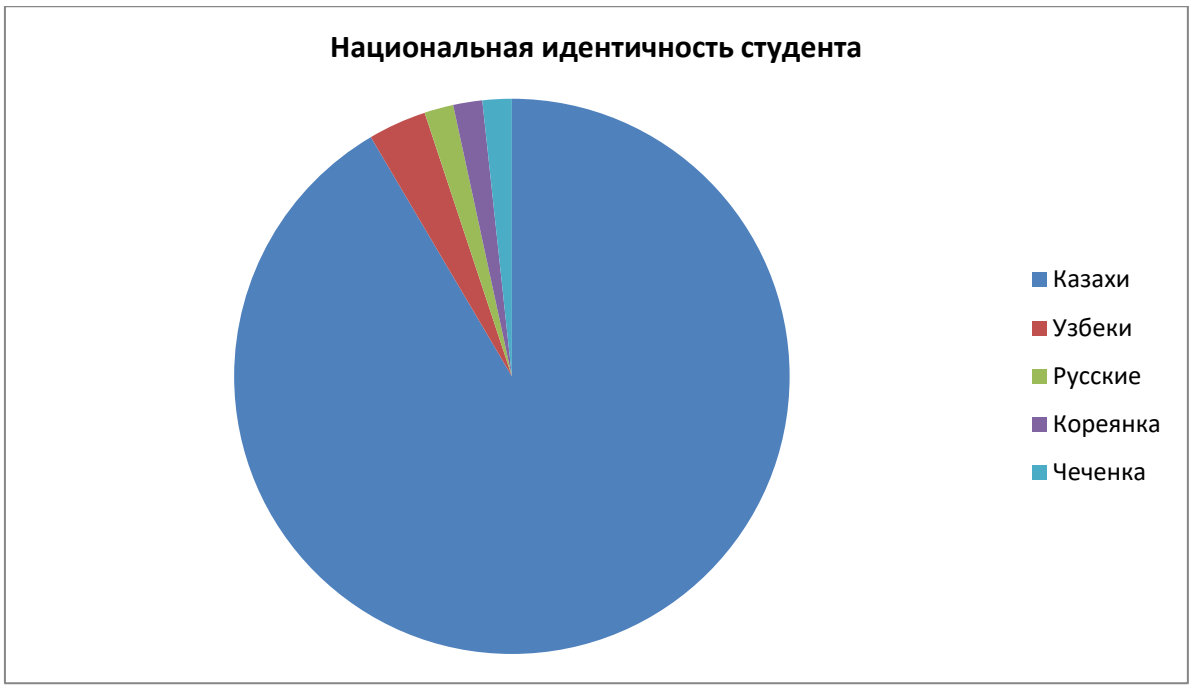


Рисунок 9 – Национальная идентичность студента

Казахи – 54 студента
Узбеки – 2 студента
Русские – 1 студент
Кореянка – 1 студентка
Чеченка – 1 студентка

Анализ результатов ответов на задания анкеты по национальному статусу респондентов не входит в задачи настоящей работы, а могут быть рассмотрены как перспективы для дальнейших исследований в этом направлении.

Результаты и их обсуждение.

Ниже приведены термины, на которые студенты не смогли дать полные академические ответы, либо таких было мало.

1. На задание «Дайте определение термину *слог*» дали приблизительные ответы:

- это сочетание звуков, произносимые толчком воздуха – 34 студента;
- сочетание звуков и букв (гласных и согласных) – 8 студентов;
- сколько гласных, столько и звуков – 9 студентов.

Неправильные ответы:

- часть слова, на которое оно делится – 8 студентов.

2. На задание «Сформулируйте определение термину *звук*» дали ответы:

- минимальная нечленимая единица языка, минимальный элемент речи – 25 студента. Ответ правильный и полный.
- физическое явление – 20 студентов. Ответ является неточным, не академическим.

- то, что слышим – 12 студентов. Ответ неполный.
- давление воздуха – 1 студент. Ответ неправильный.
- в русском языке 42 буквы – 1 студент. Ответ неправильный.

3. На задание «Дайте определение термину *фонетика*» дали неполные ответы:

- это раздел или (отдел) языкознания или лингвистики, которая изучает звуковую сторону, звуковой строй языка – 49 студентов
- это наука о языке, изучающая звуки – 9 студентов;
- изучает звуки и буквы – 1 студент

4. На задание «Дайте определение термину *приставка*» дали правильные ответы:

- это значимая часть слова, стоящая перед корнем и служит для образования новых слов – 27 студентов
- морфема перед корнем, образующая новые слова – 25 студентов.

Неточный ответ:

- стоит перед корнем – 7 студентов.

5. На задание «Сформулируйте определение термину *корень*» дали ответы:

- главная значимая часть слова – 27 студента. Ответ правильный, но неполный.
- морфема, несущая лексическое значение слова – 23 студента. Ответ правильный и полный.
- группа родственных слов – 4 студента. Ответ неправильный.
- общая часть родственных слов – 5 студентов. Ответ является нераскрытым.

6. На задание «Дайте определение термину *орфография*» дали ответы:

- правильное написание – 36 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- единообразие передачи слов и грамматической формы речи на письме, а также изучающий это раздел лингвистики – 18 студентов. Ответ является правильным и полным.
- раздел науки о языке, изучает написание слов и их частей – 5 студентов. Ответ также является правильным.

7. На задание «Дайте определение термину *окончание*» дали ответы:

- изменяемая значимая часть слова, которая образует форму слова и служит для связи слов в словосочетании и предложении – 25 студентов. Ответ является правильным и полным.
- часть слова, изменяемая часть слова – 20 студентов. Ответ является неточным.
- образует форму слов – 1 ответ, который можно отнести к неполному.
- изменяющийся конец слова, флексия – 13 студентов. Ответ является правильным, но неполным.

8. На задание «Дайте определение термину *суффикс*» дали ответы:

- словообразовательный элемент, часть слова между корнем и окончанием – 13 студентов. Ответ является правильным и полным.

- стоит после корня и служит для образования новых слов – 23 студента. Ответ также является правильным и полным.
- вид аффикса, часть слова, расположенная после корня – 20 студентов. Ответ является правильным.
- вид аффикса – 2 студента. Ответ неполный и неточный.
- часть слова – 1 студент. Ответ неправильный.

9. На задание «Запишите определение к термину *основа слова*» дали ответы:

- неизменяемая часть слова, которой выражено его лексическое значение – 30 студентов. Ответ является правильным и полным.
- часть слова без окончания – 20 студентов. Ответ правильный, но неполный.
- неизменяемая часть слова – 6 студентов. Ответ неполный.
- внутренняя опорная часть предметов, остов – 1 студент. Ответ неправильный.
- без ответа – 2 студента.

10. На задание «Дайте определение термину *морфема*» дали ответы:

- значимая часть слова, стоящая перед корнем и дополняющая или заменяющая смысл слова – 27 студентов. Ответ является правильным и полным.
- часть слова, просто морфема перед корнем – 25 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- стоит перед корнем – 7 студентов. Ответ является неполным.

11. На задание «Дайте определение термину *словообразование*» дали ответы:

- образование производных слов в языке – 20 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- образование новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое отношение между дериватом и его производным словом – 24 студента. Ответ является правильным и полным.
- раздел науки, который изучает строение слов и способы их образования – 10 студентов. Ответ является правильным, однако неточным.
- без ответа – 2 студента.
- произносит новые слова – 1 студент. Ответ является неправильным.

12. На задание «Запишите определение к термину *орфоэпия*» дали приблизительные ответы:

- раздел фонетики о правильном произношении и наука, изучающая «правильную речь» – 4 студента
- это совокупность правил устной и письменной речи – 33 студента;
- это правильное звучание (произношение) – 20 студентов.

Неправильный ответ:

- «выпадание» согласных в некоторых словах – неправильно определил 1 студент.

13. На задание «Дайте определение термину *морфология*» дали ответы:

- это раздел грамматики, изучающий части речи, их категории и формы слов – 29 студентов. Данные ответы являются правильными и полными.
- это раздел грамматики, изучающий формы слов, а также совокупность форм слов какого-то языка – 18 студентов. Ответ является неполным.

Неправильно определили (например: «изучает словарный состав языка», «наука о форме и строении организмов», «слова как языковой объект», «изучает слова естественных языков») – 12 студентов.

14. На задание «Дайте определение слову *имя существительное*» все дали правильные ответы, однако их можно разделить на полные и краткие.

Полный ответ №1: «часть речи, обозначающая предмет, отвечающая на вопросы кто? что?. Изменяется по числам и падежам» – 41 студент.

Полный ответ №2: «самостоятельная часть речи, принадлежащая к категории имени и классу полнозначных лексем» – 6 студентов. Данный ответ можно считать академическим, в то время, как первый, можно определить обычным, школьным.

1 студент дал следующее определение: «относятся слова, которые являются названиями живых существ, обозначают предмет, явления и события. Делятся на 2 группы: собственные и нарицательные».

Остальные дали следующие краткие ответы:
- «отвечает на вопросы кто? что?» - 5 студентов
- «обозначает предмет» - 6 студентов.

15. На задание «Сформулируйте определение термину *имя прилагательное*» дали ответы:
- самостоятельная часть речи, обозначающая непроцессуальный признак предмета и отвечающая на вопросы какой? Какая? Какое? Чей? – 40 студентов. Ответ является правильным и полным.
- часть речи, обозначающая качество, свойство или принадлежность предмета и изменяющаяся по падежам, числам и родам – 8 студентов. Данный ответ тоже можно считать правильным и полным.
- обозначает признак предмета – 8 студентов. Ответ неполный.
- отвечает на вопросы какой? Чей? – 2 студента. Ответ также является неполным.

16. На задание «Дайте определение термину *подлежащее*» дали ответы:
- главный член предложения, который обозначает предмет, действие которого выражается (или связано) сказуемым – 29 студентов. Ответы являются правильными и полными.
- главный член предложения, обозначающий предмет – 10 студентов. Ответ является неполным.
- главный член предложения, который отвечает на вопрос кто? что? – 16 студентов. Ответы являются неполными.

Далее идут краткие и неполные, а также неправильные ответы:
- с одной чертой – 1 ответ (неполный)
- главный член предложения – 1 ответ (неполный)
- существительное в предложении – 1 ответ (неправильный)

- обозначает признак и действие – 1 ответ (неправильный)

17. На задание «Дайте определение термину *сказуемое*» дали ответы:

- главный член предложения, обозначающий действие или состояние предмета, выраженного подлежащим – 35 студентов. Ответ является полным и правильным.
- главный член предложения, которым бывает глагол, связанный с подлежащим и отвечающий на вопросы: что делает? Что будет делать? Что сделает? – 17 студентов. Данный ответ тоже можно отнести к правильному.

Остальные дали краткие, неполные и неправильные ответы, как:

-это то, что говорится о предмете речи, что с ним происходит, каково его состояние, каков он, что он такое и прочее – 3 студента. Ответы являются неточными.
- главный член предложения – 1 ответ. Неполный.
- с двумя чертой – 1 ответ. Неполный.
- глагол в предложении – 1 ответ. Неточный.
- главный член предложения, обозначающий признак предмета. Делится на простое и составное – 1 ответ. Неправильный частично.

18. На задание «Сформулируйте определение термину *обстоятельство*» дали ответы:

- второстепенный член предложения, зависящий от сказуемого и обозначающий признак действия или другого предмета – 40 студентов. Ответ является правильным и полным.
- второстепенный член предложения, который отвечает на вопросы: где? Куда? Откуда? – 8 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- второстепенный член предложения – 6 студентов. Ответ также является нераскрытым.
- второстепенный член предложения, обозначающий признак и качество предмета – 3 студента. Ответ является неправильным.
- отвечает на вопросы прилагательного – 1 студент. Ответ неправильный.

19. На задание «Дайте определение термину *глагол*» дали ответы:

- самостоятельная часть речи, которая обозначает состояние или действие предмета и отвечает на вопрос что делать? Что сделать? – 34 студента. Ответ является правильным и полным.
- самостоятельная часть речи, обозначающая действие или состояние – 15 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- часть речи, обозначающая действие или состояние и изменяющаяся по временам, лицам и числам – 5 студентов. Ответ также является правильным, но неполным.

Далее следуют следующие краткие ответы:

- отвечает на вопросы что делать? Что сделать? – 2 студента.
- самостоятельная часть речи – 2 студента.
- самостоятельная часть речи, делится на совершенный и несовершенный вид – 1 студент.

20. На задание «Дайте определение термину *словосочетание*» дали ответы:

- сочетание двух или нескольких слов (в составе предложения), объединенных грамматически и по смыслу – 40 студентов. Ответ является правильным и полным.
- сочетание двух или нескольких слов – 15 студентов. Ответ является неполным.
- состоит из двух слов – главного и зависимого – 3 студента. Ответ неточный.
- состоит из двух и более предложений – 1 ответ, который является неправильным.

