НАО «Южно-Казахстанский педагогический университет

имени Ө. Жәнібеков

УДК 378.016:811.161'23 *На правах рукописи*

 **АрыНбаева РИММА АНУАРБЕКОВНА**

 **Лингвокультурологические основы**

**преподавания русского языка через систему базовых ценностей**

**(на материале ассоциативных исследований)**

Специальность 6D011800 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

 Научные консультанты:

 д.ф.н., профессор Н.В. Дмитрюк,

 к.п.н., доцент О.А. Стычева

 Зарубежный консультант:

 к.ф.н., доцент О.В. БАЛЯСНИКОВА

Республика Казахстан

Шымкент, 2024

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ** ………………………………….…………  | 4 |
| **ОПРЕДЕЛЕНИЯ** ………………………………………….……………….  | 5 |
| **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ** …………………………….…….  | 7 |
| **ВВЕДЕНИЕ** ……………………………………………………….………..  | 8 |
| **1 Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку: СОВРЕМЕННЫЕ вызовы и тренды В ОБРАЗОВАНИИ** |  |
| 1.1 Новые тенденции в образовании: интегративное обучение…….........  | 21 |
| 1.1.1 История вопроса: от классиков философско-педагогической мысли к современным достижениям лингводидактики ............................ | 21 |
| 1.1.2 Обоснование эффективности интегративных лингводидак- тических исследований …………………………………………………….. | 24 |
| 1.2 Дидактические аспекты формирования конструктивного диалога языков и культур ………………………………………………...................  | 26 |
| 1.2.1 Понятия языкового сознания и культурологических компе-тенций с лингводидактических позиций ………………............................ | 26 |
| 1.2.2 Ассоциативные исследования как новационные гуманитарные практики: лингводидактический и этнокультурологический аспекты..... | 29 |
| 1.2.3 Общность сознаний коммуникантов как основа конструктив-ного диалога языков и культур: дидактические аспекты………………… | 34 |
| Выводы по первому разделу …………………………………….................  | 37 |
| **2 Базовые ценности КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ** |  |
| 2.1 Усвоение культурных концептов через базовые ценности этноса……  | 38 |
| 2.2 Общечеловеческие и этнически маркированные ценности в процессе формирования лингвокультурной компетенции ….....................................  | 42 |
| 2.3 Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному …………….………....................................  | 45 |
| 2.3.1 Понятие языковой личности в лингводидактике: пути формирования языковой и коммуникативной компетенций......................  | 45 |
| 2.3.2 Усвоение базовых ценностей как основа формирования лингвокультурной компетенции ……...........................................................  | 50 |
| 2.3.3 Материалы ассоциативных экспериментов как отражение системы базовых ценностей этноса ..............................................................  | 55 |
| Выводы по второму разделу………………………………………...………  | 59 |
| **3 Методика Формирования нравственных основ духовной культуры средствами гуманитарного образования (на примере концептосферы «Семейно-родственные отношения»)** |  |
| 3.1 Интегративность комплексного обучения языку в современной системе образования ......................................................................................  | 60 |
| 3.2 Воспитательное значение концептосферы ‘Семейно-родственные отношения’: усвоение нравственных базовых ценностей ..........................  | 63 |
| 3.3 Общая характеристика материалов проведенных ассоциативных исследований ..............................................................................…….............  | 68 |
| 3.3.1 Ассоциативные методы в лингводидактике …………………... | 68 |
| 3.3.2 Экспериментальные ассоциативные исследования концепто- сферы «Семейно-родственные отношения»: лингвокультурологические аспекты ………………………………………………………………………. | 70 |
| 3.3.3 Реализация опытно-экспериментальной работы исследования .. | 82 |
| Выводы по третьему разделу ..…………..……………….............................  | 97 |
| **Заключение** ............................................................................................. | 100 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ** ...............................  | 105 |
| **приложение А** Список стимулов ......................................................... | 113 |
| **приложение Б** Матрица ассоциативного гештальта …….................. | 115 |
| **приложение В** Сопоставительный анализ гештальтов слов-стимулов ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА, ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ .......................................  | 116 |
| **приложение Г** Структурно-содержательная модель формирования вторичной языковой личности обучающихся на занятиях русского языка  | 128 |

**НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ**

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года, с изменениями и дополнениями по состоянию на 23.03.2019 г.).

Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-I «О языках в Республике Казахстан» с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2023 г.).

Закон «Об образовании». Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III с изменениями, внесенными Законом РК от 03.05.2022 № 118-VII.

Государственный общеобязательный стандарт высшего образования (Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916).

Послание Главы государства К. Токаева народу Казахстана «Справедливое государсто. Единая нация. Благополучие общества» – Астана, 2022. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-181130.>

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

В настоящей диссертационной работе применяются следующие термины с соответствующими определениями:

**Ассоциация** – связь между отдельными представлениями, при которой одно из представлений вызывает другое.

**Ассоциативное поле (АП)** – весь спектр (набор) ассоциаций на слово-стимул.

**Ассоциативно-вербальная сеть** – стабильная психофизиологическая структура, фиксирующая значения слов и связей между ними.

**Ассоциативный эксперимент** – эксперимент, основанный на вербальных ассоциациях опрашиваемых.

**Базовые ценности** – совокупность ценностных предпочтений того или иного социума, находящих отражение в ядре ментального лексикона индивида и социума в целом.

**Интеграция** – процесс установления связи между структурными компонентами содержания. «Интеграция» происходит от латинского слова integer– целый и обозначает создание неразрывно связанного, единого, цельного.

**Интерпретация** (от лат. Interpretatio – разъяснение, истолкование) – это перевод одной системы знания в систему отсчета другой.

**Картина мира** – это комплексное понимание мира, объединяющее знания на основе принципов систематизации (например, научных принципов, идей), которые определяют взглядычеловека на мир, его ценности и поведенческие ориентиры.

**Концепт** – это «совокупность знаний о мире, мысленное определение, единицы оперативного сознания, объективирующиеся через языковые средства того или иного языка.

**Концептосфера** – совокупность концептов образует упорядоченную концептосферу того или иного народа, куда входят и основные базовые или общечеловеческие ценности (БЦ и ОЦ), и этноспецифические ценности (ЭЦ), маркированные этнокультурной духовной составляющей.

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

**Метод ассоциаций** – один из компонентов инновационных технологий обучения русскому языку и литературе, который реализуется через ассоциативные образы; один из способов выработки долговременной памяти.

**Психолингвистика –** современная интегративная нука, которая исследует взаимосвязь между языком, мышлением и сознанием, объединяя в себе психологию и лингвистику.

**Эмоциональный** – выражающий эмоции, вызванный, насыщенный эмоциями.

**Эмоциогенный** – вызывающий эмоции, способный вызвать эмоциональную реакцию.

**Ядро языкового сознания (ЯЯС)** определенной этнической группы представляет собой приблизительное число (от 75 до 100) ключевых, частотных, функционирующих в сознании и важных для речевой и мыслительной деятельности слов-концептов.

**Языковая личность** – носитель определенного национального языка, в котором отражена культура и ментальность данного лингвокультурного сообщества; *первичная* языковая личность – носитель родного («материнского») языка, освоивший свой язык без усилий путем естественной социализации в окружающем его языковом коллективе; *вторичная* языковая личность – носитель второго, неродного языка, усвоивший этот язык путем его изучения разными способами, прилагая определенные усилия.

**ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

ГОСО РК – Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан

МКК – межкультурная коммуникация

САЭ – свободный ассоциативный эксперимент

АП – ассоциативное поле

АВС – ассоциативно-вербальная сеть

БЦ – базовые ценности

ОЦ – общечеловеческие ценности

 ЭЦ – этнокультурологические, этноспецифические ценности

РКР – русский язык как родной

РКН – русский язык как неродной

РКИ – русский как иностранный

САНРЯ – Словарь ассоциативных норм русского языка

КРАС – Казахско-русский ассоциативный словарь

КАС – Казахский ассоциативный словарь

ЕВРАС – Русский региональный (европейская часть России) ассоциативный словарь-тезаурус

МО – межкультурные отношения

КГ – контрольная группа

ЭГ – экспериментальная группа

ЯЛ – языковая личность

ЯС – языковое сознание

ЯЯС – ядро языкового сознания

**ВВЕДЕНИЕ**

**Общая характеристика работы.** Диссертация посвящена выявлению лингвокультурологических особенностей преподавания русского языка через систему базовых ценностей в аспекте ассоциативных исследований в целях использования результатов работы в преподавании русского языка как неродного для формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся.

**Актуальность исследования**. Современные условия развития цивилизации последнего периода внесли существенные изменения в систему образования в целом, и гуманитарного, лингвистического, в частности. Поскольку *язык* является одним из действенных способов *познания*, то его роль, наравне с мышлением, сознанием, памятью и другими когнитивными процессами, является, безусловно, решающей и основополагающей во всей системе образования и в решении частнометодических задач обучения.

Стремительно развивающийся технический прогресс, цифровизация основных сфер жизнедеятельности человека, совершенствование современных новационных технологий проникли и в сферу образования, стали необходимыми и незаменимыми инструментами в решении общедидактических и частнометодических задач. В частности, период пандемии и самоизоляции всех слоев образовательного и научно-педагогического сообщества потребовали значительного преобразования технологий обучения. Расширение границ дистанционного образовательного пространства с повсеместным использованием онлайн платформ обучения представило новые вызовы и потребовало решения остро актуальных дидактических проблем, в том числе и *лингво*дидактического образования.

Расширяя первоначально поставленные в диссертации задачи и отвечая вызовам времени, мы ввели в область наших исследований еще одну психологическую составляющую – повышение *эмоциогенности* учебного текста и учебного процесса в целом. Это повлекло за собой применение не только *психолингвистических методик* (анализ ассоциативно-вербальных связей в языковом сознании) для формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся, но и элементов *лингвистического анализа художественного текста*, основанного на его эмоциогенно мотивированном содержании как основе дискурсивной креативности сознания молодого поколения в период формирования и трансформации мировоззренческих ценностей.

К числу таких мировоззренческих ценностей можно отнести активно обсуждаемые в современных гуманитарных исследованиях представления о *базовых ценностях*, которые могут складываться из общечеловеческих и этноспецифических ценностных приоритетов.

В данной диссертации, мы обращаемся к выявлению и изучению того, *что* преобладает в выборе ценностных предпочтений молодого поколения студентов и школьников, какие духовные и материальные *ценности* наиболее значимы для современной молодежи. Ответы на эти и другие морально-этические вопросы также входят в объектную область нашего исследования – преподавание языка через систему базовых ценностей.

Среди основных базовых общечеловеческих ценностей, составляющих стержень любой этнокультуры, общепризнанными считаются семейно-родственные отношения, которые в современном социуме претерпевают определенные изменения, утрачивая или приобретая определенные традиции, теряя незыблемость некоторых законов, на месте которых появляются новые. Отражение именно этих ценностей в ассоциативном сознании и художественных образах и легло в основу отбора материала нашего исследования, призванного быть использованным в дидактических целях в процессе обучения русскому языку.

При этом на первом месте в номенклатурном перечне общечеловеческих ценностей стоит *язык* и *культура* этноса, которые образуют тот стержень, на котором формируется и держится общенациональная и общегосударственная структура любого общества.

В этой связи основополагающими директивными документами, направляющими наше исследование и подчиняющими себе общедидактические цели и задачи языковой политики в поликультурном гражданском обществе Республики Казахстан стали такие документы, как Конституция Республики Казахстан [1], «Закон о языках в РК» [2], Закон «Об образовании» Республики Казахстан [3], Государственный общеобязательный стандарт высшего образования [4], Послание Президента страны К. Токаева [5] и др.

В основном документе Казахстана «Конституция РК» русский язык признан официальным языком наряду с казахским: «В государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским официально употребляется русский язык» [1]. Согласно «Закону о языках в РК», в организациях образования «государственный язык и русский язык являются обязательными учебными предметами и входят в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании» [2]. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» определены следующие цели системы образования:

– «создание необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики»;

– «развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности»;

– «приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры; изучение истории, обычаев и традиций казахского и других народов республики; овладение государственным, русским, иностранным языками» [3].

В Послании Президента страны Касым-Жомарта Токаева тема образования заняла значительное место и привлекла пристальное внимание работников образования. Для повышения привлекательности профессии учителя он обозначил необходимость разработки компетенций преподавателя: «Предстоит принять новый стандарт аккредитации педагогических вузов и выработать рамку компетенций педагога» [5], что безусловно подчеркивает и оправдывает наши усилия в области формирования лингвокультурной компетенции. О необходимости изучения русского языка наравне с казахским он отметил: «В обществе ведутся дискуссии вокруг преподавания в школах казахского и русского языков. Скажу предельно ясно: мы должны воспитывать детей, хорошо владеющих и казахским, и русским языками. Это в интересах подрастающего поколения. Министерство просвещения должно исходить именно из интересов детей, не идти на поводу популистов. Подрастающее поколение в плане полученных знаний, в том числе владения языками, должно твердо стоять на обеих ногах. Их знания – наша сила» [5].

Все это определило *актуальность* темы нашего диссертационного исследования. Кроме того, востребованность поисков путей оптимизации процесса межкультурного общения, так широко представленных сегодня во многих смежных гуманитарных отраслях знаний, обусловила повышенный интерес современных лингвистов, культурологов, психологов, психолингвистов и, безусловно, лингводидактов и методистов к исследованию ментальных процессов восприятия, понимания, производства речи и хранения в памяти разного рода и объема информации.

Такой интерес и востребованность новых интегративных наук, специфических «точек роста и соприкосновения знаний» повлекло за собой изменение лингвометодического сознания, т.е. системы сложившихся стереотипов и взглядов в сфере обучения иностранным языкам, появление теории «*языковой личности*», в том числе «*вторичной языковой личности*», широкое понимание и применение принципа антропоцентризма в изучении языка и методов его преподавания. Так появилась новая научная отрасль знаний – лингвострановедение, которая давно уже стала признанной методической дисциплиной.

Вместе с тем, в сфере преподавания русского языка как иностранного (РКИ) накоплен богатый опыт применения не только страноведческих, но и культурологических, психолингвистических и этнодидактических методов и приемов, которые в силу вызовов последнего времени приобретают среди преподавателей большую популярность и практическую направленность. Эта новая отрасль знаний обозначена как новая интегративная дисциплина – *прикладная лингвокультурология* (в терминологии В.А. Масловой), в русле которой представляется возможным не только увидеть «пространство языка и культуры» (лингвострановедение), но и четко обозначить «своё» в отличие от «чужого», сопоставив лингвокультурологические особенности ментальности этносов с помощью всего арсенала современных инновационных обучающих средств, маркирующих специфику языкового сознания личности.

Практика обучения русскому языку как неродному показывает, что далеко не все проблемы языковой подготовки обучающихся решены, и новые вызовы и тренды в системе образования в сложившихся современных условиях неотлагательно требуют инновационных и эффективных решений. Анализ происходящих на наших глазах изменений, обновления педагогической теории и практики позволяют обозначить существующие объективные *противоречия* между требованиями Государственного образовательного стандарта и традиционно сложившейся практикой обучения языкам; тем острее это проявляется в дистанционном формате обучения. Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, суть которой – в определении условий, обеспечивающих не только эффективное усвоение изучаемого языка, но и отраженной в языке культуры этноса, и как следствие – формирование лингвокультурной компетенции обучающихся.

Наша работа посвящена решению этих важных лингвометодических и этнокультурологических задач.

**Объектом** диссертации является система базовых ценностей как основа формирования вторичной языковой личности.

**Предме**т диссертационной работы: создание методической модели формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку через систему базовых ценностей на материале русской и казахской концептосфер «Семейно-родственные отношения».

**Цель** исследования **–** разработка лингвокультурологических основ преподавания русского языка через систему базовых семейно-родственных ценностей для создания фундамента вторичной языковой личности с опорой на данные ассоциативного эксперимента.

Достижение намеченной цели предполагает выполнение следующих **задач исследо**вания:

1. изучить научно-теоретическую и методическую литературу, которая составляет методологическую и экспериментально-практическую основу диссертационного исследования;
2. провести ассоциативный эксперимент со студентами и обработать полученные экспериментальные данные для составления гештальтов ассоциативных полей на стимулы-номинации родства (*отец, мать, бабушка* и др.) для определения шкалы ценностей обучающихся;
3. провести сопоставительный анализ АВС (ассоциативно-вербальная сеть) концептосферы «Семейно-родственные отношения» с целью выявления общего и специфического в языковом сознании носителей русского и казахского языков;
4. разработать структурно-содержательную методическую модель формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как неродному на основе базовых ценностей.

Реализация цели и задач исследования предполагает необходимость поиска обновленного содержания обучения и обеспечения такого уровня учебно-методического процесса, который бы соответствовал современным вызовам и инновационным лингводидактическим и психолингвистическим методикам с применением элементов лингвистического анализа художественного текста, основанного на его эмоциогенно мотивированном содержании.

**Материалом** для диссертационного исследования послужили:

1) *материалы полевых* экспериментальных исследований – ассоциативные реакции (400 анкет, содержащие около 48000 слов-реакций), полученные в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) в студенческой аудитории (студенты 1-2 курсов ЮКГПУ филологических и нефилологических факультетов);

2) содержание анкет САЭ (120 слов-стимулов) и структурированные на их основе семантические гештальты стимулов из концептосферы «Семейно-родственные отношения» (см. в Приложениях А, Б, В).

3) *тексты* из художественных произведений на русском языке (Бауржана Момышулы «Наша семья», Роллана Сейсенбаева «Тоска по отцу или день, когда рухнул мир», эссе, публицистика, стихи Олжаса Сулейменова и др.);

 4) письменные самостоятельные работы, творческие задания, презентации, эссе, сочинения, ассоциограммы студентов.

Наряду с полевыми материалами исследования в работе были также использованы лексикографические источники различной типологии (ассоциативные словари русского и казахского языков разных периодов, разной структуры (прямые – “от стимула к реакции” и обратные – “от реакции к стимулу”, с учетом и без учета гендерного фактора) – ассоциативные словари русского языка: САНРЯ [6], РАС [7], ЕВРАС [8], а также ассоциативные словари казахского языка [9] и [10], примеры ассоциативных реакций из которых были включены в структуру гештальтов. Эти источники – ассоциативные поля на определенный стимул – были использованы нами для сопоставительного анализа с нашим экспериментальным материалом с целью выявления не только общности и специфики языкового сознания (ЯС) казахского и русского этносов, но и обнаружения форм его трансформации в динамике происходящих этнокультурных и социально-исторических изменений общества.

Кроме того, в работе нами были использованы словари Руднева В.П. «Словарь культуры ХХ века. Ключевые понятия и тексты», Щукина А.Н. «Лингводидактический энциклопедический словарь», **Большая российская энциклопедия (**БРЭ**),** Степанова Ю.С. «Константы. Словарь русской культуры», Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», Ожегова С.И. «Словарь русского языка», Биекенова К., Садырова~~а~~ М. «Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі», Ушакова Д.Н. «Толковый словарь русского языка», Кузнецова С.А. «Большой толковый словарь русского языка» [21, 49, 50, 53, 79, 97, 102, 103, 122, 123].