21. На задание «Дайте определение термину *предложение*» дали ответы:

- единица языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов, обладающее смысловой и интонационной законченностью – 33 студента. Ответ является правильным и полным.
- одно или несколько слов, связанных по смыслу и выражающих законченную мысль – 12 студентов. Ответ тоже можно отнести к правильному и полному.
- группа слов, которые связаны по смыслу – 10 студентов. Ответ является неточным.
- основная синтаксическая единица – 3 студента. Ответ неполный.
- слова или несколько слов – 1 ответ, являющийся неправильным.

22. На задание «Сформулируйте определение термину *слово*» дали ответы:

- единица языка, служащая для выражения отдельного понятия – 27 студентов. Ответ является правильным.
- одна из структурных единиц языка, которая служит для именования предметов, их качеств и характеристик их взаимодействий – 15 студентов. Ответ является правильным и полным.

Далее следуют следующие краткие ответы:

- набор букв, сочетание звуков, имеющих смысл – 9 студентов.
- основная единица языка – 7 студентов.
- имеет значение – 1 студент.

23. На задание «Дайте определение термину *фразеологизм*» дали ответы:

- устойчивое сочетание слов, устойчивый оборот – 32 студента. Ответ является правильным, но кратким, не академическим, а школьным.
- свойственное определенному языку устойчивое сочетание, смысл которого не определяет значение отдельно – 25 студентов. Ответ является правильным и полным.
- слова, равные по значению или сочетания из двух слов – 2 студента. Ответы являются неточными.

24. На задание «Дайте определение термину *синтаксис*» дали ответы:

- раздел (отдел) грамматики, изучающий предложения и способы сочетания слов внутри предложения – 30 студентов. Ответы является правильными и полными.

- раздели лингвистики, в котором изучаются номинативные и коммуникативные единицы: предложения и словосочетания – 17 студентов. Данный ответ тоже можно отнести к правильному и полному.
Остальные ответы являются краткими и неточными.
- изучает предложения – 6 студентов. Ответ неполный.
- изучает формы и типы предложений – 3 студента. Ответ неполный.
- раздел лингвистики, в котором изучаются языковые единицы – 1 ответ, считается неправильным.
- изучает сочетание слов – 1 ответ, неправильный.
- изучает строение и взаимодействие различных частей речи – 1 ответ, тоже неправильный.

25. На задание «Запишите определение к термину *пунктуация*» дали ответы:

- изучает знаки препинания – 32 студента. Ответ является неполным.
- расстановка знаков препинания – 20 студентов. Ответ тоже неполный.
- система знаков препинания в письменности какого-либо языка – 3 студента. Ответ является правильным.
- знаки препинания – 1 ответ, являющийся кратким и неточным.
- без ответа – 3 студента.

Представим результаты анкетирования стартового контроля в виде графики:

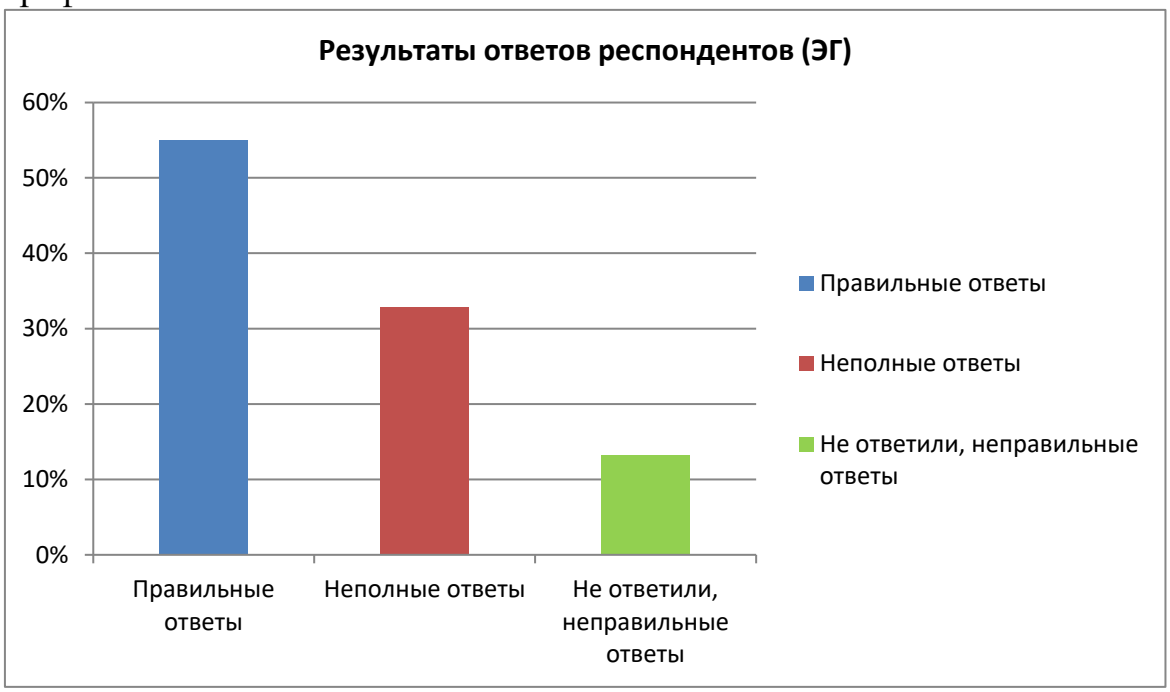


Рисунок 10 – Результаты ответов респондентов

Исходя из данных ответов, можно сделать вывод о том, что на стартовом этапе студенты первого курса не владеют в полном объеме профессиональной лексикой (отсюда неточные и неполные ответы), что и определило цель и задачи нашего исследования.

Представленная система оценки студентов демонстрирует комплексный и многогранный подход к определению уровня их учебных достижений. Она включает в себя не только традиционный итоговый экзамен, но и промежуточный контроль знаний, а также оценку активности и результатов работы на протяжении всего учебного периода. Такой подход позволяет получить более объективную и полную картину успеваемости каждого студента, учитывая различные аспекты его учебной деятельности и динамику освоения материала. Одним из ключевых компонентов оценки являются оцениваемые занятия. Этот элемент подчеркивает важность систематической работы на уроках, активного участия в обсуждениях, выполнения индивидуальных и групповых заданий, а также проявления творческого подхода к изучаемому материалу. Оценка, формирующаяся на основе оцениваемых занятий, отражает не только усвоение теоретических знаний, но и развитие практических навыков, умение применять полученные знания в различных ситуациях и уровень вовлеченности студента в образовательный процесс. Введение проходного балла для этого компонента стимулирует регулярную и ответственную работу на протяжении всего курса, а не только в преддверии контрольных мероприятий.

Анализ результатов стартового контроля эксперимента-опроса позволяет утверждать, что такой уровень владения специальной лексикой не может обеспечить свободное и качественное усвоение профилирующих дисциплин, необходима целенаправленная работа в этой области.

Формирующий этап эксперимента. Промежуточный срез

В период формирующего этапа эксперимента. Студенты экспериментальной группы занимаются в усиленном режиме, студенты второй группы – в обычном. Работа в ЭГ проводится системно, согласно алгоритму: определяется терминологический минимум, составляется глоссарий, выполняются творческие задания и упражнения тезаурусно-ориентированного характера, выполняются различные виды самостоятельных работ (проекты, эссе и др.), собирается и систематизируется материал для словаря-тезауруса, составляется портфолио с последующей защитой и оценкой работы. В завершении формирующего этапа осуществляется промежуточный контроль (срез).

В рамках промежуточно контроля была проведена разработка анкеты. Отбор 25 ключевых слов и выражений, имеющих узкоспециальный и профилирующий характер, осуществлялся на основе сплошной выборки и оценки частоты их использования: *омофоны, омографы, интонация, логическое ударение, сложное синтаксическое целое, абзац, паронимы, субъект, предикат, односоставное предложение, вводные слова, неологизмы, архаизмы, лексикография, этимология, дополнение, сложноподчиненное предложение, сложносочиненное предложение, неопределенно-личное предложение, предлог, косвенная речь, обращение, обособленные члены предложения, наречие, числительное.*

Задача анкеты: выяснить, насколько хорошо студенты бакалавриата понимают ключевые междисциплинарные термины, которые, как мы предполагаем, они активно используют в рамках курса.

Результаты опроса: после промежуточного контроля мы проанализировали ответы 64 студентов (экспериментальная группа). Из них 62,5% дали правильные ответы, 22% – неполные, а 15,5% – неправильные. В контрольной группе результаты остались прежними: 40% правильных ответов, 40% неполных и 20% неправильных.

Всего в опросе участвовало 64 студента 2-го курса специальности «Русский язык и литература». Из них:

Казахи – 54 студента

Узбеки – 5 студента

Русские – 4 студента

Уйгуры – 1 студент

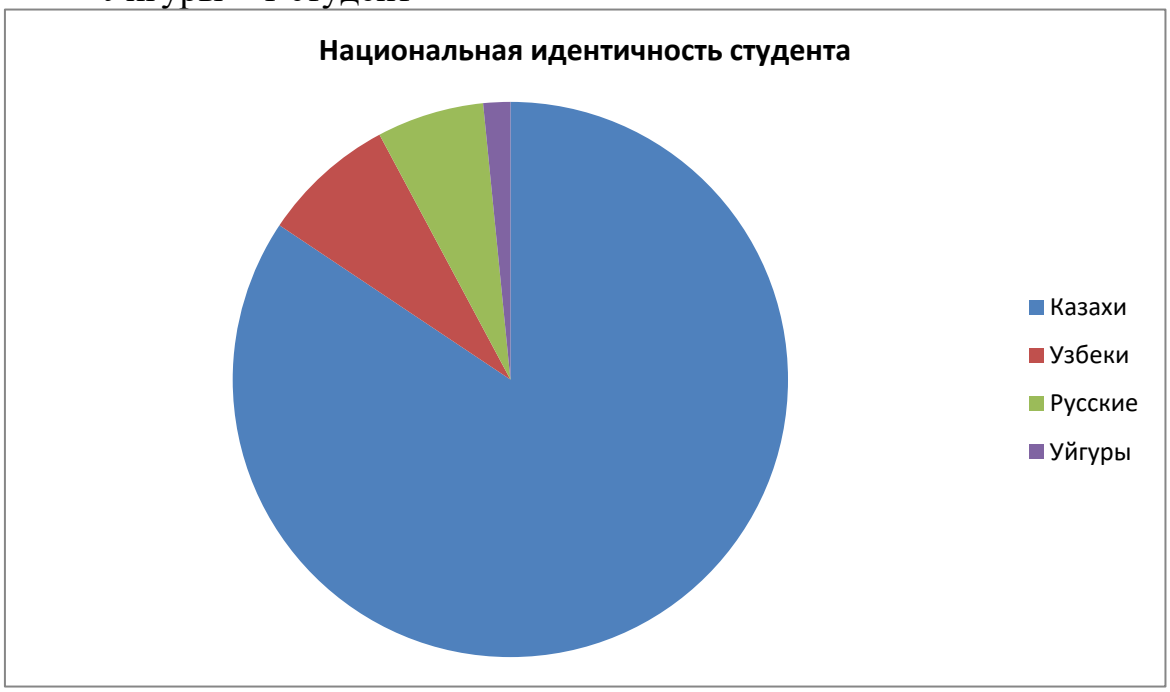


Рисунок 11 – Национальная идентичность студента

Результаты и их обсуждение. Ниже приведены термины, на которые студенты не смогли дать полные академические ответы, либо таких было мало. Приведем некоторые из них.

4. На задание «Сформулируйте определение термину *логическое ударение*» дали ответы:

- выделение главного слова в предложении при помощи тона голоса – 35 студентов. Ответ является правильным и полным.
- выделение главного слова среди остальных – 10 студентов. Ответ правильный, но неполный.
- ударение в предложении сильнее всех остальных – 3 студента. Ответ неточный.

- способ ставить ударение по логике, когда человек озвучивает слово по своей логике – 4 студента. Ответ неточный.
- ударение, которое ставится по произношению – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 11 студентов.

5. На задание «Дайте определение термину *сложное синтаксическое целое*» дали ответы:

- речевая единица, отрезок речи, состоящий из нескольких предложений, объединенных по смыслу – 17 студентов. Ответ является правильным и полным.
- группа тесно взаимосвязанных законченных предложений, объединенных общностью темы в смысловой блок – 7 студентов. Ответ также является правильным и полным.
- не ответили – 28 студентов.
- сочетание нескольких предложений – 6 студентов. Ответ является неполным.
- синтаксическая единица, отрезок речи – 6 студентов. Ответ неправильный.

8. На задание «Запишите определение к термину *субъект*» дали ответы:

- познающий и действующий человек; существо обладающее сознанием – 28 студентов. Ответ является правильным с точки зрения философии, однако в филологии имеет другое значение.
- подлежащее – 6 студентов. Ответ неправильный.
- падежная форма именительного падежа – 2 студента. Ответ неправильный.
- человек, носитель, мы – 12 студентов. Ответ снова касается философии, краткий.
- то, о чем говорится в предложении – 5 студентов. Данный ответ считается близким к правильному с точки зрения филологии.
- человек с отрицательной характеристикой – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 10 студентов.

9. На задание «Дайте определение термину *предикат*» дали ответы:

- понятие, определяющее предмет суждения, субъект – 34 студента. Ответ является правильным.
- высказывание, в которое можно подставлять аргументы – 2 студента. Ответ неправильный.
- сказуемое – 4 студента. Ответ является близким к правильному с точки зрения филологии.
- словообразование – 2 студента. Ответ неправильный.
- утверждение – 2 студента. Ответ неправильный.
- не ответили – 20 студентов.

11. На задание «Сформулируйте определение термину *вводные слова*» дали ответы:

- слово или словосочетание, входящее в состав предложения, но не вступающее с его членами в синтаксическую связь. Выражает отношение говорящего к высказыванию, его оценку – 47 студентов. Ответ является правильным и полным.

- вносит дополнительные оттенки значения в предложение – 5 студентов. Ответ неправильный.
- слово или словосочетание, входящее в состав предложения – 3 студента. Ответ является неполным.
- слова, которые можно вставить в предложение, но если их убрать, то предложение не потеряет смысл – 2 студента. Ответ также является неточным.
- в письме выделяются запятыми, в устной речи интонацией – 1 студент. Ответ нераскрытый.
- не ответили – 6 студентов.

12. На задание «Дайте определение термину *неологизмы*» дали ответы:

- слова (новые слова) или словосочетания, недавно появившиеся в языке – 51 студент. Ответ является правильным.
- новое слово или выражение, а также новое значение старого слова – 7 студентов. Ответ также является правильным.
- свидетельство того, что наша жизнь отражается в лексике, которая чутко реагирует на все изменения в науке, технике и жизни общества – 1 студент. Ответ не раскрыт до конца.
- не ответили – 5 студентов.

14. На задание «Дайте определение термину *лексикография*» дали ответы:

- теория и практика составления словарей – 39 студентов. Ответ является правильным и полным.
- раздел лингвистики, изучающий лексику – 4 студента. Ответ является неправильным.
- наука, изучающая семантическую структуру слова – 1 студент. Ответ неправильный.
- раздел языкознания – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 19 студентов.

15. На задание «Запишите определение к термину *этимология*» дали ответы:

- раздел лингвистики, изучающий происхождение слов – 50 студентов. Ответ является правильным и полным.
- история слов – 1 студент. Ответ неполный.
- раздел медицины – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 12 студентов.

16. На задание «Дайте определение термину *дополнение*» дали ответы:

- второстепенный член предложения, выраженный существительным или местоимением – 31 студент. Ответ является частично правильным, не раскрытым до конца.
- второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы косвенных падежей – 17 студентов. Ответ является правильным.
- второстепенный член предложения – 7 студентов. Ответ является неполным.
- часть речи, обозначающая предмет – 3 студента. Ответ также неполный.
- часть речи – 1 студент. Ответ неправильный.
- то, чем дополнено, прибавление – 2 студента. Ответ неполный.

- не ответили – 5 студентов.

17. На задание «Сформулируйте определение к термину *сложноподчиненное предложение*» дали ответы:

- вид сложного предложения, для которого характерно деление на две основные части: главную и придаточную – 29 студентов. Ответ является правильным.
- сложное предложение, выстроенное при помощи подчинительной связи, подчинительных союзов – 20 студентов. Ответ также является правильным и полным.
- вид сложного предложения, состоит из двух и более простых предложений – 4 студента. Ответ правильный, но не раскрытый до конца.
- не ответили – 11 студентов.

18. На задание «Дайте определение термину *сложносочиненное предложение*» дали ответы:

- сложное предложение с сочинительной связью между его частями, грамматически не зависящих друг от друга – 14 студентов. Ответ является правильным и полным.
- предложение с сочинительной связью между его частями – 37 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- сложное предложение, где есть союзы *а, но, да и т.д.* – 3 студента. Ответ также является правильным, но неполным.
- не ответили – 10 студентов.

19. На задание «Сформулируйте определение термину *неопределенно-личное предложение*» дали ответы:

- односоставное предложение, которое обозначает действие или состояние неопределенного лица – 35 студентов. Ответ является правильным и полным.
- односоставное предложение со сказуемым, которое выражено глаголом 3 лица – 2 студента. Ответ является правильным, но неполным.
- односоставное предложение – 3 студента. Ответ неполный.
- глагол в 1 и 2 лице в изъявительном наклонении – 1 студент. Ответ неправильный
- где присутствуют слова (никто и т.д.) – 1 студент. Ответ неправильный.
- 1 студент привел правильный пример: Косят сено над Байкалом.
- не ответили – 21 студент.

20. На задание «Дайте определение термину *предлог*» дали ответы:

- служебная часть речи, обозначает отношения между объектом и субъектом, выражающая синтаксическую зависимость им. сущ., прил., числ. – 32 студента. Ответ является правильным и полным.
- служебная часть речи, которая связывает слова в предложении – 14 студентов. Ответ также является правильным.
- служебная часть речи – 8 студентов. Ответ является неполным.
- внешний повод – 3 студента. Ответ является неправильным.
- не ответили – 7 студентов.

21. На задание «Запишите определение к термину *косвенная речь*» дали ответы:
- синтаксический способ введения в свою речь чужой речи с сохранением основного содержания высказывания – 23 студента. Ответ является правильным и полным.
- чужая речь, пересказ чужого высказывания – 20 студентов. Ответ является правильным, но неполным и неточным.
- чужая речь в форме придаточных предложений – 10 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- прямая речь, но с изменениями – 1 студент. Ответ неточный.
- 1 студент привел пример: Мама сказала, что она уже дома.
- не ответили – 9 студентов.

22. На задание «Дайте определение термину *обращение*» дали ответы:
- призыв, речь или просьба, обращенные к кому-чему-нибудь – 25 студентов. Ответ является правильным и полным.
- слова, называющие того, к кому обращаются с речью – 20 студентов. Ответ является правильным.
- обособленный интонационно и грамматически самостоятельный компонент – 15 студентов. Ответ является частично правильным.
- не ответили – 4 студента.

23. На задание «Сформулируйте определение термину *обособленные члены предложения*» дали ответы:
- второстепенные члены предложения, выделенные по смыслу и интонационно – 42 студента. Ответ является правильным и полным.
- второстепенные члены предложения – 4 студента. Ответ неправильный.
- выделяются запятыми – 7 студентов. Ответ не раскрыт до конца.
- это могут быть обращения, междометия, вводные слова – 2 студента. Ответ является неправильным.
- определение, обстоятельство, дополнение – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 8 студентов.

24. На задание «Сформулируйте определение термину *наречие*» дали ответы:
- часть речи, обозначающая признак действия – 40 студентов. Ответ является правильным и нужным, в нашем случае.
- совокупность местных говоров – 11 студентов. Ответ также считается правильным, но не в данном анкетировании.
- неизменяемая часть речи – 6 студентов. Ответ правильный, но неполный.
- отвечает на вопросы как? Когда? Где? – 1 студент. Ответ неполный.
- часть речи, обозначающая признак предмета – 3 студента. Ответ является неправильным.
- не ответили – 2 студента.

Представим результаты анкетирования промежуточного этапа в виде графики:

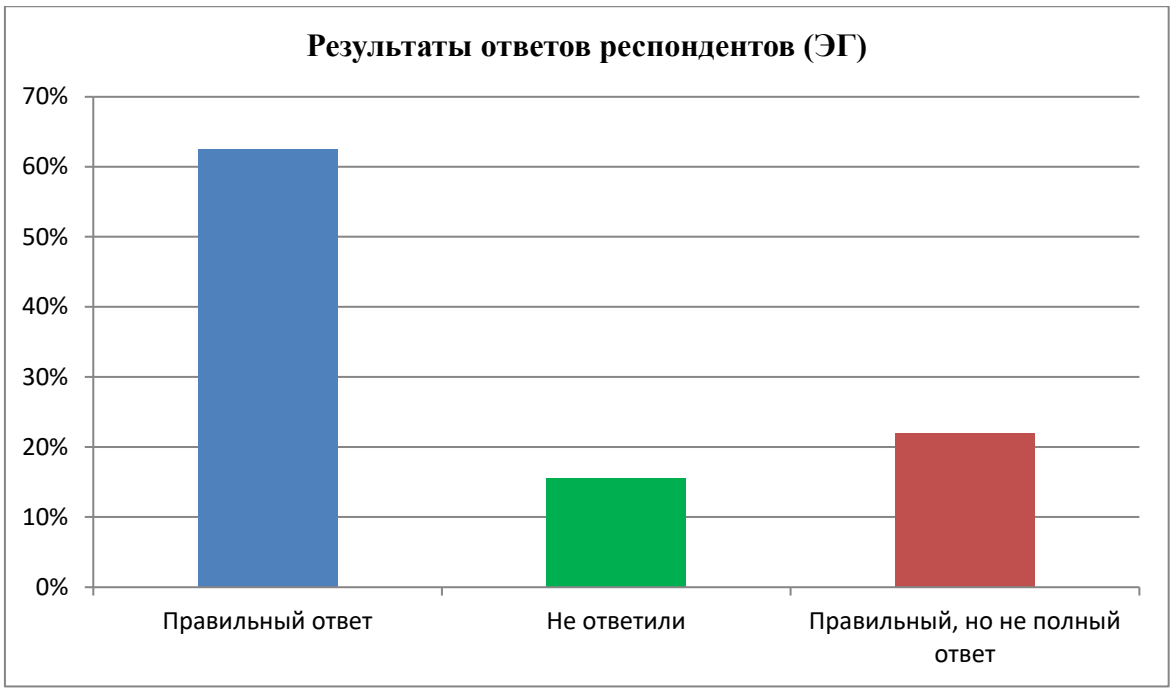


Рисунок 12 – Результаты ответов респондентов

Исходя из данных ответов, можно сделать вывод о том, что на промежуточным этапе студенты второго курса не владеют в полном объеме профессиональной лексикой (отсюда неточные и неполные определения), что и определяет цель и дальнейшие задачи нашего исследования.

Учитывая глубину и многообразие требований на разных этапах подготовки студентов, необходимо индивидуально определять сложность учебного материала по критериям содержания, объема и когнитивно-коммуникативной нагрузки для каждого уровня обучения. Для достижения этой цели необходима работа по составлению терминологического минимума, глоссария по каждой теме, выполнение упражнений и заданий тренировочного, закрепляющего и контрольного характера, работа со словарем-тезаурусом.

Экзамен посередине курса выступает в качестве промежуточного среза знаний и позволяет как студентам, так и преподавателю оценить текущий уровень освоения материала. Этот этап контроля помогает выявить возможные пробелы в знаниях и своевременно скорректировать процесс обучения. В отличие от итогового экзамена, промежуточная оценка может быть менее стрессовой и направлена скорее на диагностику уровня знаний ключевых терминов. Установление проходного балла и для этого этапа подчеркивает его значимость в общей системе оценки.

Финальный этап эксперимента. Итогово-контрольный срез.

После анализа результатов промежуточного контроля преподаватель проводит серьезную работу над ошибками, закрепляя усвоение материала по проблемным вопросам серией упражнений тренировочного и закрепляющего характера. А затем далее совместно со студентами целенаправленно продолжает работу по усвоению узкоспециальной лексики изучаемых

дисциплин по принятому алгоритму. В завершении финального этапа эксперимента студенты сдают заключительный экзамен, который является итоговой формой контроля, позволяющей оценить общий уровень знаний и умений, приобретенных студентом за весь период обучения. Он охватывает наиболее важные темы, а в них использованные термины. Несмотря на свою традиционность, итоговый экзамен в рамках представленной системы оценки не является единственным определяющим фактором. Его результаты рассматриваются в совокупности с оценками за работу на занятиях и промежуточный контроль, что позволяет избежать ситуации, когда случайный успех или неудача на экзамене может исказить общую картину успеваемости.

Для итогового контроля мы разработали анкету, включив в нее 25 узкоспециальных терминов и оборотов, отобранных методом сплошной выборки и анализа частотности их употребления в профилирующей области: *современный русский литературный язык, реформа, языковая норма, стиль, функциональные стили, научный стиль, паремия, коммуникация, прагмема, адресант, терминология, информатизация, лексикология, жаргонизация, культура речи, вставные конструкции, бессоюзное сложное предложение, пунктограмма, ономасиология, семасиология, лексикография, семантика, денотат, прагматика, дефиниция, дискурс.*

Цель исследования: оценить уровень усвоения студентами бакалавриата специфических междисциплинарных терминов, которые, по нашим предположениям, входят в их активный словарный запас по данному курсу.