**Методы** исследования**.**В соответствии с задачами и содержанием исследования на различных его этапах использовались следующие методы: реферативный обзор и критический анализ научной литературы; интерпретационный, описательный (при анализе АВС); экспериментально-аналитический (при обобщении результатов эксперимента), метод теоретического моделирования (при разработке методической модели формирования вторичной языковой личности); метод структурирования (при составлении ассоциативных полей и семантических гештальтов); описательный и частотно-статистический методы (при подсчете полученных ассоциативных реакций и трактовке степени их типизированности); приём стилистической характеристики лексических единиц из концептосферы «Семейно-родственные отношения» (при этно- и психолингвистических комментариях ассоциаций и фиксации предпочтительных базовых ценностей данной концептосферы); педагогическое наблюдение за учебным процессом.

**Научная новизна** данного исследования заключается в том, что:

- разработана структурно-содержательная методическая модель формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как неродному на основе базовых ценностей, представленных в одном из когнитивных форматов – в виде гештальта;

 - впервые на материале казахского языка проведен свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) с включением в список стимулов базовых ценностей – слов-номинаций родства – для определения шкалы ценностных предпочтений обучающихся;

 - впервые на основе материалов проведенного САЭ составлены семантические гештальты концептосферы «Семейно-родственные отношения» на казахском и русском языках с сопоставительной целью;

 - впервые материалы исследования базовых ценностей (отраженные в структурированных нами семантических гештальтах концептосферы «Семейно-родственные отношения») включены в качестве дидактического материала при обучении русскому языку как неродному с целью формирования вторичной языковой личности и лингвокультурной компетенции обучаемых.

**Рабочая гипотеза** исследования: использование инновационных приемов в сочетании с разработанной нами методической моделью формирования вторичной языковой личности на основе исследования базовых ценностей методом ассоциативного эксперимента способствует формированию лингвокультурной компетенции обучаемых, а тем самым **–** повышению эффективности обучения русскому языку как неродному.

**На защиту выносятся следующие основные положения:**

1. Семантические гештальты концептосферы «Семейно-родственные отношения», разработанные на основе ассоциативного эксперимента, иллюстрирующего систему сложившихся базовых ценностей в сознании респондентов-студентов, способствуют изучению русского языка путем сопоставления концептосферы носителей русского языка с родной, казахской, концептосферой.

2. Сопоставительный анализ АВС концептосферы «Семейно-родственные отношения» с целью выявления сходств и различий в языковом сознании информантов вследствие общности исторически сложившихся базовых духовно-нравственных ценностей сопоставляемых этносов либо их этнокультурной специфики способствует успешной реализации лингвокультурологического (изучение лингвоспецифичной лексики), психолингвистического (совершенствование речевой деятельности) и лингвокогнитивного (активизация познавательной деятельности) подходов в обучении русскому языку как неродному.

3. Разработанная нами на основе усвоения системы базовых ценностей методическая модель, состоящая из следующих блоков: *компоненты* (мотивационно-ценностный, когнитивный, результативный), *критерии* (когнитивный, деятельностный, ценностный), *уровневые* *показатели* (высокий, средний, низкий), *методический комплекс* (элективная дисциплина), *методы и приемы* (описательный, экспериментальный, анализ, синтез), *материалы* (тексты художественных произведений, гештальты) – способствует успешному формированию вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как неродному.

**Теоретико-методологическую базу**диссертации составляют основные труды ведущих лингводидактов, психолингвистов и лингвокультурологов, посвященные проблемам формирования языковой личности, компетентностного подхода, теории речевой деятельности, функционирования когнитивных механизмов, взаимодействия и взаимовлияния культур, межкультурных и межъязыковых контактов.

Лингводидактические**:** в области методики преподавания русского языка вопрос о языковом развитии освещен в трудах таких российских и казахстанских методистов, как В.В. Краевский, И.Я. Лерцер, М.Н. Скаткин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), С.И. Львова, В.В. Дудников, Т.А. Озерская, М.М. Разумовская, Д.И. Башурина, В.В. Дронов, В.П. Синячкин, М.Ш. Мусатаева, Г.А. Кажигалиева, К.Л. Кабдолова, К.У. Кунакова, Т.А. Кульгильдинова, Л.В. Екшембеева, М.Р. Кондубаева, Е.А. Журавлева, О.А. Стычева, С.С. Бабаева и др.

Психолингвистические: а) *проблема осознания необходимости актуализации культурологической и психолингвистической составляющей в процессе обучения языкам рассматривается в работах известных психологов* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Б. Мечковская и др.), (б) *исследования форм существования и функционирования языкового сознания этноса* отражены в трудах таких известных зарубежных и отечественных ученых, как В. фон Гумбольдт, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, Н.О. Золотова, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева, О.В. Балясникова, В.П. Зинченко, М.М. Копыленко, З.К. Ахметжанова, Э.Д. Сулейменова, З.К. Темиргазина, З.К. Сабитова, Н.В. Дмитрюк, Б.Х. Исмагулова, Ж.А. Жамбаева и др.; в) *проблемы системности языкового сознания и возможности его исследования на материале ассоциативных реакций* (К.Г. Юнг, В.А. Рассел, Д. Палермо, Г. Кент, А. Розанов, J.J. Jenkins, J. Deese, G. Kiss, C. Armstrong, R. Mirloy, А.А. Залевская, Н.В. Уфимцева, Ю.Н. Караулов, Е.И. Горошко, Г.А. Черкасова, Н.В. Дмитрюк, С.Ж. Баяндина, М.К. Абаева, Ж. Ибраева, В.Д. Нарожная, А.К. Калжанова, Е.С. Мезенцева, Н.А. Сандыбаева, Д.М. Кистаубаева, Р.А. Османова и др.).

Лингвокультурологические:а) *проблемы базовых общечеловеческих ценностей, являющихся существенной частью языкового сознания и духовной культуры этноса* (В.С. Степин, Е.Ф. Тарасов, В.П.Синячкин, В.В. Дронов, У.М. Бахтикиреева, В.А. Маслова, В.В. Воробьев, С.Г. Воркачёв, Н.В. Дмитрюк, Г.Б. Мадиева, Г.И. Абрамова и др.); б*) взаимовлияние языков и культур, формирующее языковые картины мира, основы лингвокультурологии и этнолингвистики* (Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Ю.С. Степанов, В.И. Маслова, И.А. Стернин, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, У.Е. Мусабекова, З.К. Сабитова и др.); в) *проблемы межкультурной коммуникации, двуязычия и полиязычия, адекватности перевода и процессов понимания текста, взаимосвязи языка и культуры, в том числе с использованием ассоциативных методик* (Г.Д. Гачев, Г.П. Мельников, У.М. Бахтикиреева, В.А. Пищальникова, Г.Г. Гиздатов, Л.В. Екшембеева, М.Ш. Мусатаева, Б.У. Джолдасбекова, Ш.К. Жаркынбекова, Л.К. Жаналина, А.К. Жукенова, О.А. Стычева и др.).

В современных условиях глобализирующегося мира, интеграции различных областей гуманитарных знаний проблемам организации межъязыковых и межкультурных исследований уделяется пристальное внимание, в том числе и в лингводидактическом аспекте. Представляется, что применение этого багажа знаний, полученного на основе обновляющихся теоретических и экспериментально-полевых исследований, в живой практике обучения языкам, в решении широко актуализовавшейся задачи формирования вторичной языковой личности и ее лингвокультурной компетентности, принесет несомненную пользу.

Особый интерес в этой связи представляют исследования, посвященные решению важных лингвометодических и педагогических задач, опирающихся на принципы лингвострановедения и лингвокультурологии как общепризнанных методических дисциплин, которые в свой арсенал включают этнокультурные, когнитивные, психологические и морально-этические аспекты, составляющие базовые общечеловеческие мировоззренческие ценности, но в каждой конкретной культуре могут отражать ее специфические черты и предпочтения. Убедительным «зеркалом» отражения в языковом сознании этноса общности и специфики его мировоззренческих принципов являются материалы ассоциативных словарей (и в целом ассоциативных экспериментов), которые в наглядной форме дают объективную картину не только о субъективно-интуитивных представлениях отдельных людей об окружающем мире, но и о содержании массового коллективного языкового сознания и иерархии ценностных предпочтений этнического сообщества в целом.

Проблему формирования вторичной языковой личности в различных ракурсах рассматривают в своих исследованиях отечественные ученые: Мусабекова У.Е. (О роли вторичной языковой личности в международном диалоге), Алимжанова А.А. и Ибрагимова К.Е. (в процессе изучения иноязычной культуры на материале английского языка), Кошербаева Г.Н. («Диалог культур как миропонимание новой эпохи»), Омарбаева Г.С. (в своем диссертационном исследовании «Авторская речь как отражение языковой личности писателя (по мотивам произведений Ю.Трифонова)» рассматривает особенности авторской речи на примере языковой личности Трифонова), Жуминова А.Б. (Тезаурус языковой личности поэта О. Сулейменова создала в своей диссертационной работе) [11].

История вопроса о формировании вторичной языковой личности в зарубежной лингводидактике представлены следующими авторами и их работами: В работе Халеевой И.И. предметом исследования является процесс формирования вторичной языковой личности иностранных студентов в России. Как заметила И.И. Халеева, «языковая личность должна обрести «черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» языка, который изучает, в содержание сущности культуры народа, с которым может быть произведена межкультурная коммуникация». Баженова Е.И., Кузьмина К.А., Ткачева И.А. в своей работе «Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей» исследуют пути формирования вторичной языковой личности на примере английского языка. На материале изучения японского языка и культуры описывает педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности Птицына И.Ф. Вопросу о методах формирования посвящена работа Потемкиной Е.В., где анализируется понятие вторичной языковой личности в связи с методикой преподавания иностранных языков. Каневская О.Б., Гострая Е.В. предлагают систему упражнений и творческих заданий в своей работе о создании модели формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного в школе. О роли прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности говорят в своей работе также Горовая И.Г., Горовая Н.Н. Формирование вторичной языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка ставится стратегической целью в работе Гориной В.А. Формирование вторичной языковой личности на уроках иностранного языка средствами проектной методики можно увидеть в работе Недопекиной М.А. В магистерской диссертации Лычагина А.А. исследует формирование вторичной языковой личности при изучении иностранного языка на материале английского языка [12].

Таким образом, данная проблема является объектом активных научных исследований. Данному вопросу посвящена и наша работа, и в ней вопрос рассматривается в отечественной лингводидактике впервые на материале русского языка как неродного.

**Теоретическая значимость**исследования состоит в том, что структурированный в форме ассоциативных гештальтов материал, отражающий иерархию базовых ценностей, вносит определённый вклад в аксиологические исследования и теорию языкового сознания.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

а) представленные в диссертации дидактические подходы могут быть использованы преподавателями при отборе методических приемов и средств обучения для организации языковой подготовки будущих специалистов-филологов. Предложенная апробированная методика применения сопоставительного анализа семантических гештальтов и отражение в них базовых ценностей концептосферы «Семейно-родственные отношения» в языковом сознании русских и казахов может быть использована при обучении русскому языку как неродному в казахской аудитории;

б) материалы исследования могут служить базой для составления учебных пособий элективных дисциплин по лингвокультурологии, психолингвистике, этнопсихолингвистике, межкультурной коммуникации, социолингвистике, а также в разработке лекционных курсов по данным дисциплинам;

в) составленная нами программа элективной дисциплины «Основы психолингвистики» может быть рекомендована для широкого использования. Данная программа вооружает студентов знаниями в области теории и методологии языкознания исследовательскими методами, практическим владением навыками языкового анализа с позиций антропологической парадигмы гуманитарных знаний.

## Этапы диссертационного исследования

*Первый этап* – подготовительно-поисковый, посвященный изучению фундаментальных трудов зарубежных и отечественных ученых – педагогов, методистов, дидактов, лингвистов, психологов, психолингвистов, этнологов, исследующих проблемы методики и педагогики, инновационные методы и приемы обучения языкам, в частности, русскому языку; взаимодействию языка, мышления и культуры; изучению психолого-педагогической и методической литературы с целью осмысления инновационного опыта в практике языковой подготовки (по данным теоретических источников); определению исходного состояния и разработанности изучаемой проблемы, уточнению сущностных характеристик и базовых понятий исследования.

На этом этапе осуществлялась подготовка исследовательского инструментария: составление анкет, списков стимульных слов для проведения ассоциативных экспериментов, их максимально адекватный перевод на казахский язык и проведение пилотажных свободных ассоциативных экспериментов по общепринятой в международной практике методике.

*Второй этап* – прогностический этап работы, включал разработку ведущей концептуальной идеи исследования, определение целей и задач исследования. На этом этапе были обозначены стратегии формирования лингвокультурной компетенции обучаемых. Был осуществлен отбор материала из опубликованных в настоящее время ассоциативных словарей русского языка [6, 7, 8] и ассоциативных словарей казахского языка [9, 10] для сопоставительного анализа с корпусом ассоциативных данных, полученных в ходе проведения наших ассоциативных экспериментов и с целью выявления общности и специфики языкового сознания казахского и русского этносов, а также обнаружения форм его трансформации в динамике происходящих этнокультурных и социально-исторических изменений общества. Была структурирована ассоциативно-вербальная сеть (АВС) ответных реакций-ассоциаций на стимульные слова-эквиваленты в казахском и русском языках, на основе чего были сделаны выводы об общности и специфике языкового сознания (и языковых картин мира) носителей разных языков и этнических культур. Результаты исследования на этом этапе апробировались на научных и научно-методических конференциях и отражались в публикациях статей по теме исследования. Этот этап можно охарактеризовать также как опытно-экспериментальный: на базе Южно-Казахстанского государственного педагогического университета было организовано опытное обучение русскому языку студентов казахского отделения с применением ассоциативных методик с целью проверки рабочей гипотезы диссертационного исследования.

*Третий этап* – обобщающий этап, был посвящен организации исследовательской деятельности, направленной на проверку и оценку эффективности разработанной модели формирования лингвокультурной компетенции студентов (на основе динамики изменений по уровням ее сформироованности) и на систематизацию полученных в ходе опытного обучения результатов; велось наблюдение, обощение, формулирование выводов, основных результатов исследования, оформление диссертации; производилась интерпретация результатов сопоставительного анализа второго этапа. Результаты полевых исследований в форме ассоциативно-вербальной сети казахского и русского языков были подвергнуты сопоставительному анализу: лингвистическому, этнокультурологическому, психологическому, когнитивному. На этом этапе были выявлены базовые ценности, исторически сформировавшиеся в языковом сознании сопоставляемых этносов, и возможная их трансформация в меняющемся социокультурном контексте.

**База исследования** – Южно-Казахстанский государственный педагогический университет (ныне – Южно-Казахстанский педагогический университет им. О.Жанибекова).

**Апробация результатов исследования**. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры русского языка и литературы ЮКГПУ, в работе постоянно действующего на кафедре методологического семинара, на заседании Сектора психолингвистики и теории коммуникации в период научной стажировки в ИЯз РАН (г.Москва, 2019 г.). Предварительные результаты исследования были изложены докторантом в виде научных докладов и сообщений на семинарах, научных конференциях республиканского и международного уровня (II Международная научно-методическая конференция на тему «Инновации в образовании и науке». Алматы, 2018 г.; III Международная научно-методическая конференция «Современные инновации и технологии в иноязычном образовании». Алматы, 20 декабря, 2018 г.; XV Международная научная конференция студентов, магистрантов и молодых ученых «Ломоносов – 2019», Нур-Султан, 2019 г.); в ходе научных конференций, проводимых в странах СНГ (IV Международная научно-практическая конференция под эгидой МАПРЯЛ «Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование». Москва: РУДН, 2018 г.; XIII Международная научно-практическая конференции «Общество – язык – культура: актуальные взаимодействия в XXI веке». Москва: ММА, 2018 г.; XIX Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности». Москва, ИЯ РАН+РУДН, 2019 г.; IV международная конференция «Гендер: язык, культура, коммуникация». Москва, ММА, 28-29 ноября 2019 г.; ХХ Международная конференция «Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты», г. Покров, 16–18 сентября 2020 г.; ХХ Симпозиум «Российская психолингвистика: итоги и перспективы». Москва, МГУ-РУДН, 2022 г.; и в странах дальнего зарубежья (II Всемирный конгресс «Восток-Запад: пересечения культур». Япония, Киото, Университет Киото Сангё, 2-6 октября 2019 г.).

Основные положения опубликованы в 14 статьях:

1. «Forming linguistic-cultural competencies in Kazakhstani students learning Russian as a non-native language» // «Russian Language Studies». (2023). 21(3), 341–355 (в базе Scopus).
2. «Сопоставительные ассоциативные исследования особенностей языкового сознания казахского и русского этносов (концепт «СЕМЬЯ»)» // «Вестник Кокшетауского государственного университета имени Ш. Уалиханова». – Сер. филол. – Кокшетау, 2019. – № 4. – С. 404-412.
3. «Формирование лингвокультурологической компетенции студентов при обучении русскому языку: психолингвистический аспект» // «Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева». – Серия «Педагогика. Психология. Социология». – 2020. – № 4 (133). – С. 148-159.
4. «Ассоциативные исследования в обучении русскому языку как иностранному» // «Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева». – Серия «Педагогика. Психология. Социология». – 2022. – № 1 (138). – С. 229-237.
5. «Ядро языкового сознания этноса в диахроническом аспекте: казахские ассоциативные словари» // «Полилингвальность и транскультурные практики». М., РУДН. Том 17, №1, 2020. С. 8-19.
6. «Russian word in a Foreign cultural context: associative studies of language consciousness» // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Издательство «Future Academy», (2021), 16-25.
7. «Basic values in teaching russian: psycholinguistic aspects»/«Базовые ценнос-ти в обучении русскому языку: психолингвисти-ческие аспекты» // «Journal of Language and Linguistic Studies». Издательство «Selcuk University». (2022). 18 (1), 333-344.
8. «Славяно-тюркские сопоставления в диахроническом аспекте» // «Полилингвальность и транскультурные практики». М., РУДН. Том 20, №1, 2023. С. 110-123.
9. «Этноментальные особенности языкового сознания: Восток-Евразия-Запад в призме ассоциативных исследований» // Научно-практические материалы II Всемирного конгресса «Восток-Запад: ПЕРЕСЕЧЕНИЯ КУЛЬТУР». Япония, Киото, Университет Киото Сангё, 2019. Том 1, С. 439-445.
10. «Ассоциативные лексикографические исследования в Казахстане» // Материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ «Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование». М., РУДН. 2018. С. 156-163.
11. «К вопросу об исследовании языкового сознания в Казахстане» // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «ОБЩЕСТВО – ЯЗЫК – КУЛЬТУРА: актуальные взаимодействия в XXI веке». Москва: ММА, 14 декабря 2018 г. С. 24-25.
12. «Ассоциативные исследования особенностей языкового сознания этносов (на материале казахского и русского языков)» // Сборник тезисов XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности». Москва, ИЯ РАН+РУДН, 6-8 июня 2019 г.С. 129.
13. «Лингводидактические аспекты взаимодействия языка, мышления и культуры» // Материалы XХ, юбилейной Международной конференции «Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты», посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Покров, 16–18 сентября 2020 г.).Москва: МПГУ, 2020 г. С. 101-103.
14. «Иерархия семейно-родственных ценностей казахов и русских: ассоциативные аспекты» // Материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Российская психолингвистика: итоги и перспективы». М., МГУ-РУДН, 2022. С. 122-123.

**Структура диссертации:** работа состоит из Введения, трех разделов, включающих по 2-3 подраздела, Заключения, списка использованных источников и четырех Приложений: «Список стимулов на казахском языке» (Приложение А), «Матрица ассоциативного гештальта»(Приложение Б), «Сопоставительный анализ гештальтов стимулов-номинаций родства» (Приложение В), «Структурно-содержательная модель формирования вторичной языковой личности обучающихся на занятиях русского языка» (Приложение Г); и иллюстрирована 7 таблицами, 2 диаграммами и рисунками. Общий объем работы – 128 страниц.