Анализ результатов: по результатам итогового контроля был проведен количественный и статистический анализ данных, полученных от 67 участников экспериментальной группы. Правильные ответы дали 75% респондентов, неполные – 15%, в неверные – 10%. В контрольной группе наблюдается невысокая динамика: 45% ответили верно, 35% – неполно, 20% – ошибочно.

В финальном этапе участвовали студенты 4-го курса ОП «Русский язык и литература». Всего в опросе участвовало 67 студентов. Из них:

Казахи – 45 студентов
Узбеки – 9 студентов
Русские – 8 студентов
Уйгуры – 1 студент
Таджики – 1 студент
Немцы – 1 студент
Татары – 1 студент
Курды – 1 студент



Рисунок 13 – Национальная идентичность студента

Укажем термины, на которые студенты дали неправильные и неполные ответы и термины, которые вызвали затруднения у респондентов.

1. На задание «Сформулируйте определение термину *стиль*» дали ответы:

- исторически сложившаяся система речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения – 13 студентов. Ответ является правильным и полным.
- характерный вид, разновидность – 15 студентов. Ответ неточный.
- свойство. Писателю необходим широкий литературный и общекультурный кругозор – 2 студента. Ответ является неправильным.
- научный, разговорный, оф-дел., художеств., публицистический – 4 студента. Ответ неполный и нераскрытый.
- использование стиля языка в определенной речи (устной или письменной) – 8 студентов. Ответ также неполный.
- некая закрепленная норма языка – 2 студента. Ответ неправильный.
- разновидность языков эпохи – 5 студентов. Ответ также неправильный.
- одна из основных категорий искусствознания. Целостность элементов содержания и формы художественного произведения – 2 студента. Ответ неправильный.
- направленность текста – 6 студентов. Ответ можно засчитать частично правильным.
- не ответили – 10 студентов.

2. На задание «Дайте определение термину *функциональные стили*» дали ответы:

- исторически сложившаяся система речевых средств – 19 студентов. Ответ является правильным.
- подсистема литературного языка – 1 студент. Ответ неправильный.

- разговорный, научный, оф-деловой, худож-й, публиц-й – 18 студентов. Ответ неполный.
- основные стили, которые есть в русском языке – 1 студент. Ответ неточный.
- стили, которые используются – 2 студента. Ответ неправильный.
- разделы, в которых используются только определенные средства – 2 студента. Ответ неправильный.
- системные языковые единицы – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 23 студента.

3.На задание «Запишите определение к термину *научный стиль*» дали ответы:

- стиль, присущий науке – 31 студент. Ответ является правильным.
- предварительное обдумывание высказывания, монологический характер, строгий отбор языковых средств – 15 студентов. Ответ является неполным и нераскрытым.
- один из функциональных стилей – 6 студентов. Ответ неполный.
- используется в научных трудах, рефератах, монографиях, докладах – 6 студентов. Ответ неполный.
- стиль документации, образовательных учреждений, которому присуще фразы, клише, цитаты – 2 студента. Ответ является неправильным.
- стиль научного происхождения – 2 студента. Ответ неправильный.
- четкость, доказательство – 1 студент. Ответ неполный.
- не ответили – 4 студента.

4. На задание «Дайте определение термину *паремия*» дали ответы:

- пословицы, поговорки – 6 студентов. Ответ является неправильным.
- фразеологическая единица – 6 студентов. Ответ неполный.
- устойчивая фразеологическая единица, представляющая собой целостное предложение дидактического содержания – 16 студентов.
- вознаграждение – 1 студент. Ответ является неправильным.
- дидактическое выражение – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 37 студентов.

5. На задание «Сформулируйте определение термину *коммуникация*» дали ответы:

- общение – 33 студента. Ответ является кратким, но правильным.
- взаимодействие, связь между живыми существами или передача информации – 13 студентов. Ответ является правильным и полным.
- связь – 1 студент. Ответ неправильный.
- путь сообщения, например, связывающий армию с ее базами – 1 студент. Ответ неправильный.
- налаживание отношений с окружающими – 1 студент. Ответ является частично правильным.
- акт речевой передачи информации – 1 студент. Ответ частично правильный.
- не ответили – 17 студентов.

6. На задание «Сформулируйте определение термину *прагмема*» дали ответы:

- первичные матрицы восприятия и интерпретации, создающие реальность – 5 студентов. Ответ является неправильным.
- независимый исследовательский проект – 4 студента. Ответ также является неправильным.
- особая единица оценочной лексики – 5 студентов. Ответ является правильным.
- минимальная единица прагматического уровня – 4 студента. Ответ также является правильным.
- не ответили – 49 студентов.

7. На задание «Запишите определение к термину *информатизация*» дали ответы:

- применение информационных технологий – 11 студентов. Ответ является правильным, но неполным.
- информация – 5 студентов. Ответ неправильный.
- информировать, проинформировать – 4 студента. Ответ также неправильный.
- процесс повышения эффективности применения информации – 11 студентов. Ответ неправильный.
- не ответили – 36 студентов.

8. На задание «Дайте определение термину *лексикология*» дали ответы:

- раздел языкознания, изучающий лексику (словарный состав языка) – 46 студентов. Ответ является правильным.
- раздел языкознания – 4 студента. Ответ неполный.
- раздел лингвистики, изучающий смысл слов – 3 студента. Ответ является также правильным.
- не ответили – 14 студентов.

9. На задание «Сформулируйте определение термину *жаргонизация*» дали ответы:

- использование, употребление жаргонов в языке – 15 студентов.
- жаргоны – 5 студентов. Ответ неправильный.
- размывание нормы – 4 студента. Ответ неправильный.
- социолект – 1 студент. Ответ также является неправильным.
- языковая игра, нацеленная на создание “собственного языка” – 13 студентов. Ответ является частично правильным.
- процесс проникновения жаргонной лексики в литературный язык – 5 студентов. Ответ является правильным и полным.
- негативные, нецензурные слова – 5 студентов. Ответ неправильный.
- слова, придуманные молодежью – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 18 студентов.

10. На задание «Дайте определение термину *пунктограмма*» дали ответы:

- знаки препинания, правила пунктуации, конкретный случай использования знака препинания – 26 студентов. Ответ является правильным.

- письменный знак – 2 студента. Ответ неправильный.
- не ответили – 39 студентов.

11. На задание «Сформулируйте определение термину *ономасиология*» дали ответы:

- наука об именах – 31 студент. Ответ является правильным.
- главная часть слова – 1 студент. Ответ неправильный.
- изучает имена собственные – 1 студент. Ответ является неправильным.
- теория номинации – ответ является частично правильным.
- не ответили – 28 студентов.

12. На задание «Запишите определение к термину *семасиология*» дали ответы:

- учение о значении слов – 36 студентов. Ответ является правильным.
- семантика – 1 студент. Ответ неправильный.
- справочник, отдел языка – 1 студент. Ответ неправильный.
- обозначает слово-действие – 1 студент. Ответ неправильный.
- не ответили – 28 студентов.

Представим результаты анкетирования финального (завершающего) этапа в виде графики:

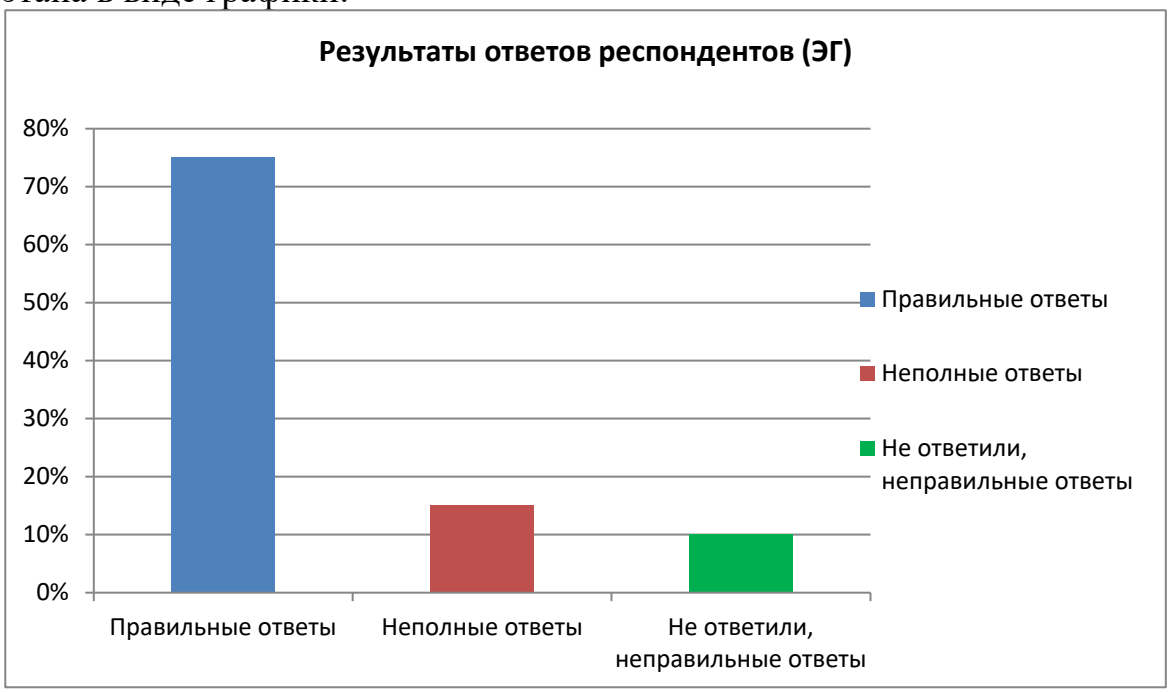


Рисунок 14 – Результаты ответов респондентов

Для демонстрации результатов анкетирования на всех этапах обучения бакалавриата приведем сводную таблицу результатов за период проведения эксперимента.

Представим сначала результаты анкетирования в контрольной группе. Как видно из графики есть небольшой результат в финальном этапе: студенты учились по обычному учебному плану, не выполняя разработанных упражнений и заданий разного характера:

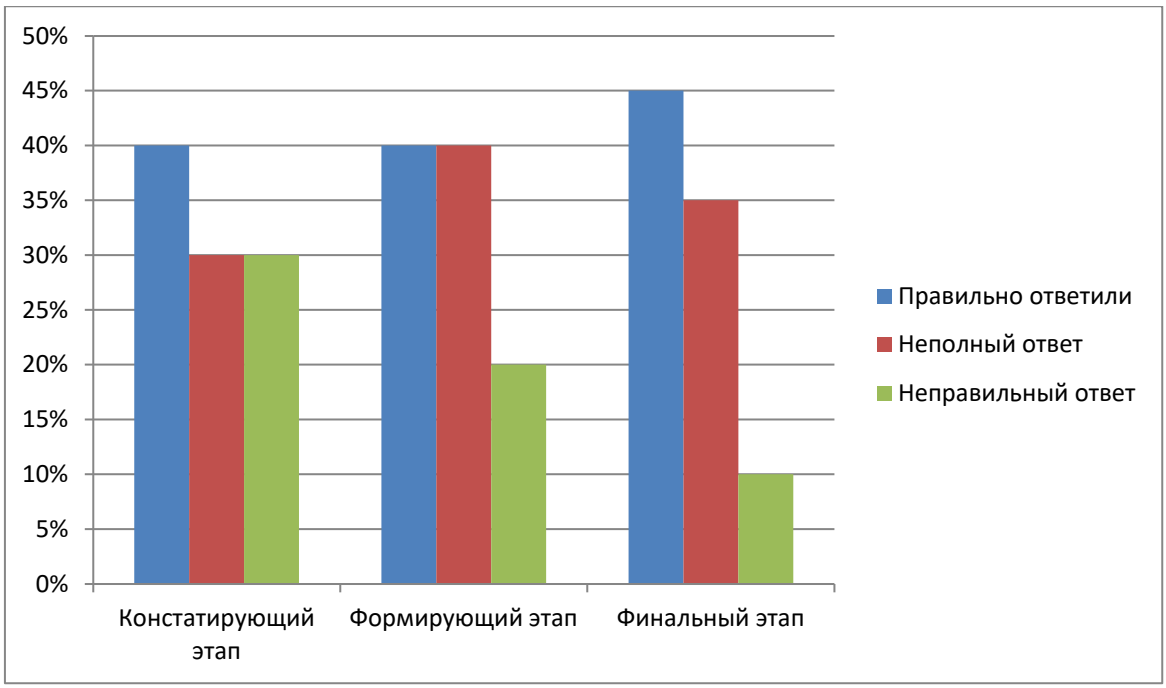


Рисунок 15 – Результаты контрольной группы

В экспериментальной же группе можно увидеть динамику роста, подтвердив данным эффективность разработанных упражнений:

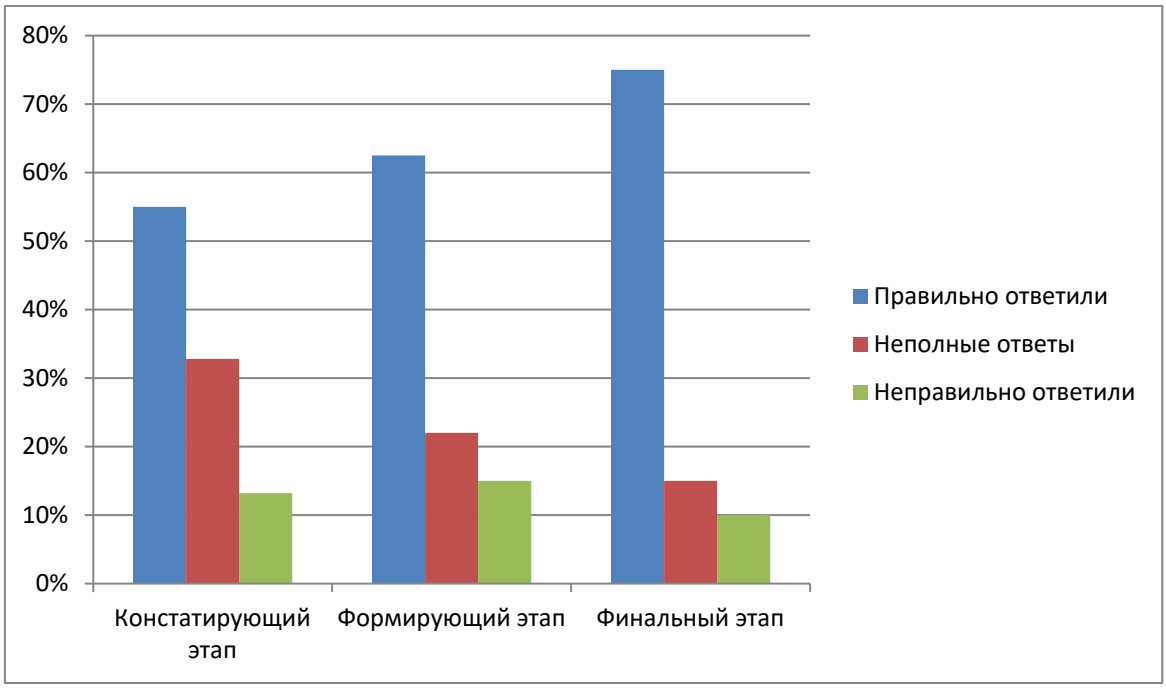


Рисунок 16 – Результаты экспериментальной группы

Основная задача педагогического эксперимента заключалась в обосновании необходимости совершенствования компетенций будущего специалиста на основе внедрения в учебную программу разработанных упражнений и заданий. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали на достаточно хорошем качественном уровне навыки давать полные академические

определения узкоспециальным терминам. Для наглядности представим сводную таблицу результатов в двух группах:

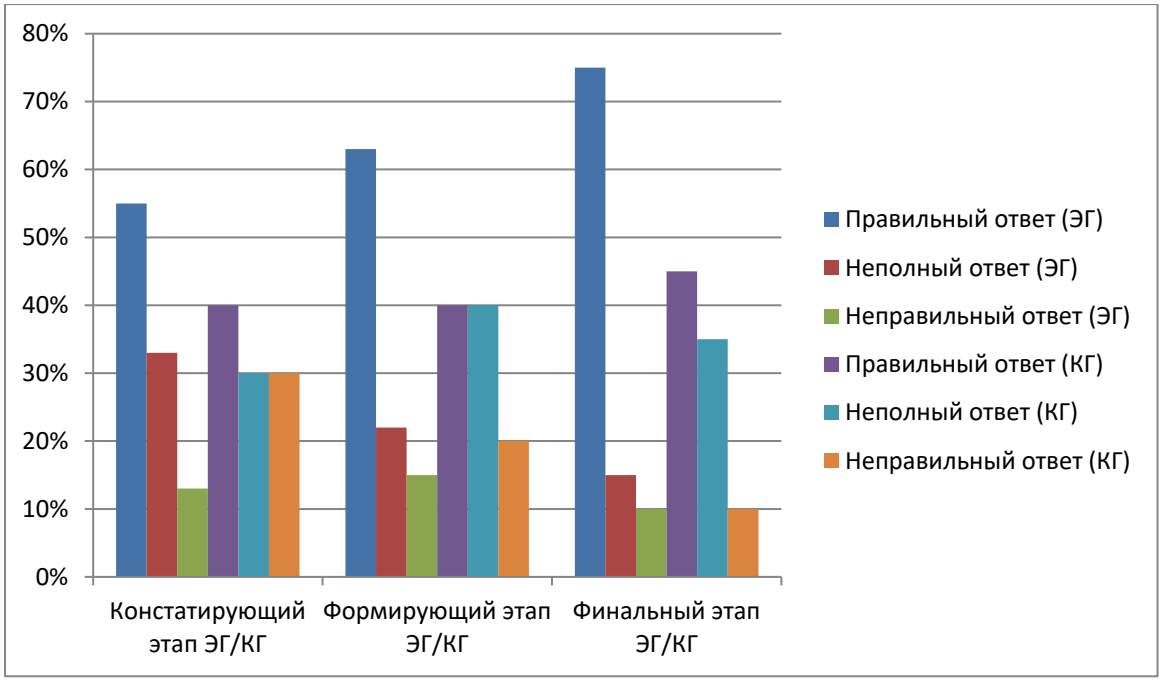


Рисунок 17 – Сводные данные КГ и ЭГ

Таким образом, по итогам констатирующего и итогово-контрольного среза, их количественному и качественному анализу можно сделать следующий вывод, что проведенная системная, поэтапная работа по усвоению узкоспециальной лексики в рамках дисциплин филологического цикла бакалавриата привела к достижению цели исследования и решению поставленных задач. Экспериментально нами подтверждено, что осуществление совместной учебной деятельности преподавателя и студентов согласно интегративной модели обучения и следования алгоритму действий/шагов от одного модуля до следующего, от уровня и следующему уровню обучения наблюдаются качественные и количественные изменения в формировании тезауруса как отдельно взятой дисциплины, так и тезауруса специалиста в целом, соответствующего требованиям профессиональной траектории подготовки будущего филолога. Анализ данных, полученных в ходе экспериментального опроса, свидетельствует о наличии объективной необходимости в продолжении исследований и разработок в рассматриваемой сфере. Это позволит достичь более высокого уровня профессиональной подготовки специалистов-филологов. Совершенствование языковой личности, достигаемое посредством создания специализированных лексических ресурсов, является ответом на современные вызовы, включая глобализацию, интеграцию наук и научных направлений, модернизацию системы образования в целом.

Выводы по главе 3:

Проведенное исследование и результаты экспериментального обучения подтвердили выдвинутую в начале работы гипотезу о том, что высокий уровень сформированности тезауруса будущего филолога будет обеспечен при следующих условиях:

1) организована совместная деятельность личности преподавателя и личности студента в ходе профессиональной подготовки будущего филолога в вузе, связанная с целью и задачами обучения, системой методов и приемов обучения и формами обучения;

2) разработана интегративная модель обучения, для системной реализации которой предлагается алгоритм работы;

3) подготовлено методическое обеспечение к процессу обучения тезаурусу студента-филолога: учебное пособие «Система упражнений и заданий» и словарь-тезаурус.

В соответствии с интегративной моделью и алгоритмом должна быть системно организована работа в рамках всех профилирующих и элективных дисциплин в соответствии с образовательной программой вуза. Совместная деятельность ППС кафедры и студентов представляется следующим образом:

1) предварительная работа по определению терминологического минимума дисциплины (изучение общеобразовательной программы, УМКД, учебников и учебных пособий, лексикографических источников, научных статей по тематике каждой дисциплины, материалов интернет-ресурсов);

2) проведение стартового контроля знаний обучающихся (анкетирование с целью определения основной стратегии работы с учетом уровня знаний каждого обучающегося);

3) составление глоссария по содержанию дисциплины (изучение силлабуса дисциплины, учебников и учебных пособий основной и дополнительной литературы, лексикографических источников);

4) работа над системой упражнений и заданий тезаурусно ориентированного характера (выполнение тренировочных, закрепляющих, контрольных заданий);

5) работа над составлением словаря-тезауруса в рамках каждой дисциплины (выполнение заданий по сбору материала и формированию специального предметного словаря);

6) составление в течение курса обучения по каждой дисциплине портфолио;

защита работы; обсуждение результатов, выводы; оценка.

Работа, построенная таким образом, будет способствовать более качественному формированию тезауруса будущего филолога, а также повышению мотивации к приобретению знаний на всех этапах обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании освещены вопросы теоретического обоснования и опытно-экспериментальной проверки методики формирования тезауруса будущего филолога. Исследование подтвердило теоретическую и практическую значимость выбранной темы.

В итоге проведенной работы достигнута цель исследования по формированию тезауруса будущего филолога как основного компонента профессиональной подготовки на занятиях по дисциплинам филологического цикла в высшей школе. Определены основные принципы формирования профессиональной компетенции, а именно лексической (терминологической) компетенции обучающегося.

Результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, организованного и проведенного эксперимента (анкетирования-опроса), анализа, интерпретирования и моделирования его данных, позволяют сделать следующие выводы:

1. ЯЛ специалиста-филолога представляет собой сложную многоаспектную, многограневую структуру, важным уровнем профессиональной подготовки которой является когнитивно-дискурсивный (тезаурусный) уровень, где предусматривается формирование тезауруса будущего специалиста как основной составляющей его профессиональной компетенции.

2. Тезаурус профессиональной языковой личности – совокупность общенаучных и узкоспециальных терминологических единиц по профессии (лингвистической терминологии), приобретаемых из знаний по базовым, профилирующим и элективным дисциплинам, соответствующих направлению подготовки по той или иной специализации.

3. Высокий уровень сформированности тезауруса как лексической (терминологической) составляющей профессиональной компетенции будущего филолога, способного осуществлять преподавательскую деятельность в вузе и школе в соответствии с высокими требованиями времени, достигается при осуществлении комплексного подхода (синтезирования личностно-ориентированного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного подходов) в процессе подготовки специалиста с учетом принципов междисциплинарности, преемственности и интегративности знаний в рамках дисциплин филологического цикла;

4. В условиях полипарадигмальности, интеграции и междисциплинарности знаний признается эффективность применения в учебном процессе интегративной модели обучения и алгоритма системного формирования и развития тезауруса как терминологической составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста-филолога, внедряемых на всех уровнях образования в высшей школе;

5. Качество формирования тезауруса студента-филолога обеспечивается (усвоение, запоминание, репрезентация терминов) на основе систематической

работы над тренировочными, закрепляющими, контрольными, творческими упражнениями и заданиями; изучения материалов предметного словаря-тезауруса и сбора новых сведений для его пополнения.

6. Успешность работы над формированием тезауруса обучающегося обеспечивается на основе слаженной и поэтапной работы преподавателей кафедры по ПД и ЭД на всех уровнях обучения (бакалавриат-магистратура-докторантура) по следующему алгоритму:

– определения терминологического минимума;
– выявления стартового уровня знаний и умений;
– составления глоссария;
– разработки системы упражнений и заданий по каждой дисциплине;
– создания словаря – предметного тезауруса;
– мотивация подготовки портфолио.

В целом, следует отметить, что специальный словарь или словарь-тезаурус студента-филолога – это открытая система накопления, хранения, преумножения информации, знаний и умений, являющаяся информационной, понятийной и концептуальной базой образования, формирования и развития профессиональной языковой личности будущего специалиста, которая характеризуется как результат освоения предметно-профессиональной области в процессе непрерывного высшего профессионального образования.

Перспективы исследования. Для полного решения задачи по созданию тезауруса у будущих филологов, необходимо предпринять следующие шаги:

1) внедрить единую системную методику преподавания всех языковых дисциплин и организации учебной деятельности в вузе;

2) создать адаптивную систему контроля знаний студентов, учитывающую их индивидуальные потребности;

3) наполнить базу данных разнообразными упражнениями и творческими заданиями для самостоятельного изучения профессиональной терминологии;

4) разработать и издать словарь-тезаурус лингвистических терминов в печатном и электронном виде;

5) обеспечить непрерывную поддержку интереса и мотивации студентов к получению профессиональных знаний на всех этапах их обучения с помощью внедрения в учебный процесс инновационных технологий.

Кроме того, интегративная модель обучения может быть применена не только на занятиях филологического цикла в вузе, но и возможно использовать ее на занятиях по русскому, казахскому или английскому языках в средней школе РК.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М., 1985. – 448 с.

2 Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем . Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Едиториад УРСС, 2004.

3 Виноградов В.В. О языке художественной прозы: избр. тр. – М.: Наука, 1980. – 315 с.

4 Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века / под ред. Ю.С. Степанова. М.: Изд. центр РГГУ, 1995. – С. 144–238.

5 Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19. Калинин, 1985.

6 Саяхмет С.С., Туманова А.Б. Формирование тезауруса языковой личности будущего специалиста-филолога с позиций лингводидактики // Вестник КарГУ (Серия Филологическая). – 2022, №2 (106). – С. 151-160 https://philology-vestnik.buketov.edu.kz/apart/2022-106-2/19.pdf

7 Агибалов А.К. Вероятностная организация внутреннего лексикона человека: дисс. … канд. филол. наук. СПб гос. ун-т. – СПб, 1995. – 196 с.

8 Вероятностное прогнозирование речи / под. Ред. Р.М. Фрумкиной. – М., 1971. – 230 с.

9 Гайнуллина Н.И. Языковая личность Петра Великого. Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 141 с.

10 Туманова А.Б. Контаминированная языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва. Алматы, 2010. – 263 с.

11 Попова О.В. Языковая личность Ивана Грозного (на материале деловых посланий). – автореф. дис. канд. филол. наук. Омск, 2004. – 20 с.

12 Седых А.П. Языковая личность в науке // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2012. №3. – С. 204-206.

13 Ilyasova R. S. Language personality in the context of interaction of language and culture // Научный альманах стран Причерноморья. – 2018. Том 16.№4. – С. 32-36.

14 Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. – № 4. – С. 17–33.

15 Красных В.В. Роль и функции языка как объекта современных интегративных исследований (психолингвистический, лингвокультурологический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы). Вопросы психолингвистики, №2. 2015. С. 90-97.

16 Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие/А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

17 Ворожбитова А.А. Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастрои): учебно-методическое посо-бие / А. А. Ворожбитова. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 103 с.

18 Фролов Н.К. Избранные работы по языкознанию. Т 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. – Тюмень: Изд-во Тюм. ун-та, 2005. – 509 с.

19 Бердали Ж. М. Формирование профессиональной языковой личности в условиях полиязычия [Текст] / Ж. М. Бердали: науч. рук. Ш. К Жаркынбекова // Перекладацькі інновації: матеріали IX Всеукраїнської студентської науковопрактичної конференції, м. Суми, 14-15березня 2019 р. / Редкол.: С.О. Швачко, І.К. Кобякова, О.О. Жулавська та ін. – Суми: СумДУ, 2019. – С. 17-20.

20 Жаркынбекова Ш.К. Концепты цвета в казахской и русской лингвокультурах: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 220 с.

21 Боженкова Н.А., Катышев П.А., Иванов П.К. Статус языковой личности: принципы и инструменты конструирования идиоэтнической принадлежности // Вопросы психолингвистики. – 2022. – № 3(53). – С. 74-88.

22 Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 39-42.

23 Залевская А.А. Некоторые вопросы отображения реальности у пользователя языком // Реальность, язык и сознание. – Вып. 1. – Тамбов, 1999. – С. 5-11.

24 Туймебаев Ж.К., Егоров Н.И., Чеченов А.А. Актуальные проблемы исследования языков Центральной Азии. Туранский языковой союз. – Кокшетау: КГУ, 2009. – 108 с.

25 Кузнецова Э.В. Предисловие // Лексикосемантические группы русских глаголов. – Свердловск, 1988.

26 Дубчинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография. – Вена – Харьков, 1998. – 160 с.

27 Haiman J. Dictionaries and Encyclopedias // Lingua 50. 1980. – Pp. 329-357.

28 Marello C. The Thesaurus // W.D.D. 1990. V. 2. P. 1083 – 1094.

29 Lancaster F.W. Information Retrieval Systems: Characteristics, testing and evaluation. – N.Y., 1986.

30 Sager J.C. Terminology and the Technical Dictionary // LEXeter’83 Proceedings / Ed. by R.R.K.Hartmann. – Tubingen, 1984. P. 315–326.

31 Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.

32 Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

33 Васильева Н.В. Краткий словарь лингвистических терминов / Н.В. Васильева, В.А. Виноградов, А.М. Шахнарович. – М., 1995. – 176 с.

34 Никитина С.Е., Васильева Н.В. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов. Принципы составления и избранные статьи. – М.: Рос. акад. наук, ин-т языкознания, 1996. – 172 с.

35 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 27-е издание, исправленное. М.: Мир и образование, 2016. – 1360 с.

36 Лавренова О.А. Есть такая запись в электронном каталоге// Библиотека. 2000. №2. – С. 30-33

37 Roget P.M. Thesaurus of English words and phrases classified so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition. L., 1952.

38 Boissiere P. Dictionnaire analogique de la langue francaise. Paris, 1862.

39 Интернет-источник: http://refleader.ru/jgeyfsotratyqas.html

40 Морковкин В.В. Идеографические словари, М.: Издательство Московского университета, 1970. – 69 с.

41 Библиотечная энциклопедия. М.: Пашков Дом, 2007. – 1300 с.

42 Большая энциклопедия в 62 томах. Т. 50. – М.: Терра, 2006. – 592 с.

43 Словарь церковно-славянского и русского языка, 1847. – 439 с.

44 Толковый словарь живого великорусского языка В.Даля. – СпБ.-М.: Тип. М.О. Вольфа. – 1880-1882.

45 Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006. – 941 с.

46 Лингвистический энциклопедический словарь/гл. ред. Ярцева В.Н., – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

47 Большой энциклопедический словарь (БЭС). М.: Большая Российская энциклопедия. URL: http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html

48 Словарь русского языка: в 4-х т./РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под. ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз.: Политграфресурсы, 1999. – 800 с.

49 Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы, 2008. – 448 с.

50 Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

51 Словарь социолингвистических терминов. – изд. 2-е, доп./Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова, Д.Х. Аканова. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 400 с.

52 Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования иноязычного профессионально ориентированного тезауруса у студентов неязыковых факультетов // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2009, №327. С. 185–194.

53 Стариченок В.Д. Большой энциклопедический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811 с.

54 Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Автореф. … докт. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 29 с.

55 Аксенова О.С. Профессиональная коммуникация как составляющая профессиональной компетентности студентов педагогических специальностей // Проблемы и перспективы развития образования в России. – С. 2-6.

56 Саямет С.С. Формирование тезауруса будущего филолога в рамках послевузовского образования в Казахстане // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2021, № 26 (1). – С. 221-225. https://russkiymir.ru/events/docs/%D0%9B%D0%A0-26-1.pdf?ysclid=l319k0ghj https://www.researchgate.net/publication/357793599_LINGVORITORICESKAA_PARADIGMA_TEORETICESKIE_I_PRIKLADNYE_ASPEKTY

57 Иванова Ю.Н. Проблемы формирования языковой личности студентов в процессе обучения // Педагогический журнал. – 2013. – №12. – С. 32-47.

58 Наумова О.В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной лексике как средство формирования и развития коммуникативной компетенции аспирантов // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник научных статей (электронное научное издание). - № 7, 2015. – С. 293-308.

59 Никитина А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов: автореф. дисс. … д-ра пед. наук. Калининград, 2006. 43 с.

60 Луков В.А. Тезаурусной подход //Знание. Понимание. Умение, 2008, №3. С.247- 251.

61 Дубчинский В.В. Создание базового лексического минимума // Актуальные проблемы русистики. – Екатеринбург, 1997. С. 8–10.

62 Караулов Ю.Н. Современное состояние и тенденции развития русской лексикографии // Советская лексикография. – М., 1988.

63 Скляревская Г.Н. Новый академический словарь: объект, типологи ческие признаки, место в системе русской лексикографии // Очередные задачи русской академической лексикографии. – СПб., 1995. С. 15–23.

64 Караулов Ю.Н. Об одной тенденции в современной лексикографической практике // Русский язык. Проблемы художественной речи. Лексикология и лексикография. – М., 1981.

65 Гринёв С.В. Введение в терминологическую лексикографию. – М., 1986.

66 Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., 1986. С. 102–117.

67 Педагогика. Учебное пособие/под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2006. – 432 с.

68 Шаклеин М.В. Русская лингводидактика: история и современность. Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.

69 Шанский Н.М. Русская лингводидактика и языкознание // Русский язык в школе. – 1976. – №6. – С.17.

70 Богин Г.И. Современная лингводидактика. Учебное пособие. – Калинин. КГУ, 1980 – 61 с.

71 Маркосян А.С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема (на примере французского и армянского языков). – Автореф.дис. … д-ра филол.наук. – М.: МГУ, 2004. – 34 с.

72 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения6 иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Academia, 2004. – 334 с.

73 Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики. М.: Academia, 2015. – 232 с.

74 Кондубаева М.Р. Интегральная технология обучения технологии филологическим курсам. Методические рекомендации. – Алматы, 2012. – 21 с.

75 Дьюи Дж. 1915. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова. М.: Мир. – 202 с.

76 Зимняя И.А. 1985. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом, 1985. – №5. – С. 49-54.

77 Biggs J. and Tang C. Teaching for Quality Learning at University, 4th edn. New York, NY: Open University Press. – 2011. – 418 p.

78 Prosser M. and Trigwell K. Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. Higher Education, 2014. –6(67). – Pp.783-795.

79 Tran, K. D. Competence and learning capacity. Journal Hanoi National University of Education, 2015. – 63(357) – Pp. 19-21.

80 https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fenic-kazakhstan.edu.kz%2F%2Fuploads%2Fbologna_files%2F5%2Ffile%2F2_bolonskaya_declaraciya.pdf%3Fcache%3D1552991540&embedded=false

81 Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 122 с.

82 Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondworth: Penguin, 1972.

83 Равен Д.Ж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: КОГИТО-ЦЕПТР, 2002. – 345 с.

84 Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знания», 1996. – 192 с.

85 https://visvo.edu.kz/kz/obshchie-svedeniya/zakonodatelstvo/13-ob-utverzhdenii-gosudarstvennykh-obshcheobrazovatelnykh-standartov-obrazovaniya-sootvetstvuyushchikh-urovnej-obrazovaniya.html

86 Салханова Ж.Х. Компетентность и компетенции. Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 177 с.

87 Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 752 с.

88 Дронов В.В., Синячкин В.П. Методика формирования образов языкового сознания в процессе изучения русского языка // Вопросы психолингвистики. – М., 2015. – №2(24). – С. 200-204.

89 Жаналина Л.К., Кульгильдинова Т.А. Новое в современной лингвистике и лигводидактике: некоторые контуры в междисциплинарном контексте. Коллективная монография. 2 часть. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2019. – 448 с.

90 Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира / Отв.ред. Е.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 13-23.

91 Каталог дисциплин на 20192020 учебный год. Образовательная программа «6В01703 – Русский язык и литература» (Бакалавриат). – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2019.

92 Sayakhmet S.S., Tunanova A.B. The value of the professional thesaurus in the system of continuing professional education // Вестник КазНУ (Серия Филологическая). – 2021, №1 (181). – С. 127-134. https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/3205/2751

93 Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2003. – 432 с.

94 Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.

95 Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М., 2003. – 704 с.

96 Алиева П.М. Состояние лингвистической терминологии в современном русском языке (2001-2011) автореф. … канд.филол. наука. – Ставрополь, 2011. – 19 с.

97 Виноградов В.С. Опыт изучения лексико-семантической парадигматики терминов: автореф. Дис. … канд. филол. наук. – Киев, 1985. – 11 с.

98 Зубкова А.А. Термин как особенная лексическая единица (на материале предметной области «Логистика»

99 Головин Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи. – М.: Высшая школа, 1987. – 257 с.

100 Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М., 1977. – 246 с

101 Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики. М.: Издательство академии наук СССР, 1961. – 160 с.

102 Курманбаева Т.С. Терминологическая система подъязыка электроэнергетики: кодификация и функционирование в учебных текстах. – Дисс. … докт. PhD. – Алматы, 2023. – 175 с.

103 Иванова Ж.К. Сравнение сложностей китайского и русского языков на примере терминологии химии. – Томск, 2018. – 89 с.

104 Крат М.В. Прямые и опосредованные заимствования в английском языке // Университетские чтения. Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. – С. 1-5.

105 Прошина З.Г. Китайско-русские взаимодействия через английский язык как посредник // Вести МГОУ. Серия: Лингвистика, 2012. – №4. – С.78-85.

106 Звягинцев, В.С. О перегруппировке сем и переименовании в терминологии // Русский язык за рубежом. 2017. – № 3. – С. 71-76.

107 Лейчик В.М. Применение системного подхода для анализа терминосистем // Терминоведение. – №1-2, 1993. – М.: Московский лицей. – С.23-26.

108 Казахстанская лингвистика на рубеже веков: docento discimus. Festshrift in honor of professor N.Shaimerdenova.Коллективная монография/Под общ. Ред. Э.Д. Сулейменовой. – Астана: Фолиант, 2013. – 312 с.