**1 Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку: СОВРЕМЕННЫЕ вызовы и тренды В ОБРАЗОВАНИИ**

* 1. **Новые тенденции в образовании: интегративное обучение**
		1. **История вопроса: от классиков философско-педагогической мысли к современным достижениям лингводидактики**

Благодаря возросшим экономическим и межкультурным контактам разных стран народов, общей тенденции гуманитаризации образования возрастает интерес к феномену культуры в процессе обучения языку. Так, в последние два десятилетия родилась новая интегрированная наука – лингвокультурология – как «научная область, возникшая на пересечении лингвистики и культурологии, которая изучает аспекты национальной культуры, отраженные и закрепленные в языке» [13, с. 28].

На формирование данного направления непосредственным образом повлияли труды классиков философско-педагогической мысли, которые придавали основополагающее значение мыслительным операциям, интеллектуальной деятельности в процессе обучения и образования в целом, декларируя «природосообразность» и «культуросообразность» обучения как прикладной научной деятельности. Так, известный немецкий педагог А. Дистервег говорил о естественных, *природных* (данных природой, в «природной среде обитания», по Дистервегу) способностях человека, которые как бы уравнивают в познавательных задатках всех людей, и о *рукотворной*, социальной, производной от природы «*культурной* среде обитания», которая может творить чудеса с человеческими природными данными, если их правильно развивать, и призывал педагогов к всемерному развитию творческих потенциальных способностей учеников, тренируя память, развивая *мозг* и *мышление*: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [14].

Другой известный американский философ и педагог Джон Дьюи, разрабатывая идеи «природообразной педагогики» и решая вечный вопрос: что превалирует в человеке – среда или природа? – придавал большое значение развитию *критического* мышления (то, что мы сейчас называем *креативным* мышлением) и призывал на основе развития природных способностей формировать у обучаемых прочные убеждения, основанные на практически полезных общественных ценностях [15]. В то же время, говоря о важности критического мышления, ученый четко разграничивает его с рефлекторным/рефлексивным мышлением, которое, на его взгляд, в педагогическом плане только и имеет воспитательную ценность: критическое мышление открывает знания, а рефлекторное развивает способность оценивать и сопоставлять факты, формировать собственные суждения, доказательства, мнение. Критическое мышление всегда обозначает определенную степень уверенности, но уверенности, основанной на фактах, «...причем в умственном процессе под фактами, относящимися к делу, мы разумеем те черты, которыми пользуются как доказательствами при выводе заключения или образовании собственного решения» [15, с. 47].

Видимо, Джон Дьюи прав, утверждая, что не всякое мышление можно назвать продуктивным, пользуясь современной терминологией, креативным; мышление действительно отражает окружающую действительность, но продуктивным оно становится не только отражая, «фотографируя» эту действительность, но только анализируя и сопоставляя факты посредством особого, рефлекторного мышления, которое, по мнению Д. Дьюи, единственно ценно для воспитания и развития.

Эти лингвофилософские и психолого-педагогические идеи о *природосообразности* и *культуросообразности* в дидактическом аспекте обсуждал на протяжении всей жизни великий русский педагог-новатор А.С. Макаренко в своих теоретических трудах, публицистических статьях-обзорах (от античности до современных ему преобразований школы), и на практике – воплотив в жизнь свой идеал воспитания человека, организовал колонию им. Ф.Э. Дзержинского для несовершеннолетних беспризорников. Развивая свой аргумент против сталинских идеологов «научной биологии» и «научной психологии», Макаренко высказывает весьма провокационные идеи для своего времени: «Чем каждый может стать, тем он и становится. Неблагоприятные обстоятельства могут помешать прирожденному поэту стоять на высоте эпохи, ... но он будет писать стихи, будь хоть батраком; прирожденный музыкант будет заниматься музыкой, безразлично, на всех ли инструментах, или на деревенской свирели. Прирожденный философский ум может проявить себя либо в качестве университетского философа, либо в качестве деревенского философа. И надо сказать, что прирожденные ограниченные головы бесспорно образуют самый многочисленный класс людей. Да и почему бы в человеческом роде не быть тем же самым различиям, которые встречаются во всякой породе животных?» [16].

У истоков зарождения лингвокультурологии стояли Маслова В.А., Телия В.Н., Воробьев В.В., Черданцева Т.З. и др.

Использование потенциала лингвокультурологии в лингвометодических целях открывает новые возможности в сфере обучения языку, дает возможность максимально реализовать требования современного образовательного процесса, идеалом которого является «человек культуры»; по-новому, в соответствии с задачами антропологической лингводидактики подойти к осмыслению методологических факторов, формирующих необходимый уровень методической системы, - методологию объекта обучения (индивида), методологию предметной дисциплины (языка) и методологию учебной деятельности. Перед нами стоит важная задача учитывать влияние лингвокультурологического аспекта в языковом обучении, особенно при преподавании русского языка как иностранного. Это связано с особенностями лингвокультурологии как нового направления исследований в области языка и культуры, которая расширяет возможности изучения и понимания языковых и культурных процессов в контексте исторического развития общества. Глубокое и всестороннее понимание этих аспектов позволяет оптимизировать процесс языкового обучения при взаимодействии различных лингвокультурологических общностей.

Отметим, что А.С. Макаренко определял ведущую и основополагающую роль мышления и слова в воспитании личности: решением (1988) ЮНЕСКО русский ученый, писатель, педагог, публицист А.С. Макаренко причислен к одному из четырех педагогов мира (наряду с Джоном Дьюи, М. Монтессори, Г. Кершенштейнером), определивших *способ педагогического мышления* в ХХ веке.

В преддверии III тысячелетия создано немало трудов ученых психолого-педагогического характера, в которых делаются попытки оценить прошлое и предугадать перспективы будущего в развитии образования. Отметим, что среди актуальных проблем развития образования значительной является интеграция (И.Д. Зверев, К.Г. Кулагин, Г.Н. Варковецкая, Н.В. Максимова и др., а в казахстанской педагогике А.А. Бейсенбаева, Р.Г. Лемберг, Г.К. Мендигалиева, В.К. Павленко, А. Муханбетжанова и т.д.) в учебном процессе. Исследователи судят о неизвестном путем сопоставления с чем-либо уже известным, утверждая, что объяснение становится яснее и доходчивее, если в обучении четко прослеживается связь между получаемыми знаниями того или иного предмета.

О разумности признания интеграции как одного из ключевых дидактических принципов, который обуславливает организацию образовательных систем в целом, в своей работе пишет Г.А. Кажигалиева: «Этот подход позволяет проводить научные исследования на уровне системных внутри предметных отношений, анализировать и синтезировать отдельные процессуальные и функциональные составляющие обучения. Рассматривая дисциплину как сложноорганизованную систему, можно создать предпосылку для моделирования процессов, происходящих в пределах учебной дисциплины как автономной дидактической системы. Моделирование является признаком научно-теоретического мышления. Следовательно, интегративный метод открывает перспективу использования общенаучных методов теоретического исследования в педагогике» [17]. Такая педагогика желанна для обучающегося, поскольку опирается на его индивидуальные качества и особенности жизнедеятельности. Образование, учитывающее обратное влияние на него со стороны обучающегося, способно обеспечивать и поддерживать его интеллектуальный рост, самодвижение к учебным целям. Образовательная среда – это социокультурное окружение обучающегося, условия его деятельности. Если принять, что содержание образования тождественно образовательной среде, то становится ненужным сокращение этого содержания в зависимости от изменения сроков обучения или других факторов. Основным принципом «средового подхода» должен стать принцип открытого содержания образования, предполагающий умение действовать в образовательной среде продуктивно, опираясь на свою позицию с выстраиванием индивидуальной образовательной траектории.

Известно, что современная образовательная программа ориентирована на личность каждого обучающегося. И в этом плане поиски эффективных путей повышения качества образования все больше привлекает внимание ученых-педагогов к проблеме использования интеграции в учебном процессе.

Интеграция в образовательном процессе представляет собой объединение элементов различных дисциплин, научных понятий и основ наук для создания цельного и синтезированного курса, который раскрывает межпредметные учебные проблемы.

Согласно А.Н. Нысанбаеву, А.Г. Косиченко и Р.К. Кадыржанову, «интеграцию науки можно определить как процесс взаимодействия, имеющий место внутри рамок каждого из структурных элементов науки, а также между ними самими и который ведет к взаимопроникновению, обобщенности, уплотненности, концентрации и организованности научной деятельности, методологии, знаний и информации» [18].

Лингвокультурология представляет собой синтез знаний из областей культурологии, языкознания, этнолингвистики и культурной антропологии. Здесь применяется разнообразный набор методов и подходов, сосредоточенных вокруг ключевого понятия «язык и культура.

* + 1. **Обоснование эффективности интегративных лингводидактических исследований**

Современные темпы развития цивилизации максимально ускорили и умножили развитие и естественных, и гуманитарных наук, а глобализирующийся мир с его практически неконтролируемыми потоками миграции вызвал необходимость, настоятельную потребность изучения языковых процессов. Естественным образом возник закономерный интерес к живому языку, функционирующему в реальной коммуникации многонациональных государств, где проживают представители разных этносов с разными культурными традициями и специфическими ценностями, но тем не менее в общем полифоническом пространстве единого социума.

Наша страна – многонациональный Казахстан, исповедуя принцип мирного сосуществования проживающих на его территории разных этносов,

зафиксировал это единство в названии консультативно-совещательного органа при Президенте Республики Казахстан – Ассамблея *народа* Казахстана (не народов).

Любой стране, гражданскому сообществу во все времена для сохранения единства, гражданственности, патриотизма нужна была общегосударственная идеология, крепкая гражданская позиция – это наши духовные скрепы, общий настрой, поддерживаемый морально-этическими ценностями добра и справедливости, устойчивыми этнокультурными традициями, общей народной памятью о героическом прошлом и многим другим. Иначе духовный вакуум заполняется чем-то иным, и совершенно необходимо, чтобы это иное тоже служило конструктивности, позитивной идеологии, объединяющей социум едиными общечеловеческими ценностями.

Духовная культура, которая зиждется на общечеловеческих и этноспецифических культурных ценностях, и позитивная нравственная идеология, образуют тот стержень, на котором держится, развивается и укрепляется гражданское общество, это та основа, на которой стоит и строится благополучие страны, ее жизнестойкость и витальность.

Основы воспитания молодежи у нас традиционно закладываются в семье и в школе. Главное наследие, основные ценности – это семейные, морально-нравственные, общечеловеческие, и на востоке, у нас в Казахстане, они всегда были самыми прочными и надежными.

Как известно, в последнее время психолингвистика активно и успешно исследует явление языкового сознания, которое связано с взаимообусловленностью языка и мышления. Оно также относится к процессам производства и восприятия речи, осознания, усвоения и овладения новыми знаниями, запоминания и хранения информации в памяти человека на долгосрочной основе. Эти когнитивные процессы, выполняемые корой головного мозга и речевыми центрами, имеют большое значение для общей и лингвистической дидактики. Они активно применяются в образовании, опираясь на общие дидактические законы, методические правила и лингводидактические методы для обучения языку и языкам.

Вышеизложенное подчеркивает тесную взаимосвязь лингводидактики со смежными отраслями языковедческой науки: психолингвистикой, лингвокультурологией, литературоведением.

Именно в языке, прежде всего в этом явлении, заключена мощная корневая структура национальной культуры. Язык, как зеркало, отражает, согласно Гумбольдту, «дух народа» [19], то есть его истинную суть, необходимую для полного понимания языка. Без усвоения менталитета и традиционных ценностей народа, которому принадлежит изучаемый язык, понимание языка невозможно. В рамках методики преподавания языка неизбежно возникают этнокультурологические исследования, исследующие взаимосвязь языка и культуры, языка и этнической принадлежности, языка и мышления/сознания человека. Именно поэтому в последние десятилетия в содержании исследований многих гуманитарных наук, и прежде всего – лингводидактических и лингвистических, был взят на вооружение антропоцентрический принцип – так называемый «человеческий фактор» в языке, когда изучение языка стало невозможным без учета антропологической составляющей – то есть изучением ментальных, когнитивных процессов самого человека, человека мыслящего и говорящего (homosapiens / homolingual, sermo).

Понимание и знание процессов устной и письменной речевой деятельности, механизмов производства и восприятия речи, работы речевых и языковых центров, которые отвечают за понимание, осознание и запоминание, делают процесс обучения более результативным. Современные исследования в лингводидактике также акцентируют внимание на психолингвистических инновационных методах, включая ассоциативные, которые позволяют исследовать такой сложный феномен, как человеческое языковое сознание. Эта область представляет собой трудную объектную сферу, которая закрыта для непосредственного исследования.

* 1. **Дидактические аспекты формирования конструктивного диалога языков и культур**
		1. Понятие языкового сознания и культурологических компетенций с лингводидактических позиций

Современная лингвистическая наука, занимающаяся психическими проблемами взаимоотношения языка и мышления (психолингвистика), предлагает изучать «совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психические механизмы, обеспечивающие *процесс речевой деятельности* человека. Это знания, используемые коммуникантами при производстве и восприятии речевых сообщений» [20, с. 71].

Естественно и закономерно, что изучением этих социо-, этно- и психолингвистических феноменов занимаются ученые разных отраслей знаний, в том числе и новейших, сформировавшихся на стыке смежных дисциплин, (таких, как нейролингвистика, онтолингвистика, этнолингвистика, возрастная лингвистика), в содержание исследований которых неизбежно попадает языковое сознание как объектная область – как «часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании» [21, с. 24].

Поскольку языковое сознание является частью сознания, а точнее, компонентом когнитивного сознания, которое «управляет» механизмами речевой деятельности (производством, восприятием речи и проч.), то, следовательно, в норме, при овладении родным языком, оно формируется у человека всю жизнь, совершенствуясь по мере пополнения им знаний о собственном языке, о значениях новых слов, о правилах и нормах пользования ими и т.п. И тогда, по мере совершенствования собственной речи, родного языка, навыков коммуникации в различных сферах общения, в языковом сознании формируется свой образ мира, картина мира, «нарисованная» средствами родного языка – языковая картина мира со всеми элементами культуры, генетически заложенными архетипами сознания и всей его национальной спецификой.

При освоении нового языка в идеале у обучаемого в его языковом сознании должен сформироваться, помимо образа собственного мира, образ/картина мира, выраженный средствами изучаемого языка – со всем комплексом маркированных этим языком компонентов культуры. Соответственно, что в дидактическом аспекте знание «устройства» языкового сознания и его «функционирования» в образовательном, учебном процессе играет значительную роль для достижения основной цели – качественного, полноценного овладения языком.

В этой связи, уточним с новых, *лингводидактических*, позиций понятие *языковое сознание,* которое можно сформулировать как совокупность образов сознания, отображающих объекты реальной действительности и овнешняемых при помощи языковых знаков. В связи с этим нуждается в уточнении и понятие *образы сознания.*  Как отмечает Е.Ф. Тарасов, *образы сознания* – это те знания, «которые лингвисты не совсем точно обозначают термином *значение языковых единиц*. Для использования образов языкового сознания в качестве средства достижения взаимопонимания они должны быть ассоциированными с «телами» языковых знаков, которые коммуниканты используют в речевом общении. Овнешнение языковых и неязыковых знаков – это и есть тела знаков, т.е. предметы (в том числе и звуки), слуховое, зрительное, тактильное и т.п., восприятие которых позволяет косвенно судить о значениях знаков, хранящихся в сознании коммуникантов и поэтому не доступных для *прямого* восприятия» [22, с. 289].

В ходе данных рассуждений может быть сформулирован вывод о том, что *образ языкового сознания*– это понятие, сформированное в теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, позже Е.Ф. Тарасов) как альтернатива чисто лингвистическому понятию *значение слова*, которое утратило свою адекватность при решении многих психолингвистических проблем. «Особенно незначительным эвристический потенциал понятия *значение слова* оказался при решении проблемы профилактики ошибок непонимания в межкультурном общении: в двух этнических языках слова-эквиваленты устанавливались на основе критерия полной или частичной общности их значений, но даже у слов-эквивалентов за пределами их общности оставалась часть знаний (ассоциированных с ними)» [22, с. 259]. Эти не учтенные никем ассоциированные со словом значения иногда называют «фоновыми знаниями», но точнее об их содержании можно узнать только из ассоциативных словарей, о которых мы будем подробно говорить ниже как об инструменте и материале нашего исследования.

В процессе межкультурной коммуникации, так активно исследуемой сегодня учеными разных отраслей знаний, наиболее отчетливо проявляется разница в образах сознания коммуникантов, принадлежащих к разным этнокультурным сообществам, даже если они говорят на одном языке. При этом освоенность языка собеседника может быть в разной степени удовлетворительна, но непонимание (или неполное понимание) может возникнуть не на языковом, а на культурологическом уровне из-за незнания особенностей речевого и неречевого (невербального) поведения собеседников. Следовательно, анализ коммуникативного сознания представителей различных этносов требует не только понимания содержания его «языкового сознания, но и изучение чисто коммуникативных знаний, правил и закономерностей, входящих в сознание всей этнической общности (народа). Отметим, что коммуникативное сознание этноса в целом, в единстве его языкового и чисто коммуникативного аспектов, входит составной частью в общее когнитивное сознание этноса, которое характеризуется спецификой своего менталитета и особенностями своей культуры» [22, с. 259].

Бурный всплеск развития исследований в области всех типов коммуникации, в том числе, межкультурной коммуникации (МКК), повернул вектор инновационных исследований в область психики человека, психологии речи – к исследованию зарождения, восприятия, производства и воспроизводства речи, механизмов управления речевой способностью человека, запоминания и хранения лексики в памяти. Эти проблемы языка и мышления, языкового сознания, выдвинувшиеся на передний край, стали способны решать нетрадиционные, во многом непривычные для традиционной лингвистики методы, какими оказались ассоциативные эксперименты, систематизация ассоциативных ответов (реакций – R) на вербальные слова-стимулы (S) в ассоциативные поля (АП), построение ассоциативно-вербальных сетей (АВС), структурирование на их основе ядра языкового сознания (ЯЯС) и другие способы и приемы работы с ассоциациями. Ассоциирование, ассоциативные цепочки слов, ассоциативные связи слов и предметов – очень тонкая и очень важная и в лингвистике, и в психологии материя. Как шутливо замечает автор Словаря культуры ХХ века В.П. Руднев, «это давно придумали основатели психоанализа Зигмунд Фрейд и Карл Густав Юнг: если какое-то слово по случайной ассоциации влечет за собой другое слово (см. об этом также *парасемантика*), не следует отмахиваться от второго слова – оно может помочь лучше разобраться в смысле первого слова» [23, с. 3].

В своих рассуждениях мы подошли к главному вопросу нашей работы: каковы же методы и средства исследования языкового сознания, которыми на сегодняшний день располагают ученые.

Самым распространенным в мировой практике и достоверным методом изучения языкового онтогенеза принято считать метод ассоциативного эксперимента. «Содержание и функционирование различных уровней языкового сознания, иерархия ценностных представлений о мире и специфика языкового сознания этноса могут быть наглядно представлены в объективной форме. В данном аспекте вербальные ассоциации рассматриваются как одно из средств доступа к языковому сознанию, выраженному через ассоциативные реакции, которые обычно представлены в словарях ассоциативных норм разных языков или в ассоциативных тезаурусах» [24, с. 8].