109 Азаматова, А. Х. Лингвистика метатілінің негізгі ұғымдары мен құрылымы. Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2015 – №1(131). – С. 83-86. Извлечено от https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/646

110 Гриценко Л.И. Основы интегративного обучения // Образование и наука, 2009. – № 5 (62). – С.3-12.

111 Boix Mansilla, V. (2008). Интегративное обучение: подготовка к педагогике современности. Обзор (осень). Американская ассоциация колледжей и университетов.

112 Eggert B. 1911. Ubuvgsgesetze im fremdsprachlichen Uhterrcht. Leipzig.

113 Пальмер Г. 1960. Устный метод обучения иностранным языкам. М.

114 Lado R. 1964. Language teaching. A scientific approach. N.Y.

115 Грузинская И. А. 1940. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах средней школы. ИЯШ. 3: 16-25

116 Рахманов И. В.1980. Обучение устной речи на иностранном языке. М.

117 Скалкин В. Л. 1981. Основы обучения устной иноязычной речи.

118 Жданько О.И. 2010. Комплекс упражнений для формирования профессионально ориентированной лексической компетенции // Известия ЮФУ. Технические науки. 10 (111): 65-68.

119 Саяхмет С.С, Туманова А.Б. Тезаурус как составляющая категории «языковая личность» // Неофилология (бывший Вестник Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина). – 2020, №6 (23). – С. 439-447. http://journals.tsutmb.ru/go/2587-6953/2020/23/439-447/

120 https://philology-vestnik.ksu.kz/index.php/philology vestnik/article/download/332/292/573

121 Sayakhmet S., Tumanova A. The formation of lexical competence for future linguists based on a system of thesaurus-oriented exercises (from work experience)// Scopus: Forum for linguistic studies. – V. 07 (01), 2025. – P.112-128 https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/7787

122 https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovogo-soznaniya-yuristov-na-primere-svobodnogo-assotsiativnogo-eksperimenta (дата обращения: 05.11.2024)

123 Дудников А.В. 1990. Современный русский язык: учебник для вузов. М.: Высшая школа.

124 Федоренко Л.П. 1995. Анализ теории и практики методики русского языка.

125 Баранов М. Т., Гац И. Ю., Львов М. Р. 1991. Методические указания к факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка» // Под ред. Баранова М.Т. – М.: Педагогика.

126 Аверинцева Н.П.и Сигива К.Б. (редакторы). 2006. Сергей Аверинцев: собрание сочинений: София-Логос. К.: Дух и литера.

127 Дубчинский В.В. Лексикография русского языка. Учебное пособие. –М.: Наука: Флинта, 2008. – 432 с. https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/fa4b913d-8fe6-4c34-8c27-f98e8d3ceb12/content

128 Морковкин В.В. Совокупности слов с заданными свойствами как объект педагогической лингвистики и учебной лексикографии: лексичес кие минимумы // Русский язык за рубежом. 2006. № 5. С. 22–32

129 Гринёв С.В. Принципы теории терминографии // Теория и практика научнотехничеокой лексикографии. – М., 1988. С. 5–11.

130 Лейчик В.М. Лексикографическая терминологическая деятельность // Терминология библиотечного дела. – М., 1975. С. 6–15.

131 Комарова З.И. Методология и методика терминографической семан тизации // Vocabulum et vocabularium. – Харьков, 1995. Вып. 2. С. 43–48.

132 Саяхмет С.С., Туманова А.Б. Исследовательские технологии дискурса. Словарь-тезаурус. – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – 78 с.

133 Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)// Язык и наука конца XX века: сб.статей. М.: РГГУ, 1995. С. 144-238.

134 Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. –449 с.

135 Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.

136 Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Просвещение, 1974. – 447 с.

137 Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1990. – 896 с.

138 Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 2000. – 113 с.

139 Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

140 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 91-92.

141 Ли В.С. Парадигмы знания в современной лингвистике: Учебное пособие. – Алматы, 2003. – С. 87-88.

142 Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2007. – 208 с.

143 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов, 2001. – С. 36-38.

144 Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев. М.: Советская энциклопедия, 1983. 839 с.

145 Кун Т.Структура научных революций// Актуальные проблемы современной лингвистики. М.: Флинта-Наука, 2009. С.17-41.

146 Белоусов, К., Баранов, Д., Боронникова, Н. и др. Междисциплинарность и полипарадигмальность в отечественной лингвистике корпусное исследование финансируемых проектов в области языкознания// Вестник российской академии наук, 2017. Том 87, № 11. С. 986–998.

147 Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. / Ин-т народов России [и др.] / под ред. В.П. Нерознака. – М., 1997. – С. 280-288.

148. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста. Словарь-тезаурус. – Томск, 2008. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Силлабус дисциплины «Исследовательские технологии дискурса»

СИЛЛАБУС
Осенний семестр 2021-2022 учебного года
Образовательная программа «7М02314 – Русская филология»
магистратуры, 2 курс

ID и наименование дисциплины	Самостоятельная работа обучающегося (СРМ)	Кол-во кредитов			Общее кол-во кредитов	Самостоятельная работа обучающегося под руководством преподавателя (СРМП)
		Лекции (Л)	Практ. занятия (ПЗ)	Лаб. занятия (ЛЗ)		
1657014 - Исследовательские технологии дискурса	Количество СРМ - 2	1	2		45	Количество СРМП - 6.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИСЦИПЛИНЕ

Формат обучения	Цикл, компонент	Типы лекций	Типы практических занятий	Форма и платформа итогового контроля
Офлайн	Цикл «Профилирующие дисциплины» Компонент по выбору	Лекция-беседа, лекция-обсуждение, лекция-конференция и др.	Семинар-обсуждение, семинар-презентация, семинар-тренинг и др.	Комбинированная форма№1 экзамена: (творческое задание), система MOODLE
Лектор - (ы)	Саяхмет Салика Санаткызы			
e-mail:	saya_0608@mail.ru			
Телефон:	+77471071435			
Ассистент- (ы)				
e-mail:				
Телефон:				

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Цель дисциплины	Ожидаемые результаты обучения (РО)*	Индикаторы достижения РО (ИД)
формирование базовых представлений об исследовательских технологиях дискурса как нового научного направления и о специфике технологий, применяемых в современной лингвистике.	1. Характеризовать дискурс как текст, реально функционирующий в определенной сфере для достижения конкретной цели в конкретных условиях;	1.1 умеет вычленять основное содержание текста/дискурса;
		1.2 умеет репрезентировать основное содержание текста/дискурса;
	2. Знать и описывать разные типы технологии исследования дискурса в формате: функциональный тип дискурса, методология и алгоритм его анализа, ожидаемые результаты;	2.1 различает типы дискурса по назначению;
		2.2 умеет подбирать алгоритм исследования дискурса;
	3. Осуществлять выбор исследовательской технологии в соответствии с поставленными целями анализа;	3.1 умеет подбирать исследовательские технологии в соответствии с целью анализа;
	4. Осуществлять собственное исследование дискурса, формулировать корректные научные выводы;	4.1 умеет выбирать и формулировать предмет, объект исследования, цель и задачи;
		4.2 умеет интерпретировать и формулировать полученные результаты;
	5. Представлять основные положения и результаты исследования в формате презентации.	5.1 умеет формулировать основные положения работы в виде тезисов;
		5.2 умеет составлять слайдовые материалы для презентации работы.
Пререквизиты	Лингвистическая имиджеология	

Постреквизиты	Исследовательская практика
Учебные ресурсы	**Литература: основная и дополнительная:** 1. Комарова З. И.Технологии научных исследований в системной методологии современной лингвистики. – М.: Флинта, 2024. 208 с. 2. Демкина Я.Ю. Сравнительный анализ методик исследования политического дискурса//Языкознание. ДИСКУРС. 2021. Т. 7, № 3. С.89-102. https://discourse.etu.ru/ru/arhiv/2021/3/89-102/дата обращения 1.08.2023. 3. Григорьева и.В. Туманова А.Б. Концептуальный анализ: свободный ассоциативный эксперимент. Методические указания. Алматы: КазНУ, 2019. 93 с. 4. Чернявская В.Е. Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике//Вестник Томского государственного университета.Филология. 2017. №50. С. 135-148./ https://www.academia.edu/дата обращения 1.08.2023/. 5. Алефиренко, Н.Ф. Текст и дискурс [Электронный ресурс]: учеб. пособие для магистрантов / Н.Ф. Алефиренко, М.А. Голованева, Е.Г. Озерова, И.И. Чумак-Жунь. — 2-е изд. — М. : Флинта, 2015. — 232 с. 6. Комарова З. И., Дедюхина А.С. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: антология. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2015. – 652 с. 7. Энциклопедия. Кругосвет. Дискурс //https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.htm/дата обращения: 1.08.2023/. **Интернет-ресурсы:** 1. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU // https://www.elibrary.ru/defaultx.asp 2. Электронная библиотека КазНУ // http://elibrary.kaznu.kz/ru. 3. Центр уч.литературы для вузов//iculvuz.elip.kz.
Академическая политика дисциплины	Академическая политика дисциплины определяется Академической политикой и Политикой академической честности КазНУ имени аль-Фараби. Документы доступны на главной странице ИС Univer. **Интеграция науки и образования.** Научно-исследовательская работа студентов, магистрантов и докторантов – это углубление учебного процесса. Она организуется непосредственно на кафедрах, в лабораториях, научных и проектных подразделениях университета, в студенческих научно-технических объединениях. Самостоятельная работа обучающихся на всех уровнях образования направлена на развитие исследовательских навыков и компетенций на основе получения нового знания с применением современных научно-исследовательских и информационных технологий. Преподаватель исследовательского университета интегрирует результаты научной деятельности в тематику лекций и семинарских (практических) занятий, лабораторных занятий и в задания СРОП, СРО, которые отражаются в силлабусе и отвечают за актуальность тематик учебных занятий и заданий. **Посещаемость.** Дедлайн каждого задания указан в календаре (графике) реализации содержания дисциплины. Несоблюдение дедлайнов приводит к потере баллов. **Академическая честность.** Практические/лабораторные занятия, СРО развивают у обучающегося самостоятельность, критическое мышление, креативность. Недопустимы плагиат, подлог, использование шпаргалок, списывание на всех этапах выполнения заданий. Соблюдение академической честности в период теоретического обучения и на экзаменах помимо основных политик регламентируют «Правила проведения итогового контроля», «Инструкции для проведения итогового контроля осеннего/весеннего семестра текущего учебного года», «Положение о проверке текстовых документов обучающихся на наличие заимствований». Документы доступны на главной странице ИС Univer. **Основные принципы инклюзивного образования.** Образовательная среда университета задумана как безопасное место, где всегда присутствуют поддержка и равное отношение со стороны преподавателя ко всем обучающимся и обучающихся друг к другу независимо от гендерной, расовой/ этнической принадлежности, религиозных убеждений, социально-экономического статуса, физического здоровья студента и др. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников и сокурсников. Для всех студентов достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. Разнообразие усиливает все стороны жизни. Все обучающиеся, особенно с ограниченными возможностями, могут получать консультативную помощь по телефону: 87055540808, e-mail: a.tumanova@inbox.ru; либо посредством видеосвязи: https://us04web.zoom.us/j/3136984057?pwd=bnBBWWVnMklpZHp0b2lnV1dCbFN4dz09. **Интеграция MOOC (massive open online course).** В случае интеграции MOOC в дисциплину, всем обучающимся необходимо зарегистрироваться на MOOC. Сроки прохождения модулей MOOC должны неукоснительно соблюдаться в соответствии с графиком изучения дисциплины. **ВНИМАНИЕ!** Дедлайн каждого задания указан в календаре (графике) реализации содержания дисциплины, а также в MOOC. Несоблюдение дедлайнов приводит к потере баллов.

ИНФОРМАЦИЯ О ПРЕПОДАВАНИИ, ОБУЧЕНИИ И ОЦЕНИВАНИИ

Балльно-рейтинговая буквенная система оценки учета учебных достижений

Оценка	Цифровой эквивалент баллов	Баллы, % содержание	Оценка по традиционной системе
A	4,0	95-100	Отлично
A-	3,67	90-94	
B+	3,33	85-89	Хорошо
B	3,0	80-84	
B-	2,67	75-79	
C+	2,33	70-74	
C	2,0	65-69	Удовлетворительно
C-	1,67	60-64	
D+	1,33	55-59	Неудовлетворительно
D	1,0	50-54	

Методы оценивания

Критериальное оценивание – процесс соотнесения реально достигнутых результатов обучения с ожидаемыми результатами обучения на основе четко выработанных критериев. Основано на формативном и суммативном оценивании.

Формативное оценивание – вид оценивания, который проводится в ходе повседневной учебной деятельности. Является текущим показателем успеваемости. Обеспечивает оперативную взаимосвязь между обучающимся и преподавателем. Позволяет определить возможности обучающегося, выявить трудности, помочь в достижении наилучших результатов, своевременно корректировать преподавателю образовательный процесс. Оценивается выполнение заданий, активность работы в аудитории во время лекций, семинаров, практических занятий (дискуссии, викторины, дебаты, круглые столы, лабораторные работы и т. д.). Оцениваются приобретенные знания и компетенции.