Проведенные с использованием ассоциативных методов исследования выявили неконтролируемые аспекты сознания – ассоциативные реакции в свободном ассоциативном эксперименте (САЭ), которые в массовых экспериментах с участием более 1000 участников способны дать объективное представление о текущем ментальном климате исследуемого общества. Они отражают специфику национальных особенностей и ценностных установок этноса, а также основные ценности, преобладающие в обществе на данный момент. Сравнение таких ядерных центров наглядно демонстрирует различия в мировоззрении и понимании мира различных этносов, указывая на особенности национального характера, языкового сознания и иерархии ценностных приоритетов этносов. Изучает эти проблемы и традиционная теоретическая лингводидактика, в русле которой в последнее время стало формироваться новое лингвокультурологическое направление, связанное с этнопедагогикой и психолингвистикой, где вопросы языкового сознания рассматриваются в аспекте ассоциативных методик. Такое комплексное исследование сложных вопросов становится возможным только при использовании материала и методов разных наук, которые дополняют друг друга и призваны служить гарантом достоверности и объективности получаемых результатов. И если языковое сознание, по мнению И.А. Стернина, может изучаться и описываться «на трех основных уровнях – традиционно-лингвистическом, психолингвистическом и нейролингвистическом» [25, с. 7], то, на наш взгляд, уместно добавить и четвертый уровень – педагогический, когда учет ассоциативных связей в языковом сознании изучающих второй язык (неродной, иностранный, а в нашем исследовании – русский как неродной РКН) способствует формированию картины мира, отраженной в изучаемом языке. И эта картина мира, описанная средствами изучаемого языка, неизбежно несет в себе следы новой культуры, рисует новый образ, запечатленный в сознании неисчислимой сетью ассоциативных связей.

**1.2.2 Ассоциативные исследования как новационные гуманитарные практики: лингводидактический и этнокультурологический аспекты**

Заметный интерес к этноспецифическим, культурологическим и психолингвистическим ассоциативным исследованиям в Казахстане проявился в конце 1990-х – в начале нулевых годов нынешнего века в связи с возрождением национального самосознания в суверенном государстве, в процессе поиска этносоциальной идентичности и формирования национальной идеи изучения казахской культуры и языка как основы устойчивого развития Казахстана. Возросшее внимание к истории Казахстана, к его героическому прошлому, к самобытности традиций и обычаев казахского народа, к архетипическим основам его мировоззрения пробудило исследовательский интерес представителей научной среды многих отраслей знаний, в особенности гуманитарного цикла, и послужил источником появления новых, или возрожденных, идей в области развития национальной литературы и искусства, культуры, народного творчества и педагогических новаций. Возникло понимание неизбежности поиска и применения комплексного исследовательского аппарата, интегративности и диалектической взаимообусловленности разных отраслей знаний и, как следствие – обращение к глубинным исследованиям ментальных процессов, связанных с функционированием языка, сознания и культуры этноса.

В очередной раз на новом витке развития человеческой цивилизации по спирали пришло осознание объективности диалектических законов развития и правоты убеждений классиков о необходимости исследований в единстве, в совокупности разных сторон, что было отмечено еще во времена далекой эпохи Просвещения великим мыслителем и ученым Рене Декартом в знаменитом трактате «Правила для руководства ума»: «Все науки так тесно взаимосвязаны, что проще изучать их в целом, чем изучать какую-либо одну науку отдельно от всех остальных.» [26, с. 49]. Удивительно, что из всех «Правил» великого философа ни одно (из 21) не устарело и может считаться пособием для «развития ума» и руководством в научно-исследовательской работе и в наше время.

Это особенно полезно помнить и учитывать при выборе методов и принципов исследования наряду с новейшими, стремительно меняющимися технологиями нашего времени: опыт развития человечества доказывает, что существует некое ядро, центр, концептосфера неизменных истин, присутствующих в бытие и в сознании человека на всех общественно-исторических этапах развития человечества. Этот свод законов человеческого развития рационален и неизбежен уже потому, что поступательное развитие социума вперед, а не назад наблюдается на протяжении всей известной нам истории цивилизации, что доказывает необходимость определенного стержня, существующего для устойчивости и жизнеспособности того или иного социума в целом и индивида в частности.

Новации прогрессивны, неизбежны, необходимы, но и традиции, устои, обычаи – залог того, что здание стоит прочно, благодаря надежному фундаменту, заложенному всей предшествующей историей выживания и развития человеческого сообщества.

Мы подошли к мысли о том, что для положительного и прогрессивного поступательного развития общества нужно уместное и разумное сочетание традиций и новаторства, то есть стабильный стержень укоренившихся устоев любого социума, заложенный в архетипах сознания этноса, в самобытности его культуры и менталитета, и необходимое его обновление, движение вперед, технический прогресс, связанный с развитием науки и цивилизации. В таком контексте культура и цивилизация предстают как взаимно дополняющие друг друга составные части прогресса и цивилизации.

В этом контексте становится понятным и своевременным всплеск интереса к ментальным и этнокультурным исследованиям гуманитарной науки, обращение к антропоцентрическому принципу развития наук о человеке и обществе, в частности – о современном человеке в современном обществе. Возрожденный на новом витке развития языкознания интерес к вопросу о роли языка, его связи с мышлением и сознанием сформировали новый подход к изучению языка с учетом ментальных и психических процессов, с точки зрения человека мыслящего и говорящего. Именно такой подход стал основополагающим в современном языкознании и смежных гуманитарных науках, получив название «человеческого фактора в языке» [см.: 27, 28, 29, 30 и др.]. Современная наука подошла к осознанию того, что в любых исследованиях именно человек стоит во главе угла, все еще являясь большой загадкой и собственного происхождения, и тайной наделенного разума.

При этом следует отметить, что достаточно достоверными средствами доступа к исследованию ментальных и психических процессов современная наука в настоящее время в необходимой мере пока не располагает: прямое и непосредственное «лабораторное» наблюдение за такими процессами, мыслительными и психическими операциями, происходящими в коре головного мозга (КГМ) человека практически исключено, и даже отдельные достижения нейрохирургической отрасли в области изучения речевых центров – зоны Брока и зоны Вернике (нейролингвистика) не доступны для *прямого* восприятия и не дают прямых непосредственных ответов на интересующие нас вопросы о работе механизмов производства и восприятия речи. И среди таких исследований одним из самых действенных и достоверных способов доступа к ментальным процессам зарекомендовал себя ассоциативный метод – когда-то разработанный психиатрами и воспринятый учеными-психолингвистами первого поколения середины прошлого века и активно разрабатываемый в настоящее время.

В казахстанской лингвистике заметный всплеск интереса к ассоциативным методикам как определенным новациям отмечен в начале ХXI века, когда ценность и достоверность таких исследований была доказана солидным корпусом накопленного экспериментального материала множества разных типов ассоциативных экспериментов, проведенных зарубежными, российскими и казахстанскими учеными.

Как известно, в классической ассоцианистской теории, идущей от философии Аристотеля, ассоциация трактуется как продукт «частоты повторения» некоторых смежных или сходных, сопоставленных или противопоставленных в каком-то отношении элементов. Такая связь обусловлена определенными ментальными и психическими механизмами восприятия человеком окружающего мира, индивидуальными особенностями и свойствами памяти человека. Но, закрепленные в языковой оболочке, эти сходные/смежные элементы, ассоциации (как продукт психической деятельности), объективируются и могут быть исследованы не только на ментальном и психическом, но и на языковом уровне.

Наиболее уместным и востребованным в таких целях оказался метод ассоциативного эксперимента, ставший широко распространенным и популярным в силу удобства получения своеобразного «среза» массового языкового сознания, в котором в определенный исторический момент отражается восприятие и определенная оценка мира «неким безликим большинством» членов общества, складывающиеся из единичных сознаний отдельных индивидов» [18, с. 68].

Поясним суть и эвристический потенциал свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), который стал ведущим методом исследования языкового сознания, «овнешненного» вербальными ассоциациями, принятым в российской психолингвистике, в частности, в Московской психолингвистической школе А.А. Леонтьева (см.: А.Н. Леонтьев [29, 30], А.А. Леонтьев [6, 33, 34, 35,], Е.Ф. Тарасов [36, 37], Ю.А. Сорокин [38], Н.В. Уфимцева [39, 40] и др.).

Свободный ассоциативный эксперимент проводится, как правило, в виде письменного анкетирования (электронная версия его проведения не оправдала себя из-за недостоверности или сомнительности анонимно полученных результатов) и заключается в том, «большому числу участников исследования (от 100 до 1000 человек) предлагается реагировать на предложенные в опроснике стимулы-слова (S) первымиссоцими, которыеходят на у, или асоциативми ответами (R).» [41, с. 151]. Естественно, на первый взгляд может показаться, что словесные ассоциации отражают сугубо индивидуальные ощущения, представления, образы и не могут представлять научную ценность для исследования общих закономерностей работы ментального аппарата человека. Эти индивидуальные ответы-ассоциации у разных людей обусловлены разными причинами и могут отличаться в зависимости от возраста, профессии, уровня образования, гендерной принадлежности и проч. Но при статистической обработке ассоциативных данных, полученных от большого количества опрошенных, выявляется и некоторая обязательная общность реагирования на одинаковые слова-стимулы: оказывается, что при всей индивидуальности ассоциаций в любом относительно многочисленном языковом коллективе наблюдаются типичные устойчивые ассоциативные связи между словами (в данном случае – между стимульным словом и ответными ассоциациями на него). Общие ассоциативные связи между словами в языке помогают пониманию во время общения. Если у всех говорящих одно и то же слово вызывает совершенно разные ассоциации, общение становится более сложным. Поэтому наличие общих реакций на одинаковые слова-стимулы является результатом социальной природы языка. [41, с. 152].

Весь комплекс ответных ассоциаций на заданное слово-стимул принято называть *ассоциативным полем* (АП), а разнообразные виды связей (родо-видовые, гипо- и гиперонимические, синонимические, антонимические, реминисцентные и проч.) внутри АП называют *ассоциативно-вербальной сетью*. У разных слов-стимулов количество ответных реакций (так называемая *широта* АП, его *спектр*) может быть более или менее многочисленным, то есть содержание ассоциативного поля представляется более или менее стереотипизированным. Это может зависеть от разных внутриязыковых причин (например, от круга сочетаемости слова-стимула), и от экстралингвистических (возраст, пол, степень образования информантов и проч.). Так, оказалось, что «мышление американцев заметно более стереотипное, чем, например, у русских, а у казахов оно еще более индивидуализировано, более конкретно по сравнению с русскими»[[1]](#footnote-1) [42, с. 441].

Ассоциативные эксперименты проводятся также и для изучения семантической структуры слов – психологического, ассоциативного, или фонового значения слова. В практике проведения ассоциативных экспериментов *ассоциативным значением* называют то значение слова, которое выявляется при свободном воспроизведении респондентами слов, образующих со словом-стимулом определенные семантические (или тематические) группы*.* А.А. Залевская поясняет, что понятие ассоциативного значения «возникло в результате изучения специфической внутренней структуры ментального лексикона, которая формируется у человека через речь и мышление и может быть выявлена только путем анализа ассоциативных связей слова» [43]

Нам представляется правомерным включить ассоциативное значение в семантический компонент слова наряду с другими видами значения, находящимися в разнообразных системных отношениях друг с другом, и включить их в содержание занятий по русскому языку и русской словесности в процессе лингвокультурологического освоения русской лексики, при изучении художественной литературы, в процессе установления адекватного взаимопонимания в межкультурном общении и т.д.

Таким образом, материалы ассоциативных исследований – содержание ассоциативных экспериментов, словарей, полевых опросов – являются наиболее точными отображениями содержания языкового сознания, и включают в себя не только интеллектуально отработанные знания, но и чувственные (перцептивные) данные, специфические для каждого индивида и социума в целом.

Близость ассоциативных реакций в различных языках/культурах или их отличие (кроме языковых причин) могут быть объяснены совпадением или несовпадением ментальных форм культуры ее представителей. «Овнешненное» посредством ассоциаций в ходе свободного ассоциативного эксперимента (и зафиксированное в ассоциативных словарях), языковое сознание рассматривается как часть общественного сознания, которое всегда этнически маркировано. Поэтому сопоставление таких экспериментальных материалов дает широкую картину различий и совпадений в ментальности и психической организации представителей разных этносов, что представляет несомненный научный гуманитарный, в том числе дидактический интерес (этому посвящен отдельный подраздел в третьем разделе нашей диссертации 3.3.2) и содержит несомненный эвристический и прогностический потенциал познания мира и человека.

**1.2.3 Общность сознаний коммуникантов как основа конструктивного диалога языков и культур: дидактические аспекты**

Современные вызовы глобализирующегося мира потребовали интенсивного поиска новых моделей жизненного мироустройства, необходимость более эффективных форм международных и межкультурных контактов, средств достижения конструктивного диалога во всех сферах жизнедеятельности. Начало и особенно последнее десятилетие ХХ1 века ознаменовало собой появление множества острых конфликтов и горячих столкновений межэтнического характера, что на новом витке развития гуманитарных знаний актуализировало социально-психологическую проблему понимания антиномии «свой» / «чужой», прежде всего, как этноспецифическую данность. В этом контексте наблюдается расширение объектной области исследования разных форм межкультурной коммуникации (МКК), которые приобрели новые направления и акценты изучения данной проблемы с целью достижения основной цели – установления продуктивного диалога.

В жизни этносов существенную часть занимает межкультурное взаимодействие, которое в социальных науках называется *диалогом культур*. В своей программной статье "Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания" Е.Ф. Тарасов отмечает, что для исследования проблем взаимопонимания в межкультурном общении целесообразно рассматривать проблему "общения носителей разных национальных культур" как проблему "общения носителей разных национальных сознаний". [37, с. 5]. Мы разделяем точку зрения ведущего эксперта в области межкультурных отношений (МО) и считаем убедительными его аргументы о том, что "диалог культур" означает обмен культурными элементами, деятельностью, а также обмен образами сознания, связанными с определенными словами. [37, с. 8]. При этом, в своих рассуждениях о специфическом языковом коде каждой культуры и способах включения языкового сознания во внешние проявления, Е.Ф. Тарасов подчеркивает, что как заимствованные предметы, так и новые культурные практики из других культур понимаются через образы и деятельности собственной культуры, поскольку нет другого способа понимания нового, кроме как через знакомое. [37, с. 9]. Так, при знакомстве с новыми элементами культуры или способами оперирования ими представителям разных культур неизбежно приходится сопоставлять нечто новое, незнакомое, из области иной культуры с реалиями своей родной привычной культуры – иного способа познания/знакомства действительно просто не существует.

В этой связи чрезвычайно важным становится определение этно- и социокультурных особенностей диалога между представителями разных этносов как одного из путей взаимного признания и понимания. А поскольку диалог культур в современной психолингвистике трактуется не как диалог языков, а как диалог сознаний, а «речевое общение – это процесс оперирования образами сознания, на которые коммуниканты указывают с помощью тел знаков, и общность языковых сознаний становится необходимой предпосылкой оптимального речевого общения» [44, с. 33], то и языковые проблемы стали рассматриваться повсеместно как интегрированные в смежные области знаний – в этнологию, культурологию, психологию, лингвистику, психолингвистику и лингводидактику, образуя на стыке дисциплин новые направления исследований.

Изучение процессов межкультурного общения влечет за собой необходимость проведения сравнительных контрастивных исследований, что приводит к возникновению множества исследований, посвященных разработке методики анализа таких контрастных сопоставлений, «когда язык и культура рассматриваются как формы существования общественного сознания, которое бытует как образ себя (образ своего этноса) и образ другого (представителя другого этноса)» [44, с. 33].

Сегодня мы наблюдаем процессы одновременного существования и функционирования общеизвестных и общепринятых классических средств межкультурной коммуникации наряду с массовым распространением различного рода передовых инновационных технологий общения, когда привычные средства массовой коммуникации в короткие сроки пополнились развивающимися в геометрической прогрессии социальными сетями, вовлекающимися в коммуникативный процесс несравненно более масштабную аудиторию, чем совсем недавно в прежние десятилетия.

В казахстанском обществе, как и в остальном мире, информационные потоки проникают во все сферы жизни, и постоянное «развитие новых информационных технологий приводит к многократному расширению не только самого информационного поля страны, но также углубляет само коммуникативное проникновение в сознание реципиента информации» [45, с. 4]. В том же направлении движется исследование казахстанского ученого Д.Д. Шайбаковой, который утверждает, что «общность культуры способствует накоплению схожих коммуникативных стратегий, общих принципов речевой культуры, создает набор значений, объединенных текстами – у языковых сообществ общие системы прецедентов и правил – и формирует традиции» [46, с. 15].

Процессы межкультурного общения имеют особое значение для Казахстана, который выдвигает принципы мирного соседства, сотрудничества, культурного диалога и толерантности. В своем Послании народу Казахстана «Стратегия-2050» Первый Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев отметил, что одним из наиболее серьезных вызовов сегодня является кризис ценностей нашей цивилизации: В этой связи он подчеркнул важную роль интеллигенции, которая «может и должна играть ключевую роль в проектировании ментальной, мировоззренческой модели будущего страны» [47]. Требуется проведение глубоких научных исследований и нахождение практических решений для решения широкого круга проблем, среди которых ключевое значение имеет проблема межкультурной коммуникации. Эта проблема рассматривается как средство установления диалога с другими странами, а также как способ освоения культурных достижений мира.

Исследования общего и специфического в лингвокультурном сознании носителей современных контактирующих языков являются чрезвычайно актуальными в настоящее время. Они фокусируются на поиске общности в общегуманистических корнях и морально-этических ценностях, которые объединяют человечество, а также на выявлении специфики и уникальности в этнокультурной самобытности каждого этноса. Растущий интерес к развитию этой области психолингвистики и необходимость проверки гипотез отечественных ученых относительно вербального поведения носителей различных языков побудили исследователей обратить внимание на межъязыковые сопоставления ассоциативных данных различных языков, в частности – русского и казахского, что стало частью содержания нашей диссертации.

Поскольку в казахстанских современных психолингвистических исследованиях используется очень активно теория речевой деятельности и межкультурного общения в понимании Московской исследовательской школы, то национальное языковое сознание нами рассматривается как сотавляющее общественного сознания, которое «овнешняется» через ассоциации в процессе свободного ассоциативного эксперимента (далее – САЭ). «Психолингвистические исследования доказали способность ас­социативных реакций выявлять национально-культурную специфику восприятия и по­нимания окружающего мира, языковых картин мира, моделировать вербальную память человека, отображать центр (ядро) и периферию внутреннего лексикона человека, специфику ментального и лингвокультурного «климата» того или иного социума и многое другое» [48, с. 129].

Изучение процессов межкультурного общения требует проведения сопоставительных контрастивных исследований, чтобы решить проблемы разработки методики таких сравнительных анализов. В рамках этих исследований язык и культура рассматриваются как формы проявления общественного сознания, которое выступает как отражение самого себя (собственного этноса) и отражение другого (представителя другого этноса).

В нашем диссертационном исследовании «Лингвокультурологические основы преподавания русского языка через систему базовых ценностей (на материале ассоциативных исследований)» мы исходим именно из позиции такого контрастивного исследования образа себя – представителя своей казахской этнокультуры, изучающего образ другого – носителя русского языка и русской культуры, и в нашем случае – через систему базовых ценностей.

Считаем чрезвычайно востребованной и своевременной мысль о ведущей роли интеллигенции, педагогического сообщества, которые призваны проектировать мировоззренческую и нравственную модель будущего нашей страны и взять на себя ответственность за ее осуществление, за сохранение незыблемых общечеловеческих нравственных приоритетов и отстаивание культурных базовых ценностей нашего народа в современном потоке нивелирования и стирания культурных традиций под лозунгом глобализации и трансформации ‘духовного слоя сознания’.

Действенным инструментом и средством исследования мировоззренческих установок, ментальности, нравственных приоритетов и базовых ценностей этноса является *ассоциативный эксперимент*, широко используемый в современных когнитивных, этнокультурологических, лингвопсихологических и лингводидактических изысканиях. В своей работе мы используем материалы ассоциативных экспериментов, отраженные в ассоциативных словарях казахского и русского языков, на основе которых структурируется концептуальный центр/ядро языкового сознания этноса – составляющие его базовые ценности, и материалы собственных полевых экспериментальных исследований – проведенных нами свободных ассоциативных экспериментов.

На основании совпадений и различий основных базовых ценностей в концептуальном центре языкового сознания могут быть выявлены определённые элементы стабильности или изменения в культурных, ментальных и поведенческих традициях сопоставляемых казахского и русского этносов и получены объективные данные об общности и специфике языкового сознания носителей этих сопоставляемых языков и культур, что, безусловно, представляет прогностический потенциал в процессе выстраивания межэтнических/межкультурных контактов.

Это дает возможность для осуществления успешной межкультурной коммуникации и соответствует основной цели преподавания русского языка в вузе – дать основы знаний не только о языке, но и культуре, ментальности, национальном характере изучаемого языка и народа, которые позволят обеспечить коммуникативную компетенцию в межкультурной коммуникации в целом ив профессиональной деятельности педагога, в частности.

**Выводы** **по первому разделу:**

1. В современной дидактике и методике взаимосвязанные процессы интеграции в преподавании учебных дисциплин все больше привлекают к себе внимание, так как одной из важнейших задач образования является формирование научной картины мира как целостной системы взаимосвязанных знаний.

2. Последние достижения в области лингвометодики убедительно подтверждают, что обучение языку (как родному, неродному, так и иностранному) невозможно без учета культуры народа, говорящего на этом языке.

3. Современные подходы к изучению языка подтверждают важность включения в методический арсенал эффективных и проверенных в международной практике результатов исследований смежных дисциплин, таких как лингвокультурология, этно- и психолингвистика, когнитивная лингвистика, в образовательный процесс по изучению языка/языков.

**2 Базовые ценности как основа Формирования мировоззренческих установок СТУДЕНТОВ**

**2.1 Усвоение культурных концептов через базовые ценности этноса**

В основу нашего лингводидактического (и по неизбежной необходимости лингвопсихологического/психолингвистического) исследования положено обоснованное в психологии «представление о том, что явления реальности, воспринимаемые человеком в ходе его деятельности и общения, отражаются в его сознании таким образом, что это отражение закрепляет причинные, временные и пространственные связи между явлениями и эмоциями. Иначе говоря, вербальные ассоциации представляют собой модель человеческого сознания» [38, с. 9]. Из этого следует, что рассматривать культурные концепты и базовые ценности как важные составляющие этнического сознания, их специфику и возможную универсальность (базовые ценности (БЦ) = общечеловеческие (ОЦ), универсальные) возможно и целесообразно посредством исследования и сопоставления вербальных ассоциаций. Этот метод в последние десятилетия развития мировой и отечественной науки стал наиболее востребованным и убедительным практически во всех отраслях интегративной лингвистики – этно-, социо-, мента- и психолингвистики, лингвокультурологии, лингвогендерологии и лингводидактики.

При выявлении, сопоставлении, изучении национально-специфических черт культуры и ментальности этносов неизбежно всплывают разнообразные факторы, определяющие эту специфику множеством причин и особенностей, среди которых чаще всего называют природно-географические, экономические, социально-исторические, этнокультурологические и др. факторы.

Современный Казахстан демонстрирует пример многонационального общества, где существует разнообразие культур, религий и языков. В связи с этим государственная политика стремится к поддержанию мира, согласия между народами и объединению представителей различных этносов на основе общих гражданских ценностей. В контексте интенсивного развития интеграционных процессов языки и культуры разных народов контактируют друг с другом, следствием чего является взаимозависимость и взаимообусловленность развития и функционирования культур на основе стремления к взаимопониманию и созданию конструктивного межкультурного диалога.

На базе накопленного экспериментального, лексикографического, описательного материала, имеющего несомненный прогностический и эвристический потенциал, представляется необходимым и перспективным продолжение научных исследований в Казахстане в русле концепций Московской, Тверской и Воронежской психолингвистических школ, в основе которых общепризнанной и эффективно апробированной научной теорией является изучение языкового сознания этноса посредством ассоциативных методик.

«Исследования общего и особенного в лингвокультурном сознании носителей современных контактирующих языков обычно рассматриваются в историческом и этнокультурологическом контексте. Общие черты ищутся в общечеловеческих корнях, морально-этических ценностях, объединяющих всех людей, а особенности и уникальность — в культурных особенностях каждого этноса. В данном исследовании лингвокультурного сознания представителей русского и казахского этносов проводятся с целью лингводидактического и этнокультурологического анализа». [49, с. 24].

В лингвокультурологическом и этнолингвистическом русле изучение специфики языкового сознания и отраженного в нем содержания языковых картин мир анализируется посредством совокупности различных концептов. Не вдаваясь в глубокие рассуждения о содержании теории концептов, сошлемся на самые известные и общепринятые в когнитивной лингвистике определения этой области знаний (см. обзор различных точек зрения о содержании термина концепт: [50]), опираясь на бытующее в когнитологии мнение о том, что «понятие концепт, используемое в качестве единицы культурологического содержания, до сих пор не до конца определено» [51, с. 125]. Так, в Большой Российской энциклопедии дается следующее определение: «Концепт (от лат. conceptus – схватывание, понятие), структурно-содержательная единица сознания, отражающая совокупность знаний, представлений, мнений об объекте мысли» [52].

Термин *концепт* в российское языкознание ввел С.А. Аскольдов (Алексеев), который считал основополагающим, самым существенным признаком концепта его функцию “замещения”: «Концепт - это понятие, которое представляет собой абстрактное образование, заменяющее неопределенное множество объектов одного типа в процессе мышления.» [53, с. 269]. Концепты формируются в сознании человека в первую очередь на основе значений слов (как языковая категория) и на основе личного и культурно-исторического опыта (как культурологическая категория). Согласно Д.С. Лихачеву, чем более разнообразен опыт познания и переживания, тем более широки границы концепта и возможности формирования эмоционального содержания слова, отражающего все аспекты концепта. [54, с. 281]. Ю.С. Степанов в своем значимом труде "Константы. Словарь русской культуры" развивает и углубляет ту же идею, описывая сложность и многогранность анализируемого понятия: «Концепт – это своего рода культурное явление в сознании индивида; то, через что культура проникает в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, через что человек – обычный, не являющийся создателем культурных ценностей – сам вступает в культуру, а иногда даже оказывает на нее влияние. <...> Концепты не только мыслятся, но и переживаются. Они являются объектом эмоций, симпатий и антипатий, а порой и конфликтов». [55, с. 46-54].

Эти высказывания авторитетных ученых относительно того, что концепты – это индивидуальный опыт эмоционально познаваемого окружающего мира, чрезвычайно актуально звучат в русле решения наших лингводидактических задач создания и расширения *эмоциогенного контекста* образовательного процесса, который создается, в частности, на материале ассоциативных показателей наиболее востребованных, актуализировавшихся (в настоящее время) в сознании этноса концептов. Создание эмоциогенного контекста обучения способствует эффективному формированию лингвокультурной компетенции и «вторичной языковой личности» в процессе обучения русскому языку как неродному, о чем пойдет речь дальше (см. 2 раздел диссертации).

Согласившись с тем, что понятие концепта, концептосферы и их определения носят междисциплинарный многоэлементный характер, выделим, вслед за учеными-специалистами этой сферы главные составляющие концепта в языке и в сознании человека (и этноса в целом): ***концепт*** – это *понятие* (логика, философия) + *ценность* (культурология) + *образ* (когнитология) + *ассоциация* (психика, психология) + *оценка* (аксиология) + лексическое *значение* (лингвистика, семантика, семасиология).

СХЕМА

 *Главные* ***составляющие концепта*** *в языке и сознании*:

 *понятие + ценность + образ + ассоциация + оценка + значение*

Большинство исследователей отмечает, что концепт, так же, как и понятие, не равен значению: «концепт – единица концептосферы, а значение – единица семантического пространства языка. Концепт, понятие и значение – явления когнитивной природы, которые представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека; однако они являются продуктами деятельности разных видов сознания: концепт и понятие – концептуального, значение – языкового» [56].

Резюмируя краткий обзор определений термина *концепт* с лингвистической и этнокультурологической позиций, выделим суть этого явления, обобщив его понимание лингвистами и культурологами.

В лингвокультурологии *концепт* – это “ментальная сущность, отпечаток определенной культуры, своеобразный “сгусток” , “микромодель” культуры; это ментальное образование, культурно обусловленное представление человека о мире; это оречевленный эмоциогенный опыт познания (и переживания) мира; при этом совокупность концептов образует упорядоченную *концептосферу* того или иного народа, куда входят и основные базовые или общечеловеческие ценности (БЦ и ОЦ), и этноспецифические ценности (ЭЦ), маркированные этнокультурной духовной составляющей» (С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов, Р.М. Фрумкина, А. Вежбицкая, И.А. Стернин, З. Попова, В.А. Маслова, З.К. Сабитова, З.К. Темиргазина и др.) [55].

В психолингвистике, менталингвистике, этнолингвистике *концепт* – это «совокупность знаний о мире, мысленное определение, единицы оперативного сознания, объективирующиеся через языковые средства того или иного языка; концепт получает вербальное воплощение в семантическом пространстве языка, но при этом не все концепты вербализуются, но за всеми знаками языка стоят концепты; разные языки “концептуализируют” (преломляют действительность) по-разному: за одним и тем же словом в сознании носителей разных языков могут стоять разные концепты» (А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, Ю.Н. Караулов, Н.В. Уфимцева, И.А. Стернин, З.Д. Попова, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, С.Д. Абишева, А.Е. Агманова, Ш.К. Жаркынбекова и др.) [56].

Поскольку система ценностей представляет собой многоаспектное явление, в рамках лингвистических концепций наблюдается несколько направлений их исследования. При этом основным средством анализа и интепретации выступает язык как материал для постижения и понимания ценностной картины мира того или иного этноса, а достаточно надежным и общепризнанным способом доступа к языковому сознанию стал активно используемый современной психолингвистикой свободный ассоциативный эксперимент.

В качестве резюмирующего суждения еще раз отметим прагматическую ценность включения теоретической основы изучения концептов и концептосферы в лингводидактическую область нашей работы: в современной методике обучения языку (языкам) *концепт* становится одним из центральных понятий, поскольку без междисциплинарных знаний и представлений невозможно обеспечить адекватное понимание и усвоение ценностей другой (изучаемой) культуры. По мнению Е.Ю. Никитиной и А.Н. Кохичко, концепт представляет собой базовое понятие методики обучения языку: «Если сопоставлять ментальные категории концептов с понятиями языкознания и методики обучения русскому языку, то, по нашему мнению, концепт находится в плоскости *чувства языка* как системы» [57, с. 147]. Продолжая мысль цитируемых авторов, выскажем наше твердое убеждение в целесообразности и эффективности привлечения концептуальных исследований в сферу методической образовательной деятельности: задача педагога-словесника при обучении второму (неродному, в нашем случае – русскому) языку состоит в том, чтобы помочь обучаемому осмыслить не только специфические, культурно обусловленные языковые выражения (как, например, фразеологические единицы), но и увидеть за обыденными исконно русскими словами закрепленные в памяти исторически значимые, духовные ценности русского народа, уметь прочувствовать и сопоставить с базовыми ценностями своей (в нашем случае – казахской) культурой, что может способствовать созданию адекватного взаимопонимания и готовности к конструктивному диалогу. В нашей диссертационной работе (третий раздел) рассматриваются лингвокультурологические основы преподавания русского языка через систему базовых ценностей на примере содержания морально-этических и духовных ценностных приоритетов концептосферы «Родственные отношения» с привлечением данных ассоциативных исследований (см. Раздел 3 дисс.).

В психолингвистике концепты и образуемые ими концептосферы отнесены к базовым ценностям и изучаются в зеркале языкового сознания. Содержание базовых ценностей, их трансформация и динамика активно исследуются на основе теоретических подходов современной лингвистики. В частности, наиболее конструктивно они изучаются в рамках лингвокультурологии, лингвистической аксиологии, этнолингвистики и психолингвистики, что активно разрабатывается Московской психолингвистической школой.

Концептосфера национальных духовных, ментальных и материальных ценностей является основой каждой этнокультуры, обеспечивая функционирование и поддержание национальной идентичности как ключевого фактора единения этноса.

Обратимся к истории вопроса о формировании и функционировании общечеловеческих и базовых ценностей в языковом сознании разных этносов.

**2.2 Общечеловеческие и этнически маркированные ценности в процессе формирования лингвокультурной компетенции**

Всякая оценка возможна и продуктивна только в ситуации сравнения одного с другим, как в общефилософском природном смысле, так и в способах языкового, лингвокультурного выражения восприятия окружающего мира – элементов его сопоставлений и противопоставлений. Такой универсальной ситуацией сопоставления являются межкультурные контакты – диалог языков и культур. При любых межкультурных исследованиях, как правило, встает вопрос о *ценностях*, понимаемых как «общественный идеал, как выработанное сознанием общественное, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах жизни общественной» [58].

Проблема изучения базовых /общечеловеческих ценностей в последние десятилетия получила широкое распространение и вызвала интерес и обсуждение в общественных и ученых кругах социологов, психологов, этнологов, включая особое внимание и лингвистов-аксиологов. О стремительной трансформации социумов на постсоветском пространстве, которая привела к изменениям в их культуре, о «цивилизационном сломе» и изменении содержания и иерархии базовых ценностей заговорили в первую очередь социологи (см. работы В.С. Степина и В.И. Толстых [59], А.В. Рябовой и Е.Ш. Курбангалиевой [60], В.А. Лекторского [61] и др.). Позже в дискуссию вступили лингвисты и культурологи (см. материалы серии публикаций по материалам конференций «Жизнь языка в культуре и социуме – 1, 2, 3 … 8» [62], [63], [64], в России и в Казахстане [65], [66], [67], [68] и др.).

В своей программной статье «Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей» Е.Ф. Тарасов формулирует основные положения исследования общечеловеческих ценностей (ОЦ) в культурах разных этносов на разных уровнях. В рамках конкретного этноса содержание официозной культуры формируется и функционирует на нескольких уровнях: на уровне коллективного сознания публикуется в виде текстов, определяющих этические инструкции для социальных взаимодействий членов этноса; на уровне повседневного сознания представителей культуры, которые приспосабливают официальные инструкции к условиям своего личного бытия (ценностные ориентиры); на промежуточном уровне в сознании составителей статей в общедоступных энциклопедиях и неспециализированных толковых словарях, которые обобщают функционирование официозной культуры в языковой и нелингвистической практике членов этноса; статьи в таких словарях (подобно словарю И.С. Ожегова в русской культуре) отражают мнения авторов о содержании официозной культуры в сознании представителей этноса. [69, с. 12-13].

Материалом для исследования, сопоставления и анализа содержания ОЦ в конкретной этнической культуре служат, во-первых, «тексты, овнешняющие этические прескрипции от имени социума (статьи в научных энциклопедиях и трудах аксиологов); во-вторых, экспериментальные данные, в которых в ходе психолингвистических экспериментов овнешняется общественное обыденное сознание носителей культуры (ассоциативные поля, результаты психосемантического эксперимента и т.п.)» [69, с.13].

В нашей диссертационной работе в качестве материала для выявления и анализа общечеловеческих (ОЦ) и этнокультурологических ценностей (ЭЦ) мы используем данные психолингвистических экспериментов – ассоциативных словарей, ассоциативных экспериментов, проведенных нами, а также отчасти тексты художественных произведений, которые репрезентируют заявленную нами объектную область исследования в сфере общечеловеческих ценностей – семейно-родственные отношения в русской и казахской культурах. При всей подразумевающейся и прогнозируемой близости/общности морально-нравственных, этических и эмоциогенных установок аналитический материал об отношении к семье и родственных связях свидетельствует и о значительной доле их несовпадений – этнически маркированной специфичности и уникальности.

Нам представляется интересным, более того – чрезвычайно важным в ходе сопоставления представлений о семье и родстве в русской и казахской культурах показать не только предполагаемую общность этических установок, которые свойственны общечеловеческой природе внутрисемейных отношений, но и вскрыть специфические, этнокультурные черты этих родственных связей, установить их архетипические черты, обусловленные традицией и обычаями, с целью сформировать ту степень лингвокультурной компетенции у обучаемых, которая будет способствовать полному пониманию и вполне адекватному конструктивному диалогу.

В своем исследовании о лингвокультурной компетенции как научном понятии, Н.А. Судакова подчеркивает униканость этого термина: «Лингвокультурная компетенция отличается от культурологической, поскольку последняя является более общей компетенцией и может развиваться не только в рамках уроков русского языка. Лингвокультурная компетенция изучается в ряде исследований, посвященных изучению иностранного языка, и в этом контексте расширение знаний о культуре того народа, чей язык изучается, кажется необходимым». [70, с. 212].

Многие современные ученые рассматривают лингвокультурологию как отдельную гуманитарную область, которая исследует духовную и материальную культуру, основанную на живом национальном языке и отраженную в языковых явлениях. Мы же усматриваем большую долю междисциплинарной предназначенности этой относительно новой гуманитарной дисциплины, содержание которой уместно и полезно использовать при изучении цикла гуманитарно-исторических, социальных дисциплин и, в частности, при обучении языкам в комплексе всех необходимых культурологических знаний о народе – носителе изучаемого языка.

Мы считаем, что специфика языкового сознания жителей многонационального государства, такого как Казахстан, формируется, с одной стороны, через культурно-исторический контекст основного этноса, передаваемый из поколения в поколение, а с другой стороны, через контакты (включая межкультурные, межъязыковые и межпоколенные) с другими языковыми культурами. Уникальность культуры проявляется там, где существует как минимум две культуры, и это становится очевидным только при их сравнении. Таким образом, на пересечении различных культур возникает и проявляется "культурное сознание" и самосознание, что позволяет проникнуть в межкультурное пространство за пределами собственного опыта. Межкультурное общение представляет собой взаимодействие носителей различных культур, чье сознание формирует ментальные образы, представления и оценки в соответствии с "правилами" и образцами, присущими их собственной культуре. Поскольку национальные культуры различны, то и образы сознания, отражающие один и тот же культурный объект, будут различными и уникальными.