Суммативное оценивание – вид оценивания, который проводится по завершению изучения раздела в соответствии с программой дисциплины. Проводится 2-4 раза за семестр при выполнении СРМ. Это оценивание освоения ожидаемых результатов обучения в соотнесенности с дескрипторами. Позволяет определять и фиксировать уровень освоения дисциплины за определенный период. Оцениваются результаты обучения.

Формативное и суммативное оценивание	Баллы % содержание
Активность на лекциях	5
Работа на практических занятиях	20
Самостоятельная работа	20
Проектная и творческая деятельность	15
Итоговый контроль (экзамен)	40
ИТОГО	100

Календарь (график) реализации содержания дисциплины. Методы преподавания и обучения

Неделя	Название темы	Кол-во часов	Макс. балл
	МОДУЛЬ 1. Текст и дискурс: технологии анализа		
1	**Л 1.** Тема: Общая характеристика курса (цель и задачи курса, основные требования). Современные научные парадигмы (обзор).	1	
	СЗ 1-2. Тема: Повторение теоретических материалов о научных парадигмах в лингвистике. Работа с лексикографическими источниками по изучению основных понятий курса: методология-метод-методика-технология.	2	8
2	**Л 2.** Тема: Этапы становления дискурсивного направления в лингвистике (общая характеристика).	1	1
	СЗ 3-4. Тема: Французская школа. Голландская школа, Российская школа и др. Работа с лексикографическими источниками по изучению ключевых терминов курса: дискурс, язык, текст, речь, стиль, диалог, монолог, дискурсивный, дискурс-анализ и др.	2	8
	СРМП 1. Консультация по выполнению СРМ 1.		
3	**Л 3.** Тема: Дискурс как объект лингвистического исследования: определение, типы, статус. Общая характеристика подходов к исследованию дискурса.	1	1
	СЗ 5-6. Тема: Типология дискурса, разные основания классификации, изучение материалов учебников, учебных пособий, интернет-ресурсов и научных статей по тематике лекции.	2	8
4	**Л 4.** Тема: Классификация технологий на основе структурно-семантического, коммуникативного, когнитивно-дискурсивного подходов (обзор).	1	1
	СЗ 7-8. Тема: Особенности каждого подхода к изучению дискурса: изучение материалов учебников, учебных пособий, интернет-ресурсов и научных статей по тематике лекции.	2	8
	СРМП 2. Консультация по выполнению СРМ 1.		
5	**Л 5.** Тема: Классификация технологий анализа на основе когнитивно-дискурсивного подхода. .Дискурс-анализ: определение, этапы становления, подходы.	1	1
	СЗ 9-10. Тема: Особенности проведения дискурс-анализа: изучение материалов интернет-ресурсов и научных статей по тематике лекции. Алгоритм дискурс-анализа (см: 1-2 диалоги).	2	8
6	**Л 6.** Тема: Технологии анализа на основе функционально-стилистического подхода. Классический дискурс: определение, подходы, алгоритм анализа.	1	
	СЗ 11-12. Тема: Особенности проведения анализа классического дискурса: на основе	2	8

	текста публицистического стиля (текст выступления Д.С. Лихачева или другой на выбор магистрантов). Алгоритм анализа.		
	СРМП 3. Консультация по выполнению СРМ 1.		
7	**Л 7.** Тема: Технологии анализа на основе когнитивно-дискурсивного подхода. Двусторонний дискурс: определение, алгоритм анализа Т. Ван Дейка.	1	
	СЗ 13-14. Тема: Особенности проведения исследования двустороннего дискурса: на основе диалога горожанина с акимом г. Капчагай.	1	8
	Контрольная работа 1.	1	20
	СРМ 1. Дискурс-анализ: Подобрать фрагменты/материалы дискурса, провести его анализ на основе коммуникативного, структурно-семантического, когнитивно-семантического, когнитивно-дискурсивного подходов (по выбору), сделать выводы. Оформить работу по формату СРМ и сдать на проверку. Подготовиться к защите.		20
Рубежный контроль 1			**100**
	МОДУЛЬ 2. Инновационные технологии исследования дискурса		
	Л 8. Тема: Инновационные технологии исследования дискурса: концептуальный анализ, эксперимент, моделирование, картирование и др.(обзор).	1	1
	СЗ 8. 15-16. Тема: Повторение основных понятий когнитивной лингвистики: категоризация, концептуализация, концепт, концептосфера, концептуальный анализ.	2	4
9	**Л 9.** Тема: Технологии проведения концептуального анализа дискурса. Основные подходы: лингвокультурологический, лингвокогнитивный.	1	
	СЗ 17-18. Тема: Особенности лингвокультурологического подхода. Алгоритм исследования концептуального анализа по В.А. Маловой.	2	8
	СРМП 1. Консультация по выполнению СРМ 2.		
10	**Л 10.** Тема: Лингвокогнитивный подход. Эксперимент как метод исследования дискурса. Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ).	1	1
	СЗ 19-20. Тема: Ключевые понятия. Анкета как важный компонент АЭ: структура и составляющие. Алгоритм исследования методом САЭ.	2	8
11	**Л 11.** . Технологии проведения САЭ, результаты исследования дискурса, их моделирование и интерпретация.	1	
	СЗ 21-22. Способы обработки результатов исследования и их интерпретация. Алгоритм исследования концептуального анализа по Бабенко Л.Г. и Казарину Ю.В.	2	8
	СРМП 2. Консультация по выполнению СРМ 2.		
12	**Л12.** Тема: Картирование как метод обработки научной информации, его виды. Технологии проведения.	1	1
	СЗ 23-24. Тема: Создание ментальной карты. Алгоритм исследования дискурса методом картирования.	2	8
13	**Л 13.** Тема: Моделирование. Техники стратегического моделирования, ментального моделирования, прагматического фокусирования.	1	
	СЗ 25-26. Тема: Алгоритм исследования методом моделирования.	2	8
	СРМП 3. Консультация по выполнению СРМ 2.		
14	**Л 14.** Тема: Компьютерные технологии (КТ) как эффективный способ проведения исследований дискурса и обработки результатов исследования. Краткие сведения из истории разработки данных технологий.	1	1
	СЗ 27-28. Тема: Компьютерные технологии исследования дискурса. Количественно-статистический анализ.	2	8
15	**Л 15.** Инновационные компьютерные технологии исследования дискурса.	1	
	СЗ 29-30. Повторение, подготовка к экзамену.	1	4
	Контрольная работа 2.	1	20
	СРМ 2. Исследовательская технология: Выбрать исследовательский подход, разработать основные этапы работы, подобрать приемы и методы/технологии исследования. Представить алгоритм собственного исследования. Оформить работу по формату СРМ и сдать на проверку. Подготовиться к презентации.		20
Рубежный контроль 2			**100**
Итоговый контроль (экзамен)			**100**
ИТОГО за дисциплину			**100**

Декан _____ **Джолдасбекова Б.У.**

Заведующий кафедрой _____ **Таттимбетова К.О.**

Лектор _____ **Саихмет С.С.**

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

МИНИСТЕРСВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. АЛЬ-ФАРАБИ

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
русской филологии и мировой литературы
Таттимбетова К.О.
«04» 01 2022 г.

УТВЕРЖДАЮ
Декан филологического факультета
Джолдасбекова Б.У.
« 07 » 01 2022 г.

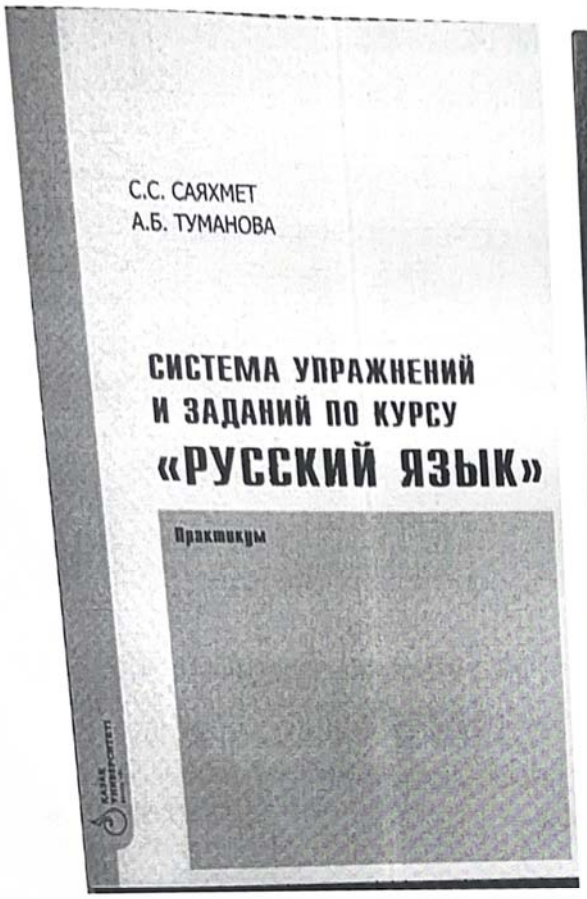
АКТ
о внедрении в учебный процесс результатов диссертационного исследования Саяхмет С.С. «Лингводидактические аспекты формирования тезауруса языковой личности в процессе профессиональной подготовки»

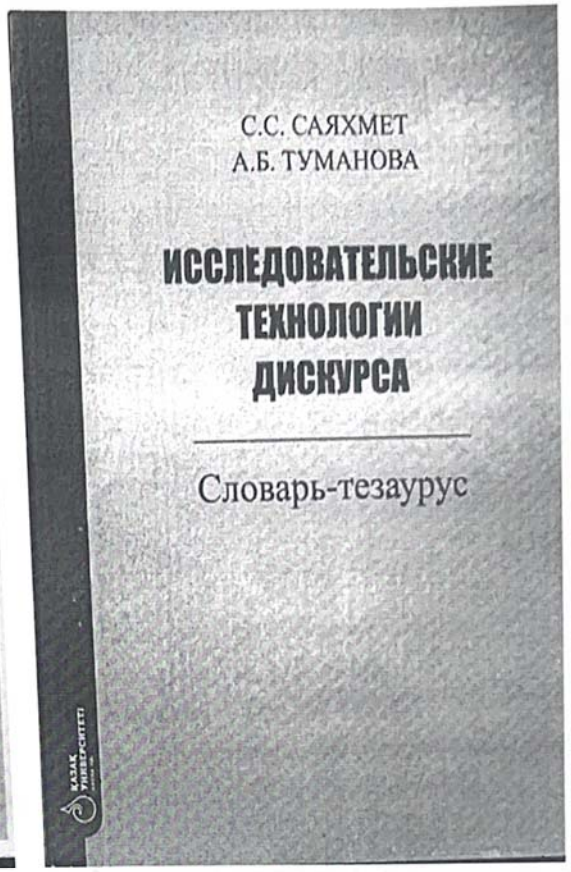
Настоящий акт о том, что в 2020-2022 учебном году на кафедре русской филологии и мировой литературы внедрены результаты диссертационного исследования магистра педагогических наук, докторанта ОП «8D01704 – Русский язык и литература» Саяхмет Салики Санаткызы на тему «Лингводидактические аспекты формирования языковой личности в процессе профессиональной подготовки».

На основе научных результатов диссертационной работы Саяхмет С.С. разработаны методические пособия «Исследовательские технологии дискурса. Словарь-тезаурус» и «Система упражнений и заданий по курсу «Русский язык»: практикум», также разработан силлабус по дисциплине «Исследовательские технологии дискурса» (Приложение А).

При изучении новых тем со студентами бакалавриата на занятиях лингвистического цикла были использованы разработанные диссертантом задания и упражнения для эффективного освоения новых терминов.

Учебное пособие «Система упражнений и заданий по курсу «Русский язык»: практикум» составлено в соответствии с содержанием образовательных программ «6B02307 – Русская филология», «6B01703 – Русский язык и литература», в частности контента, связанного с терминологическим аппаратом профилирующих дисциплин. В работе представлена система упражнений и заданий, направленных на формирование лексической компетенции будущих специалистов-филологов. Кроме того, в пособие включены тренировочные упражнения и задания для самостоятельного выполнения во внеаудиторное время. С целью контроля знаний по изученным материалам даны различные типы тестовых заданий.





Словарь «Исследовательские технологии дискурса. **Словарь-тезаурус»** содержит комплексное системное описание основных терминов дисциплины «Исследовательские технологии дискурса» и связанных с ней смежных областей знания (когнитивной лингвистики, лингвистики текста, стилистики, лингвистической прагматики, концептологии, дискурсологии). Информация о соответствующих ключевых понятиях дается с учетом достижений современной филологической науки и лингвистики текста.

Данные пособия предназначены для преподавателей и студентов филологического факультета университетов.