Проведенные нами исследования ассоциаций показывают, что у казахов и русских на постсоветском пространстве существуют схожие базовые ценности в их представлениях о мире. Выявление и изучение уникальных этнических особенностей в языковом сознании индивидов обусловлено различными факторами, включая природно-географические, экономические, социально-исторические и другие аспекты, определяющие жизненный опыт и общие черты определенной этнической группы. Преобразования экономической и политической сфер казахстанского общества актуализируют изменения в общественном сознании и духовно-нравственных ценностях народа. На наш взгляд, и как свидетельствуют материалы наших полевых ассоциативных экспериментов, в современном казахстанском обществе невозможна переоценка героического прошлого нашей страны и отречение от общих завоеваний и побед (как это происходит на западных рубежах нашей бывшей общей родины). Именно сейчас возрастает значимость традиций, связанных с осознанием таких ценностей, как патриотизм, гражданственность, уважение к культуре, к памяти предков, к истории. В целях эффективного прогноза пути развития Казахстана, сочетающего традиции и инновации, возникает потребность в исследовании ценностей подрастающего поколения, молодежи, которой предстоит в недалеком будущем встать у руля управления государством, и в формировании их ценностных ориентаций как будущих граждан страны.

В этом аспекте, на наш взгляд, чрезвычайно важна исследовательская работа по определению ценностных приоритетов подрастающего поколения, изучение трансформации их оценок и взглядов на стремительно меняющийся мир с новыми техногенными и морально-нравственными установками. Нам представляется, что роль педагога в этих условиях (на всех уровнях образовательного пространства) чрезвычайно сложна, велика и ответственна. Используя все традиционные и инновационные методики, от привычно-декларативных (слово учителя, введение нового материала, ознакомление, совместное чтение и мн. др.), незаменимых в рамках педагогики сотрудничества, до использования множества разнообразных современных экспериментально-поисковых, эвристических, побудительных методов и приемов, связанных с развитием познавательного интереса и природных способностей, с приобщением к достижениям мировой культуры и духовного наследия великих предшественников, современный педагог призван сохранить духовную доминанту современного образования.

 В эти задачи сохранения культурно-нравственных ресурсов образовательной системы логично и уместно вписывается лингвокультуро-логический компонент языкового образования с включением последних достижений в области психолингвистических и этнокультурологических знаний о механизмах функционирования языкового сознания, ментальных процессах отражения меняющихся нравственных ориентиров, о базовых ценностях современного казахстанского общества.

Это утверждение обосновывается осуществленным нами анализом ассоциативного материла (представленного в имеющихся ассоциативных словарях и полученных в ходе наших полевых экспериментальных исследованиях) и описанием дидактического его применения в процессе обучении русскому языку, что делает этот материал не просто достоверным, но весьма убедительным.

**2.3 Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному**

**2.3.1 Понятие языковой личности в лингводидактике: пути формирования языковой и коммуникативной компетенций**

Понятие «язык и личность» в лингвистике связано с именами Бодуэна де Куртенэ, В.В. Виноградова и Р.А. Будагова, а в современной лингвистической теории – прежде всего с именем Ю.Н. Караулова [71]. Понятие «языковой личности» теоретически разработано Ю.Н. Карауловым и широко представлено в работах таких исследователей, как Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.П. Нерознак, В.И. Карасик, У.М. Бахтикиреева, О.А. Султаньяев, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, У.Е. Мусабекова, З.К. Сабитова, З.К. Темиргазина и другие.

В своих работах рассматривали проблему языковой личности в лингвопедагогическом аспекте ученые филологи, методисты и педагоги, которые увидели перспективность всестороннего изучения этого феномена в построении и налаживании адекватной межкультурной коммуникации на всех уровнях (В.П. Синячкин, Е.В. Иванцова, Л.Э. Азарова, М.П. [Котюрова](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D1%82%D1%8E%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%2C_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0), Н.Н. [Лавринова](https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0,_%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%8F_%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B0&action=edit&redlink=1), Е.А. Нефёдова, С.М. Антонова, Н.А. Жинко, Е.Г. Зырянова, В.А. Новосельцева, Е.А. Журавлева, Б.Х. Исмагулова, З.К. Сабитова, Н.В. Дмитрюк, А.Ш. Жумашева, А.С. Базарбаева, Е.С. Мезенцева, Г.М. Алимжанова, А. Ибрай, Р.А. Арынбаева и др.

В.В. Виноградов писал, что «о личности можно говорить только как о языковой личности, как о личности, воплощенной в языке» [72]. По мнению Ю.Н. Караулова [71], языковой личности присущи три структурных уровня: вербально-семантический, когнитивный и мотивационный. Элементами вербально-семантического уровня являются слова, грамматические, семантические и другие структуры, словосочетания и предложения; это уровень обыденного языка. Когнитивный уровень отражает картину мира, первоочерёдность смысла и духовной ценности для людей, говорящих на одном языке. И, наконец, третий уровень представлен коммуникативно-культурными традициями, речевыми оборотами и клише, принятыми в данном языковом коллективе.

Изначально понятие "языковая личность" было введено для классификации областей общения, где личность способна взаимодействовать. Для понимания процесса формирования языковой личности необходимо понимать, какие процессы составляют речевые навыки человека. Создание языковых навыков у людей обусловлено процессами, которые поддерживаются языковым общением и взаимодействием, в рамках которых индивид приобретает культуру своего общества. Согласно современным теориям, превращение индивида в личность происходит через усвоение культуры общества. В связи с текущими проблемами в области обучения иностранным языкам возникла концепция первичных и вторичных языковых личностей. [41, с. 151].

Способность к речевому общению человека формируется в контексте социализации в его культуре. Формирование вторичной языковой личности происходит в процессе изучения иностранных языков, включая усвоение чужого языка и культуры. Вторичная языковая личность развивается через инструктивное обучение, где сначала устанавливаются правила речи и общения, а затем на их основе формируются речевые и коммуникативные навыки. При планировании совместных видов деятельности с носителями изучаемого языка и культуры определяется спектр областей общения, в которых изучающий должен обладать соответствующими навыками. Таким образом, понятие первичной языковой личности включает в себя разработку номенклатуры совместных действий, актов речевого общения, а также выбор тем и языковых единиц для усвоения. [41, с. 156].

Задачи вуза – дать будущему специалисту глубокие и прочные знания основ наук, выработать навыки и умения применять их на практике, обеспечить более высокий уровень преподавания каждой дисциплины, повысить качество образования и воспитания. Применительно к преподаванию русского языка это означает усиление практической направленности обучения, привитие обучающимся умений и навыков самообразования, повышение внимания к развитию культуры речи студентов, воспитания у них стремления к речевому совершенствованию и самообразованию. При всем богатстве родного казахского языка овладение русским языком как средством межнационального общения (каким в силу объективных условий стал русский язык) – непременное условие для развития языкового общения в условиях нынешнего трехъязычия в Казахстане. Русский язык служит гигантским мостом между народами, мостом, прежде всего, культурным. И это необходимо осознать, ибо мост этот облегчает общение. Уместно привести авторитетное мнение по этому поводу нашего казахстанского поэта, общественного деятеля, ученого Олжаса Сулейменова о неизбежной конструктивности дву- и полиязычия и межэтнического взаимообогащения языков и культур в эпоху культурной глобализации, который подчеркивает консолидирующую роль русского языка в современных геополитических условиях: «Русский язык обладает преимуществами, которые обеспечивают его будущее не только в России, но и за ее пределами. Это способствует легкому взаимопониманию и быстрой находке общего языка, как в прямом, так и в переносном смысле. Такие перспективы придают русскому языку еще большую ценность, которую необходимо беречь, учитывая изменения в мире и все более глобальный контекст, в который вступают наши страны.»[73, с. 21]. Солидарна с мнением нашего поэта и ученого известный российский исследователь, филолог У.М. Бахтикиреева, утверждая, что русский язык и «русская культура может и должна выступать объединительным стержнем» в консолидации живых языковых – духовных и творческих – процессов созидания и строительства нового «общего дома» в новых условиях меняющегося миропорядка [74].

 Отдавая должное традиционным общедидактическим принципам овладения языком, в нашем исследовании мы обратимся к актуальным и востребованным в современной методике социолингвистическим, культурологическим и психолингвистическим аспектам этого сложного ментального процесса.

Современная дидактика рассматривается как отрасль педагогики, раскрывающая теоретические основы, принципы, задачи, содержание, формы и методы преподавания, образования и обучения. Основные проблемы дидактики представляются нам в комплексе взаимосвязанных и взаимозависимых задач и проблем:

- *чему учить;*

*- как учить;*

*- когда, где, кого учить;*

*- зачем учить;*

*- как учить эффективно.*

Самым лучшим результатом педагогического процесса является формирование у обучающихся навыков *само*обучения и *само*воспитания. Соответственно, самой высокой целью дидактики можно считать искусство формирования *само*развития, *само*совершенствования и *само*реализации в процессе преподавания, образования и обучения. Исходя из указанных определений, можно находить единую основу педагогики и дидактики в том, что они направлены на выполнение социального заказа общества в целом.

Этим заказом общества в настоящее время является формирование нового поколения человечества, способного вести дальнейшее интенсивное развитие новых тенденций перспективного роста современных производственно-экономических, технико-технологических, информационно-коммуникативных и других процессов.

Сегодня общество нуждается в специалистах-профессионалах своего дела, стремящихся к гармоничному вхождению в поликультурное пространство. Для решения этой задачи необходима целостная инновационная система образования, строящаяся на основе языковой подготовки студентов. Одной из приоритетных задач образования является направленность образовательного процесса на *гуманистические ценности*, которая способствует эффективному усвоению языкового материала через речевую деятельность, построение профессиональной речевой компетенции.

Первоочередная цель нашего диссертационного исследования – не только раскрыть необходимость формирования основ лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих русский язык, но и обосновать эффективность этого процесса с применением ассоциативных методов обучения. Если основа такой потребности присутствует в самом обществе, то раскрытие этого основания является задачей современной педагогики. Тогда становится обоснованным необходимость того, что разрабатывается современной дидактической наукой.

Если будущие учителя русского языка освоят суть формирования лингвокультурной компетенции, содержание обучения студентов к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации как необходимость современного общества, то они смогут формировать у своих учеников положительную мотивацию к формированию к этим навыкам. В этом процессе самую сильную структурообразующую мотивацию могут создавать такие интерактивные и активные методы самоподготовки, которые обладают эвристическим и научно-исследовательским потенциалом. При этом основной упор делается на методы, четко ориентированные на решение практических задач. Эти методы должны предоставить полную возможность, даже необходимость самим студентам решать те или иные практические проблемы самостоятельно. Самый значительный пласт новых интерактивных методов обучения составляет формирование самоконтроля у студентов по установлению самоконтроля, самодиагностики и самооценки. Студенты должны сами понимать эту потребность общества и самим вырабатывать личностно-ответственное отношение за благополучное развитие общества в будущем. При таком ракурсе постановки вопроса центр тяжести обучения будет перемещаться от взаимоотношений «педагог ‒ студент» в сферу взаимоотношений «студент ‒ общество». Главной задачей обучения становится не простое освоение и запоминание содержания предмета, а использование его в решении противоречий самой жизни. В таком случае, в действие будет включаться такая самая дорогая способность молодого человека, как думать самостоятельно.

Следующая очень важная задача, которая лежит перед современной педагогикой ‒ это умение представить новые задачи, взятые из жизни в самом конкретном ее понимании. При этом в каждом конкретном случае должны присутствовать как основные положения науки, теории, так и самой практики. Данная конкретная ситуация будет иметь многократное значение, если в ходе ее решения будет возникать личная ответственность самого студента ‒будущего специалиста с высшим образованием. В данном случае «конкретность» надо четко соотнести с «наглядностью». С одной стороны, в этой конкретности должно быть четко обозначено содержание изучаемого предмета. С другой стороны, эта наглядность не должна скрывать суть фундаментальных противоречий, которые возникают или присутствуют в самой реальной действительности. В данном вопросе четко выступают задачи современной педагогики, ориентированной на перспективу развития общества. И дидактика, вытекающая из такой педагогики, должна четко отвечать на вопросы *чему, кого, ради чего, с какой целью* обучать.

При подборе конкретных материалов в качестве объекта изучения с помощью интерактивных методов надо четко представить единство и различие смысла, значения, содержания и знака, из которых состоит анализируемая конкретная ситуация, данный социальный факт. Такой факт является той основой, на которой зиждется необходимость обоснованного определения данной проблемной ситуации. В таком случае этот факт-пример будет основанием эффективного процесса обучения на основе новой технологии обучения.

Системный анализ является наиболее эффективным способом раскрытия внутренней структуры любого процесса. Первым шагом такого анализа является определение основания целостности отдельных методов. Таким самым широким объединяющим их основанием является их способность максимально активизировать внутреннюю когнитивную, т.е. познавательную способность обучающихся. Она наиболее эффективно раскрывается тогда, когда человек четко осознает то, что познается, для чего оно познается. Именно в этом контексте раскрывается та общая платформа, которая объединяет все новые инновационные методы самоподготовки студентов. В процессе преподавания дисцилины педагогу важно проявить творческий подход, осознавая необходимость и полезность использования знаний в области культуроведения и этноментальности в учебной деятельности: включать изучение русского языка в контекст культуры и менталитета носителей; применять психолингвистический метод обучения языку, учитывая результаты ассоциативных исследований, отражающих языковое сознание этнической группы.

Сам процесс развития лингвокультурной компетенции можно понимать как непрерывный психолого-педагогический процесс, направленный на усиление у студентов мотивации, способности и готовности осуществлять в рамках своей профессиональной деятельности обмен информацией в устной, письменной и компьютерно-опосредованной формах с другими субъектами.

Среди современных образовательных технологий, направленных на развитие критического и творческого мышления, на формирование и развитие вторичной языковой личностичерез усвоение базовых ценностей этноса можно выделить метод свободного ассоциативного эксперимента – новаторский и пока еще непривычный, но уже апробированный (см. ниже) и убедительно показавший эффективность его использования.

Следовательно, современному педагогу настоятельно необходимо находить новые приемы и методы обучения, встраиваться в новые тренды и меняющиеся формы обучения, активно сочетать их с традиционным репродуктивным обучением.

 **2.3.2 Усвоение базовых ценностей как основа формирования лингвокультурной компетенции**

В настоящее время требуются постоянные улучшения в учебном процессе, поскольку научно-технический прогресс все чаще рассматривается как средство достижения уровня производства, который максимально удовлетворяет растущие потребности человека и способствует духовному развитию личности. В связи с этим подготовка специалистов в системе образования требует радикального изменения стратегии обучения.

Осознание единства и взаимосвязи этих понятий, заложенных в философии, стало общепринятым положением в современной гуманитарной науке: триединство объектов исследования *человек – язык – культура* рассматривается как непременное условие эффективного изучения языка и культуры с антропологических позиций. Так сформировался *антропоцентрический* принцип в современном языкознании, или, как его еще называют, декларируемый лингвистами и учеными смежных гуманитарных наук, «человеческий фактор» в изучении языка, что реализуется в контексте интересной и с недавнего времени широко изучаемой проблематики, называемой лингвокультурологическим направлением в лингводидактике.

В этом контексте декларируется изучение языка как выразителя культуры народа, где человек – носитель этой культуры, отраженный в его языке – предстает в двусторонней неразделимой функции: с одной стороны, выразителем и творцом культуры, ее созидателем, а с другой – ее пользователем, впитывающим ее содержание и влияющим на развитие этой культуры [75, с. 454].

Исходя из этого утверждения, основные задачи обучения русскому языку в высшем учебном заведении включают в себя развитие языковых, коммуникативных, культурологических и лингвокультурных навыков у студентов. Лингвокультурная компетенция, явно отражающая языковое поведение человека, играет важную роль в общей системе обучения языку. Лингвокультурология как сформировавшаяся недавно новая филологическая наука призвана исследовать архетипически заложенные и укоренившиеся веками этнокультурные ценности того или иного народа, его исторически сложившиеся специфические традиции и внесенные цивилизационными сдвигами изменения, присущие неизбежно меняющимся представлениям о мире, о морально-этических ценностях – все это находит отражение в «языковой картине мира», точнее, в языковом сознании человека, носителя определенной культуры. Вот что задает направление и вектор исследования лингвокультурологии и «обеспечивает исполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [76].

Исследования национально-культурной специфики языковых единиц актуализировалось со времени пробуждения интереса лингвистов и культурологов к особенностям своеобразия культуры и менталитета разных этносов, отраженных в их языке – в своеобразии семантических значений слов, в фольклоре и фразеологии, в речевом поведении, в текстах художественной литературы разных народов, другими словами – зафиксированное в языке отображение особенностей духовной и материальной культуры того или иного народа. Причем, это своеобразие интересно не только в чисто лингвистическом аспекте (сопоставительные исследования специфической лексики, агнонимов, лакун давно и успешно проводятся на материале разных языков), но и в лингвометодическом плане, когда сравнение языкового материала, как отмечает Д.И. Башурина, позволяет выявить лингвокультурологическую составляющую именно в учебных целях – в практике преподавания русского языка как иностранного [77, с. 3].

В исследованиях, посвященных развитию лингвокультурной компетенции у студентов, отмечается, что «лингвокультурология как дисциплина науки сформировалась в рамках антропоцентрической парадигмы в лингвистике, и важность развития культурно-языковой компетенции при изучении русского языка вытекает из необходимости интеграции этнопсихологии, психолингвистики, когнитивной психологии, когнитивной лингвистики и этнолингвистики.» [71, с. 212]. Мы считаем, что подход к обучению языку, который интегрирует культурные аспекты и учитывает важную роль языка в рамках современных исследований, может привести к успешным результатам. Эта педагогическая стратегия, ориентированная на взаимосвязь между языком, культурой и человеческой личностью, рассматривает лингвокультуру как средство для исследования уникальности этноса через призму концепций В. фон Гумбольдта и Г. Штейналя. [78, с. 64]. Об этом так же убежденно пишет известный ученый культуролог Д.С. Лихачев: «Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности – значит делать мир народов очень скучным и серым» [79, с. 64]. Согласимся, что не учитывать влияния культуры, самобытных особенностей традиций, менталитета народа при обучении языку (а значит, в процессе приобщения к культуре носителей изучаемого языка) – путь неконструктивный и малоэффективный; именно потому современные требования методики освоения языка включают и культурологическую составляющую в образовательный процесс.

Ключевые цели формирования лингвокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку включают в себя: обеспечение навыков свободного общения на русском языке в различных контекстах; развитие нравственных убеждений у учащихся; поощрение их активного участия в общественной жизни; формирование поведенческой и коммуникативной культуры. Эти задачи сегодня решаются в лингвистике в русле теории Ю.Н. Караулова о языковой личности [71] и актуализовавшемся в лингводидактике понятии *вторичной языковой личности* и о факторах, определяющих ее развитие. Особого внимания при этом требует вопрос формирования лингвокультурологической компетенциивторичной языковой личности. В таком случае усвоение базовых ценностей этноса – что является темой нашего диссертационного исследования – может служить базовым основанием для формирования лингвокультурологической компетенции вторичной языковой личности. Для методики обучения русскому языку в казахской аудитории важна не только специфика русского языка как учебной дисциплины, но и специфика его по сравнению с родным языком обучающихся – казахским языком. Любое речевое действие на изучаемом языке обусловлено его системой, и соотношением между системами родного и изучаемого языков.

В основе актуального в наше время лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка как иностранного лежит осознание неразрывности связи в упоминаемой выше триаде язык-общество-культура и проявляется новый взгляд на роль менталитета носителя изучаемого языка в становлении вторичной языковой личности. В системе методов обучения с таких лингвокультурологических позиций занятие в данном случае нами будет рассматриваться в качестве открытой социально-педагогической системы для получения обучающимися качественного образования. И таким образом, лингвокультурная компетенция будет формироваться в процессе приобщения студента к культурным концептам и базовым ценностям этноса любыми средствами и приемами обращения к культуре этноса, в том числе и посредством ассоциирования как одного из видов речевой деятельности.

При применении метода свободного ассоциативного эксперимента на занятиях по русскому языку в центре внимания оказывается языковое сознание самого студента. Как правило, с полученным ассоциативным материалом идет дальнейшая работа по сопоставлению с данными из ассоциативных словарей. Чтобы создать оптимальные условия для творческого самовыражения обучающегося в исследовательской практике, мы рекомендуем заранее дать задание студенту подготовиться путем скачивания одного или нескольких ассоциативных словарей в свои ресурсы. Самостоятельный поиск ассоциативных словарей порождает интерес к этому самобытному явлению в современной лексикографии и к теме предстоящего занятия. В систему общих и индивидуальных заданий по русскому языку, развитию речи и наращению культурологических знаний включаются элементы поиска знаний индивидуального и группового, фрагменты микроисследований обучающихся. Эти моменты позволяют студентам научиться строить анализ сопоставления данных, полученных самостоятельно, в ходе анализа проведенных ассоциативных пилотажных экспериментов и материала ассоциативных словарей, ощутить значимость самостоятельного открытия, что дает возможность для выбора дальнейшего пути исследования.

Одним из приоритетных современных направлений работы с обучающимися, которая декларируется во всех директивных образовательных документах, является организация исследовательской деятельности, главная цель которой – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, передать обучающимся инициативу в организации своей познавательной деятельности. В таком случае, в свой план работы преподавателю целесообразно включать фрагменты (варианты) самостоятельной работы обучающихся, предполагающие поиск нестандартных решений, микроисследования. Такая система включения элементов исследовательской работы (в нашем случае – в работе с ассоциативным материалом) в обучении языку призвана стать обязательной предпосылкой формирования лингвокультурной компетенции вторичной языковой личности. На наш взгляд, так может формироваться определенная общность сознаний студентов с носителями изучаемого языка. Для этого вторичная языковая личность (наш обучаемый, студент) должна усваивать («присваивать», по А.А. Леонтьеву) этническую культуру носителя изучаемого языка, в результате чего у них формируется единый образ мира, что только и может дать определенную общность сознаний. Сошлемся на авторитетное мнение ученого и методиста, успешно практикующего ассоциативные методы обучению русскому языку как иностранному (РКИ) на филологическом факультете Российского университета дружбы народов профессора В.П. Синячкина, автора многочисленных пособий по русскому языку для иностранцев: «Если процесс овладения своим родным языком сопровождается усвоением своей этнической культуры, то овладение иностранным языком (в том числе РКИ), сопровождается усвоением чужой культуры. Овладение РКИ и усвоение русской культуры, по крайней мере в необходимых фрагментах – это две стороны одного процесса» [22, с. 352]. Именно поэтому, на наш взгляд, формирование лингвокультурной компетенции является процессом длительным, который может включать в себя много этапов (как и впроцессе аккультурации, о которой написано много исследований лингвистов, методистов, культурологов), но важно иметь целью на этом пути сформировать у обучаемых два основополагающих навыка: формирование лингвокультурологических знаний как обобщенный опыт, отраженный в сознании в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, текстов) и формирование лингвокультурологических умений как способность использования полученных теоретических знаний (например: умение анализировать лингвистическую информацию, заключенную в языковых знаках; умение творчески использовать лингвокультурологические знания в процессе разного типа общения и др.). В предлагаемой ниже таблице 1 отражена система формирования вторичной языковой личности компетенции обучающихся на занятиях русского языка.

Таблица 1

**Задачи:** 1) изучить научно-теоретическую и методическую литературу; 2) провести ассоциативный эксперимент; 3) провести сопоставительный анализ АВС; 4) разработать структурно-содержательную методическую модель

**Концептуальная основа:** повышение качества образования

**Педагогика**: педагогика высшего образования

**Методологические подходы:** лингвокультурологический, интегративный компетентностный

**Методологические основы** формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся**:**

**Теоретические основы:** психолого-педагогические теории деятельности и развития личности, теория познания, теория речевой деятельности.

**Структурно-содержательная модель формирования вторичной языковой личности обучающихся на занятиях русского языка**

Содержание формирования лингвокультурной компетенции**:**

Мотивационно-ценностный

**КОМПОНЕНТЫ**

Результативный

**Критерии**

**ПОКАЗАТЕЛИ**

Когнитивный

Ценностный

- знание базовых общекуль-турных ценностей казахского и русского этносов;

- умение организовать и провести ассоциативный эксперимент;

- умение научно анализировать и интерпретировать результа-ты ассоциативного экспер-имента.

**Цель:** разработка лингвокультурологических основ преподавания русского языка через систему базовых семейно-родственных ценностей для создания фундамента вторичной языковой личности с опорой на данные ассоциативного эксперимента

**Методологические принцпы:**

постепенности и систематичности знаний, сознательности и активности, самообразования, связи обучения с жизнью и др.

Когнитивный

Деятельностный

- владение навыками анализа литературных произведений;

- осознание русского языка как духовной ценности;

- владение психолингвитичеескими методами.

- реализация культурологического подхода в преподавании русского языка;

- формирование у обучающихся положительного отношения и готовности к применению культурологических данных русского языка в будущей педагогической деятельности

 **Методы:** реферативный обзор и критический анализ; интерпретационный, описательный, метод теоретического моделирования, метод структурирования, описательный и частотно-статистический методы, приём стилистической характеристики лексических единиц из концептосферы «Семейно-родственные отношения», педагогическое наблюдение

**Средний**

**низкий**

 **Результат**: вторичная языковая личность студента

**Методический комплекс:** программа элективной дисциплины «Основы психолингвистики» для обучающихся по специальности 6В01702 – Подготовка учителя русского языка и литературы и 6В01705 – Подготовка учителя русского языка и литературы в школах с нерусским языком обучения; дидактический материал: система упражнений и заданий, комплекс тестовых заданий.

Уровень учебных достижений

**Материалы:** 1) *материалы полевых* экспериментальных исследований – ассоциативные реакции, полученные в ходе проведения (САЭ); 2) гештальты стимулов из концептосферы «Семейно-родственные отношения»; 3) т*ексты* из художественных произведений

**Высокий**

**Высокий**

**Материалы:** тексты худ. произведений на русском языке (Б. Момышулы «Наша семья», Р. Сейсенбаева «Тоска по отцу или день, когда рухнул мир», эссе О. Сулейменова)

**2.3.3 Материалы ассоциативных экспериментов как отражение системы базовых ценностей этноса**

Сопоставительные кросскультурные, в том числе лингвистические исследования широко проводятся во всем мире. Однако предметом их исследования до сих пор было описание и изучение системы языковых, либо этнокультурных, социально-исторических и прочих аспектов без учета образов сознания контактеров. Изучением структуры образов сознания, в том числе языкового сознания ученые стали заниматься в последние десятилетия, что привело к неизбежности исследования базовых, общечеловеческих ценностей, исторически сложившихся в сознании этноса и нашедших отражение во всех областях жизнедеятельности социума в целом и отдельных его представителей.

Важно отметить, что классическое утверждение А.А. Леонтьева о специфике содержания полевых экспериментальных данных в рамках САЭ подчеркивает, что ассоциативное поле, получаемое в процессе статистической обработки данных массового ассоциативного эксперимента, отражает знания, лежащие в основе данного слова в конкретной культуре, выражая его социокультурную значимость. Формирующиеся из реакций носителей языка ассоциативные поля позволяют описывать качества их сознания. [35, с. 3-16].

Самым доступным средством изучения языкового сознания, его «овнешнения», по Е.Ф. Тарасову, являются вербальные ассоциации (см. 1.2 нашей диссертации), полученные в ходе проведения массовых свободных ассоциативных экспериментов, на материале которых создаются словари ассоциативных норм разных языков. По мнению одного из создателей Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова, «каждое слово в нашем мышлении, в памяти, подобно слову в речевой последовательности, не существует в одиночестве. Оно связано десятками, сотнями "нитей", ведущих к другим словам. Каждое слово жаждет "продолжения", стремится к своему соответствующему партнёру, стремится стать "моделью двух слов". Такие возможные "продолжения", такие модели двух слов – типичные, легко воспроизводимые, правдоподобные и понятные носителю языка – отражены в ассоциативном словаре. Каждая пара стимул – реакция представляет собой еще не завершенное высказывание, но уж точно необходимую его составляющую – будь то уже грамматически оформленная часть или только ядро будущего высказывания, которому предстоит получить свою окончательную форму. Ассоциативный словарь, таким образом, не является самой речью, но представляет собой язык в своей предречевой готовности, раскрывая сокровенный, скрытый от прямого взгляда способ "держания" языка в памяти носителя, разгадывая таинственную завесу над самым сокровенным, над тем, каковы основы языкового мышления у человека, говорящего и понимающего его» [80, с. 191-192].

На основе прямых (от стимула к реакции S → R) и обратных (от реакции к стимулу R → S) ассоциативных словарей структурируется «ядро внутреннего лексикона человека» («ядро языкового сознания»), в иерархии выстраивания которого отражаются ценностные приоритеты этноса.

 Материалы ассоциативных словарей демонстрируют отношения между заданными стимульными словами и соответствующими реакциями в виде перевернутого, зеркального отражения. Благодаря этому становится очевидным не просто отражение стимула и реакции, а неравенство их валентности, их взаимообусловленность. Например, если на слово "стол" реагируют словом "стул", то на слово "СТУЛ" реакцией будут скорее "деревянный", "удобный", "кресло", но не "стол" [24, с. 9].

Такие исследования выявляют внутриэтнические и межкультурные особенностей ценностных приоритетов, обладают достаточной достоверностью, на основании чего допустимо делать выводы о мировоззренческих и ценностных установках носителей любого конкретного национального языка и культуры в тот или иной период времени (потому так полезно периодически, например, на биографии каждого нового поколения, повторять проведение массовых ассоциативных экспериментов, создавая новые ассоциативные словари, и получать своеобразные «срезы» языкового сознания, ментального лексикона этноса, свидетельствующие о возможных его изменениях и трансформациях ценностных приоритетов, отраженных в ядре языкового сознания).

В сферу лингвистики и психолингвистики понятие ‘ядра’ пришло из естественных наук. Термин «ядро внутреннего лексикона» впервые ввела А.А. Залевская [41] в связи с исследованиями, связанными с принципами организации «внутреннего» лексикона человека, его функционирования и хранения в памяти; такой перечень наиболее типичных и убывающих по частоте встречаемости ассоциаций А.А. Залевская выстроила на материале ассоциативного тезауруса английского языка Дж. Киша [81] – это было «ядро» английского лексикона. По той же методике с использованием прямых и обратных ассоциативных связей Н.В. Уфимцева структурировала на материале Русского ассоциативного словаря активное ядро русского лексикона, которое назвали «ядром языкового сознания» русских [40, с. 218].

Вслед за другими исследователями ассоциативных материалов, мы принимаем за основу следующее определение: «*Ядром языкового сознания* (ЯЯС) той или иной этнической общности считается условно принятое число (от 75 до100) наиболее значимых, активно функционирующих в сознании, актуальных в речемыслительной деятельности слов-концептов. Такой список слов выявляется методом сплошной выборки наиболее часто встречающихся ассоциативных реакций во всем корпусе обрабатываемого материала» [82, с.12].

Некоторые исследователи (Е.Ф. Тарасов, В.С. Степин, В.И. Толстых, Н.В. Дмитрюк и др.) используют также понятие ***концептуального центра,*** выделяемого внутри ядра языкового сознания, – это первые 10-12 концептуально значимых, наиболее важных в лингвокультурном пространстве этноса понятий, ценностей, которые призваны определять ментальный климат и основные базовые ценности этноса и, оставаясь неизменными на протяжении определенного периода времени, служат сохранению жизнеспособности и витальности этноса.

На этих же принципах были выстроены два ядра языкового сознания казахов на материале Казахско-русского ассоциативного словаря, выполненного Н.В. Дмитрюк в 1978 году (КРАС) [9] и Казахского ассоциативного словаря, созданного коллективом авторов – преподавателей кафедры русского языка и литературы ЮКГПУ в русле научного проекта в 2014 году (КАС) [10], отражающие языковое сознание титульного этноса Казахстана в разные периоды его развития – в советский и современный.

Для иллюстрации того, что представляет собой ядро языкового сознания этноса, приведем примеры опубликованных материалов – списки составленных исследователями иерархически структурированных наиболее частых ассоциативных связей слов в английском (А.А. Залевская [83, с. 28-44]), испанском (Ю.Н. Караулов [84, с. 196]), русском (Н.В. Уфимцева [40, с. 218]) и казахском (Н.В. Дмитрюк [85, с. 16-25]) языках.

Эти списки ассоциаций могут варьироваться авторами от 30 до 100 слов, условно называемые *большим* (100 единиц), *средним* (75/50 единиц) и *малым* (30 единиц) ядром языкового сознания, выделяя центр и относительную его периферию для удобства сопоставительного анализа зафиксированных в них понятий-концептов. Именно эти иерархически структурированные понятия-концепты и представляют наибольший интерес для исследования базовых ценностей этноса, их устойчивости или изменчивости, их перемещения по оси наиболее предпочтительных или утрачиваемых (от центра к периферии или наоборот).

Для примера иллюстрации общности и различия базовых ценностей у разных этносов и, что особенно интересно, их изменения в диахроническом аспекте, представим в таблице 2 сопоставление содержания концептуального центра в ЯЯС разных этносов.

Таблица 2 - Сопоставление центральной зоны ядра языкового сознания русских, казахов, испанцев и англичан



Во всех шести списках были обнаружены две ключевые ценности: человек и жизнь. Испанцы также выделяют хороший, но наибольшее сходство было выявлено между русскими и казахами (5-7 совпадений). В меньшей степени испанцы (3 совпадения) и англичане (2 совпадения) имеют общие концепции - человек и хороший. [85, с. 24]. «Стоит отметить, что, в отличие от англичан, которые ставят местоимение 'я' на первое место в списке концептуальных значимостей, испанцы располагают его на третьей позиции, у русских на 32-й, а у казахов оно занимает 98-е место в их языковом сознании» [85, с. 24]. «Русскому и, как оказывается, также казахскому мышлению не присуще стремление ставить себя в центр внимания, а скорее оно ориентировано на внешний мир и других людей. Н. В. Уфимцева называет это явление "другоцентричностью" востока и "эгоцентричностью" запада» [21, с. 148].

«Фокусирование на себе и акцентирование внимания на своей личности как на самом важном аспекте характерно для эгоцентрических представлений западноевропейской культуры, которая часто представляется как выражение универсальных ценностей, в то время как в восточноевропейской, русской и казахской культурах уделяется больше внимания человеку и жизни, рассматриваемой как высшая ценность, и где основным аспектом мира является понятие обширного или великого» [86, с. 120].

«Ответ на вопрос о том, какие культурные черты ближе к русскому духу – западные или восточные – наглядно представлен в таблице сравнения. Сравнив различные результаты экспериментов, в которых совпали базовые понятия в языковом сознании русских и казахов (выделены красным цветом), мы видим убедительное подтверждение того, что основные ценностные приоритеты этих народов схожи, а они отличаются от западных ценностей. 7 из 10 ключевых ценностей совпадают у русских и казахов: человек / адам, жизнь / өмір, хорошо,-ий / жақсы, большой / үлкен, плохо,-ой / жаман, счастье / бақыт, радость / қуаныш. Это может быть интерпретировано как доказательство прочных и неизменных традиций в основных ценностях жизни казахов» [86, с. 110-123].

В этом контексте знакомство с базовыми ценностями разных этносов, представленными в центральной зоне ядра языкового сознания (в его концептуальном центре – в первой десятке жизненно важных ценностей) и сопоставление этих разных или сходных ценностных предпочтений нам представляется чрезвычайно интересным и продуктивным, прежде всего, с общекультурологических позиций (для построения межкультурного диалога, например), а также с лингводидактических позиций – для изучения языка и культуры этноса, постижения его национально-культурных особенностей и формирования необходимых в обучении компетенций.

Таким образом, по нашему глубокому убеждению, одним из методов формирования лингвокультурной компетенции, является учет материалов психолингвистического ассоциативного эксперимента, который признан одним из самых надежных и эффективных способов доступа к изучению сознания человека.

Обратимся к содержанию наших исследований о своеобразии русской духовной культуры, отраженных в зеркале базовых ценностей русского этноса, которые осуществлялись нами на материале анализа содержания концептосферы «Семейно-родственные отношения».

Этому посвящено содержание третьего раздела нашей диссертации.

**Выводы** по второму разделу. Во втором разделе нашей диссертационной работы рассматриваются базовые общечеловеческие и этноспецифические ценности в качестве основы формирования необходимых мировоззренческих установок социума, способствующих его жизнестойкости и витальности.

В подразделе 2.1 «Усвоение культурных концептов через базовые ценности этноса» дается общее представление о концептах и концептосфере как об универсальных философских категориях; сопоставляются мнения и разные определения концепта и концептосферы в лингвистике и в культурологии; обосновывается выбор наиболее близких нашему пониманию и распространенных в науке трактовок термина концепт; устанавливается взаимосвязь и смежность представлений о культурных концептах и базовых ценностях как о центральных составляющих этнического сознания. Здесь же обосновывается убеждение в целесообразности и эффективности привлечения концептуальных исследований языкового сознания и определенной иерархии базовых ценностей в сферу методической образовательной деятельности: задача педагога-словесника при обучении второму/неродному (русскому) языку состоит осмыслении/освоении не только специфических, культурно обусловленных языковых комплексов, но и закрепленных в памяти за обыденными исконно русскими словами исторически значимых, духовных ценностей русского народа, что может способствовать созданию адекватного взаимопонимания и готовности к конструктивному диалогу.

В подразделе 2.2 «Общечеловеческие и этнически маркированные ценности в процессе формирования лингвокультурной компетенции» решается вопрос о выделении/определении универсальных базовых общечеловеческих (ОЦ) и этноспецифических (ЭЦ) ценностях (духовных, морально-этических, конфессиональных) в лингвофилософской и лингводидактической аксиологии; о реализации общедидактических и частнометодических целей и задач в процессе формирования лингвокультурной компетенции и сохранении духовной доминанты современного образования. Здесь же обосновывается уместность формирования лингвокультурологического компонента языкового образования с применением последних достижений в области психолингвистических и этнокультурологических знаний о ментальных процессах отражения меняющихся нравственных ориентиров, о базовых ценностях современного казахстанского общества.

Подраздел 2.3 «Формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному» представлен тремя частями.

Часть 2.3.2 «*Усвоение базовых ценностей как основа формирования лингвокультурологической компетенции*» посвящена проблемам формирования лингвокультурной компетенции с учетом и на основе воспитания стойкого убеждения в морально-нравственной устойчивости общечеловеческих базовых ценностей в сознании обучаемых, их значения для сохранения витальности и жизнестойкости любого этнокультурного сообщества, любого социума. В данной части представлена модель формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному через влияние базовых ценностей на языковое развитие обучающихся.

Часть 2.3.3 «*Материалы ассоциативных экспериментов как отражение системы базовых ценностей этноса*» представляет собой описание результатов ассоциативных экспериментов (и созданных на их основе ассоциативных словарей), анализ и интерпретация которых отражает систему базовых ценностей любого этноса; утверждается, что такие исследования способствуют выявлению внутриэтнических и межкультурных особенностей менталитета этноса и определению базовых ценностей в центральных и периферийных зонах его ментального лексикона – условно называемого «*ядром*» языкового сознания; представленные в виде своеобразной иерархии наиболее востребованных типичных ассоциативных связей – ценностных предпочтений, они позволяют делать выводы о мировоззренческих и ценностных установках массового языкового сознания этноса в тот или иной период времени. На основании представленных сопоставлений материалов ассоциативных экспериментов делается вывод и о лингводидактической востребованности подобных исследований с целью формирования лингвокультурной компетенции в процессе языкового обучения.

**3** **Методика ФормированиЯ нравственных основ духовной культуры средствами гуманитарного образования (на примере концептосферы «Семейно-родственные отношения»)**

**3.1 Интегративность комплексного обучения языку в современной системе образования**

Современный метод обучения языку представляет собой систему комплексного обучения языку, основанную на интегративных науках, которая включает в себя когнитивные, психические, дидактические, прагматические и другие аспекты познавательной деятельности. Исследования Л.С. Выготского [87], А.А. Леонтьева [88], и других ученых отмечают, что эмоционально-мотивационный аспект речи связан с четкой мотивацией к обучению и направлен на прагматическое освоение лингвокультурных знаний, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия. Процесс обучения включает в себя изменяющиеся психические и когнитивные функции, такие как восприятие, память, мышление и речь. Он осуществляется за счет понимания законов психологии речи, осмысления содержания терминов изучаемого языка и культурных знаний, которые стоят за ними, а также использования ассоциативных методик - как визуальных (например, предметных и иллюстративных), так и вербальных (прямых и опосредованных ассоциаций). Эта структура устанавливает связь между психологическими и коммуникативными аспектами речи, способствуя развитию языковых, коммуникативных и лингвокультурных навыков. Наша работа ориентирована на психолингвистический, лингвокультурологический и педагогический подход к обучению русскому языку как иностранному, с целью формирования вторичной языковой личности и создания эффективной системы преподавания, способствующей творческому обучению.

Основные положения современной интегративной науки, какой является этнопсихолингвистика, заложены в классических трудах основоположников теории речевой деятельности (У. Вайнрайх [89], А.А. Леонтьев [88], А.А. Залевская [44], Г.Д. Гачева, F. Sharifian, E. Ivashkevych, L. Prymachok [91, 92, 93]и др.), что послужило фундаментом и для казахстанской этно-, социо- и психолингвистики [88, 76, 27]). Классическим стало также высказывание Е.Ф. Тарасова о том, что «главной причиной непонимания при межкультурном общении является не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов». <…> Для достижения адекватного взаимопонимания необходимы, «во-первых, общность чисто лингвистических (грамматических) знаний и, во-вторых, общность знаний о мире в форме образов национальных сознаний» [35, с. 9]. В этом же ключе рассуждает Е.И. Пассов: «Чтобы усвоить язык, нужно не язык изучать, а окружающий мир с его помощью» [94, с. 74].

Современная лингводидактика также впитала в себя рациональное зерно антропоцентрической парадигмы в исследованиях психолингвистов и демонстрирует в своих изысканиях [95, с. 65-67; 96 и др.] «эффективность применения лингвокультурологических и психолингвистических методов и приемов в практике обучения неродному языку. Сегодня становится очевидным, что изучение языка включает в себя не просто усвоение линейных грамматических соответствий, которые можно выучить относительно легко, но также погружение в культуру народа, понимание его психологии, специфических черт национального характера, чтобы стать по-настоящему взаимопонимающим и взаимодействующим с носителями этого языка. Как утверждает В.З. Демьянков, усвоение второго языка требует не только знания грамматических и фонетических правил языка, но и понимания "конъюнктурной", реальной сочетаемости языковых единиц, что при условии аутентичного использования языка различает профессионала, владеющего своим родным языком, от новичка или иностранца [97, с. 41]. В нашей работе уделено значительное внимание изучению языка как элемента культуры с широким спектром образовательных задач, возникших в многоязычной (в основном двуязычной - казахско-русской и русско-казахской) среде современного Казахстана, что было четко отражено в терминологии У.М. Бахтикиреевой - "инонационально-русский билингвизм", "инонационально-русский билингв" [98, с. 44-55], а также в словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [97].

«Современная образовательная среда в Казахстане, состоящая из школ с русским и казахским языками обучения, требует более точного подхода и дифференциации, который можно обеспечить только через индивидуальный подход к ученикам с разным уровнем знания русского языка. Понятия 'школа/классы с русским языком обучения' и 'школа/классы с казахским языком обучения' не всегда соответствуют реальным навыкам владения русским языком, так как в первом случае в таких классах преимущественно учатся русскоговорящие казахи, а во втором - представители казахского национального этноса, некоторые из которых также владеют русским языком. Эта ситуация чаще всего характерна для городских школ; в сельских школах ситуация может отличаться, в зависимости от местоположения, с наблюдаемой тенденцией уменьшения владения русским языком в южных областях Казахстана, где проживает значительная часть казахского населения» [41, с. 157].

В современной практике обучения второму (неродному) языку уже давно установилось понимание того, что невозможно изучать язык, не учитывая культуру и национальные особенности народа, который им владеет. Лексика и грамматика любого языка являются результатом жизненного опыта и духовного наследия его носителей. Слово является отражением общественной жизни, поскольку каждое слово несет определенный смысл, обусловленный культурой. Следовательно, изучение неродного языка, в данном случае русского, направлено на формирование "вторичной языковой личности" (по определению Ю.Н. Караулова), которая, усваивая язык, также впитывает культурные особенности и понимает традиционные ценности и менталитет русского народа.

**3.2 Воспитательное значение концептосферы ‘Семейно-родственные отношения’: усвоение нравственных базовых ценностей**

У каждого этноса существуют определенные существенные признаки, заложенные в архетипах сознания народов и укоренившиеся в специфических ритуализованных формах общения, поведения, традициях, что определяет, формирует и обусловливает базовые этнокультурные ценности, которые составляют стержень и жизнеспособность этноса – именно на них держится и развивается этнос.

В своей работе мы исследуем концептосферу «Семейно-родственные отношения» в ядре языкового сознания этноса как устойчивую базовую ценность, через изучение которой формируются лингвокультурологические компетенции обучающихся.

Понятие «концептосфера» в науку введено Д.С. Лихачевым (см. выше: 2.1). В его формулировке «концептосфера» определяется как совокупность концептов нации, которая «образуется через все потенции и комплексы концептов носителей языка. <…> По совокупности значений, представленных в словарном запасе отдельного человека, так же, как и в языке в целом, мы можем говорить о концептосферах. Концептосфера национального языка становится более разнообразной и богатой, чем богаче культура нации. Вариантов концептосферы национального языка существует множество, и они проявляются в различных формах и группировках» [54].

В русской традиции веками формировалось представление о концептах и концептосферах русской культуры. Классическим образцом обобщения этих представлений о русском культурном пространстве, об основополагающих архетипических внутренних ментальных и духовных связях объектов русской культуры может служить солидный труд Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры» [55], репрезентативность которого может служить примером иллюстрации духовной и материальной культуры русского мира. Это культурологическое описание предметов, явлений, действий, значимых для русской культуры и обладающих определенной константностью/постоянством в сознании русских. Концепты как константные совокупности знаний о мире и о себе постоянно используются русскими в общении для описания своих мыслей, эмоций, побуждений, конструируемых и вербализуемых в процессе общения.

Именно поэтому с лингводидактической точки зрения в процессе обучения языку необходимо за вербальным воплощением переводных «эквивалентов» предметов, действий, состояний, признаков раскрывать стоящий за ними «культурный фон» – чаще всего, ассоциаций, образов, представлений, свойственных именно данной (изучаемой) лингвокультурной общности. В этом контексте уместно сослаться на аналогичное мнение специалиста в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ), автора учебников и учебных пособий для иностранцев В.П. Синячкина, который, утверждая, что «носители русской культуры овладевают концептами русской культуры в процессе речевого общения», предлагает сформировать определенный минимум русских концептов, обязательных для усвоения на разных этапах обучения (как «словари-минимумы»).«В преподавании РКИ концепты русской культуры должны стать объектом изучения в инструктивном обучении. Для преподавания РКИ должна быть сформирована номенклатура концептов русской культуры, подлежащих усвоению» [22, с. 349]. Разделяя мнение специалистов, мы уверены, что к числу таких, необходимых и обязательных к усвоению, относится и концептосфера «Дом, семья, родственные отношения», которая стала объектом нашего исследования.

Выбор нами концепта *Семейно-родственные отношения* обусловлен тем обстоятельством, что семья и семейный быт являются важнейшей частью культуры любого народа, вне связи с которой нельзя создать представление о его историко-культурном облике в целом. Семья и система родственных отношений составляет первостепенный интерес для каждого человека, поскольку они являются основной и ближайшей сферой его существования, переживания, общения, тем более, если наблюдаются определенные изменения в этой сфере, отмечаются некоторые трансформации привычных традиционных отношений семейного уклада. Именно поэтому в последние годы можем наблюдать, что многие ученые проявляют повышенный интерес к изучению концептосферы «Дом, семья, родственные связи/отношения».

По мнению Е.А. Журавлевой, «…Наиболее ярким фрагментом картины мира является понятие «родственные отношения». Под «родством», «родственными отношениями» традиционно понимается кровная связь между людьми, происходящими от одного общего предка, а также обусловленная брачными отношениями. Тем не менее, выделяются следующие типы родства: кровное родство**,** считающееся эталонным видом родства, молочное родство – это родственная связь между ребенком и его кормилицей и между детьми, вскормленными одной матерью, родство по брачным союзам – всѐ, что связано с иерархией семейных отношений и созданием семьи» [100, с. 153].

Образ семьи в языковом сознании носителей разных лингвокультур рассматривает Е.В. Харченко на примере сопоставления семейного уклада и традиций в Шри-Ланки и России: «Семья не случайно выступает объектом исследований разных наук: она *входит в число базовых ценностей* культуры; изменения, происходящие в родственных связях, являются «лакмусовой бумажкой», отражающей трансформации, происходящие в обществе» [101, с. 40].

О динамике формирования и трансформации образа семьи в разных культурах пишет Е.С. Баландина, которая «проводит систематический анализ работ ученых, исследовавших термины родства. Она выделяет работы авторов, которые обращались к исконным значениям терминов родства и анализирует современные лингвистические исследования номинаций степеней родства, входящих в лексико-семантическую группу СЕМЬЯ, в гендерном, психолингвистическом и этнопсихолингвистическом аспектах. В своей диссертационной работе автор выявляет основные представления о семье, свойственные английской, американской и русской культуре» [102].

Р.С. Акманова рассматривает термины родства как языковую ценность башкирского народа. Как подчеркивает Р.С. Акманова, «… у большинства тюркоязычных народов существовала описательная система родства, а в основе этой системы лежала классификационная система. Важной особенностью системы родства у тюрков является дифференциация терминов родства по старшинству и полу и разграничение в терминологии отцовской и материнской линии родства» [103].

В ходе своего жизненного пути каждый человек приобретает разные социальные статусы, в том числе выступает в роли различных членов семьи, «присваивая» себе разные номинации родства. Так, на протяжении всей своей жизни мужчина может выступать в роли отца, сына, брата, мужа, зятя, свата, деверя, шурина, тестя, свекра, дяди, внука, правнука, деда, прадеда, как и женщина может быть в роли матери, дочери, внучки, сестры, жены, невестки, свояченицы, тети, свахи, свекрови, тещи, бабушки и прабабушки и проч. В концептосфере *Родственные отношения* все эти термины родства объединяет слово **семья**.

Проанализируем толкование концепта «семья» в разноязычных словарях. «Семья – группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители с детьми) [104, с. 580].

Согласно казахскому словарю, «отбасы (семья) – бірлесіп күн көретін, туыстық қатынаста тұратын адамдар тобы. Балалар тәрбиесін жүзеге асырып, басқа да қоғамдық тұрғыдан мәнді қажеттіліктерді қанағаттандыратын некелік немесе туыстық қатынастармен байланысқан адамдар тобы» [105].

Из данных определений видно, что семья – это группа людей, которая, как правило, живет вместе и состоит из родителей, детей и родственников.

Эта важнейшая составляющая в системе морально-нравственного воспитания подрастающего поколения на разных этапах его взросления и осмысления этой важной базовой ценности не могла не отразиться в школьных и вузовских образовательных программах и учебниках русской словесности, русского языка и литературы. Так, программными текстами для обязательного изучения в ходе уроков литературного чтения являются такие произведения:

Таблица 3 - Художественные произведения, вошедшие в программу для изучения

в среднеобразовательной школе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Класс | Раздел. Лексическая тема | Рекомендуемые произведения | Учебник |
| 1 | - | - |  |
| 2 | Раздел №2 Моя семья и друзья | В нем живет моя семья. В дружной семье все получается. О чем говорят семейные альбомы. | «Русский язык» для 2-4 классов (с нерусским языком обучения) |
| 3 | - | - |  |
| 4 | Ценности | Что такое ценности? | «Русский язык» для 2-4 классов (с нерусским языком обучения) |
| 5  | Семья | «Папа, мама, я – вместе дружная семья. Какие мы в нашей семье?»«Мудрая старость»Русская сказка «Мудрый отец»М. Скребцова. «Сердце матери»М. Жумабаев. «Матери» | «Русский язык и литература: Учебник для 5 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях». У.А. Жанпейс. – Алматы: «Атамура», 2017.  |
| 6 | Раздел І. «В человеке все должно быть прекрасно»Раздел II. Живой мир вокруг нас | Ч.Т. Айтматов «Солдатёнок»«Символ верности дому». | «Русский язык и литература: Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения». В 2-х частях. У.А. Жанпейс, А.Т. Есетова, Н.А. Озекбаева, А.А. Ерболатова. – Алматы: «Атамура», 2018. |
| 7 | Семья и подросток | «Мы и родители». «Я и мы». «Сила семьи». «Человеку нужна семья». | «Русский язык и литература: Учебник для 7 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения». Б.Х. Исмагулова, Ф.Т. Саметова. – Алматы: «Аман ПВ», 2018. |
| 8 | - | - |  |
| 9 | Отцы и дети: диалог и конфликт поколений | «Проблема отцов и детей в трагедии». «Ромео и Джульетта».К.Г. Паустовский. «Телеграмма». | «Русский язык и литература 9 класс». Ж.Х.Салханова, Е.Е.Хайрушева, Ж.К. Пралиева.Учебник «Русский язык и литература», Алматы: «Мектеп», 2019 г. |
| 10 | - | - |  |
| 11 | Раздел I. Показатель развития общества: экология, биоресурсы.Раздел III. Человек и история | Р. Сейсенбаев. Рассказ «Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир».О.О. Сулейменов – поэт, гражданин, политик. Очерки жизни и творчества. Стихотворение «Одна война закончилась другой». | Учебник 11 класса: издательство «Атамұра», 2020Авторы: У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, А.Т. Есетова, Г.А. Атембаева |

Как видим, в школьном образовании уделяется должное серьезное внимание нравственному воспитанию подрастающего поколения, что, безусловно, становится особенно важным и актуальным в наше непростое время цивилизационных сдвигов и смещения приоритетов в выборе и оценке отдельных, ранее незыблемых ценностей.

Основы воспитания молодежи у нас традиционно закладываются в семье и в школе, и главное наследие, главные ценности – это семейные, морально-нравственные, общечеловеческие, а на востоке, как и у нас в Казахстане, они всегда были самыми прочными и надежными. Перед нашим гражданским обществом стоит чрезвычайно важная задача – сохранить, сберечь и укрепить эти ценности в сознании и в духовной жизни наших детей.

Духовная культура, которая зиждется на общечеловеческих и этноспецифических культурных ценностях, и позитивная нравственная идеология – как сообщающиеся сосуды, образуют тот стержень, на котором держится, развивается и укрепляется гражданское общество, это та основа, на которой стоит и строится благополучие народа и страны, ее жизнестойкость, витальность и пассионарность. В нашей современной действительности стремительных изменений во всех сферах жизнедеятельности эта проблема стоит особенно остро и актуально. Любой стране, гражданскому сообществу во все времена для сохранения единства, гражданственности, патриотизма нужна была общегосударственная идеология, крепкая гражданская позиция – это наши духовные скрепы, общий настрой, поддерживаемый устойчивыми традициями добра и справедливости, общая народная память о героическом прошлом и нравственные представления о законах морали, гуманности, милосердии и справедливости. Иначе духовный вакуум всегдазаполняется чем-то иным, и совершенно необходимо, чтобы это иное тоже служило конструктивности, позитивной идеологии, объединяющей социум едиными общечеловеческими ценностями.

Подмена традиционных ценностей иными, чуждыми нам, порой навязываемыми западноевропейскими ценностями (как в случае гендерного равенства, доведенного до абсурда) – чрезвычайно опасный путь. Молодое подрастающее поколение, невольно вовлеченное всеми доступными им сейчас средствами тиражирования массовой чуждой идеологии и культуры, ложными ценностями, лозунгами, призывами, фейковой информацией, может оказаться подверженным этой массированной атаке на их неокрепшее сознание и завести на опасный путь чуждых иллюзий и расшатывания крепких основ нашей традиционной духовной культуры. Не даром народная мудрость гласит: «Хочешь победить врага – воспитай его детей». Своих детей мы намерены воспитывать сами на проверенных веками традициях, духовных ценностях, любви и благодарности своему народу, своей отчизне, своей матери. Мощная корневая система своей культуры питается той благодатной почвой, которую продолжают возделывать поколения современников и их потомков.

В контексте этих традиционных ценностей огромную роль в воспитании и формировании духовно и нравственно полноценной личности подрастающего поколения играет школьное образование и усвоение учащимися непоколебимых нравственных устоев традиционной семьи, внутрисемейных отношений и ценностей, заложенных в культуре русского и казахского народов.

В нашей работе мы попытаемся представить, как это возможно осуществлять в ходе учебного процесса на уроках русского языка и литературы и на уроках внеклассного чтения с привлечением традиционных и инновационных методов и приемов обучения:

- чтение и анализ текстов художественной литературы, их линвокультурологический комментарий;

- работа со словарями, в частности, сопоставительная работа по материалам ассоциативных словарей;

- структурирование словарных статей (ассоциативных полей) в виде семантических гештальтов (по методике Ю.Н. Караулова) с сопутствующим лингвокультурологическим комментарием полученных гештальтов;

- проведение с учащимися пилотажных ассоциативных экспериментов и обследование их результатов;

- моделирование ситуативных упражнений по заданной теме и анализ спонтанных и подготовленных заранее коммуникативно-речевых актов;

- различные творческие упражнения, задания развивающего характера и другие виды работы.

Обратимся к нашим экспериментальным исследованиям – к сопоставлению ассоциативных семантических гештальтов в лингводидактическом аспекте.

**3.3 Общая характеристика материалов проведенных ассоциативных исследований**

* + 1. **Ассоциативные методы в лингводидактике**

Достижения лингвометодической науки последних лет убедительно доказали, что обучать языку (и родному, и неродному, иностранному) *невозможно* без учета культуры народа, говорящего на данном языке. Именно в языке, и прежде всего в языке, заложена мощная корневая система своей национальной культуры; в языке, как в зеркале, отражается, как говорил еще Гумбольдт, «дух народа», то есть душа народа, без которой усвоить язык, не впитав традиционные ценности народа изучаемого языка, его ментальность и своеобразие его мировидения невозможно. В этих границах к традиционной методике преподавания языка «прирастают» и этнокультурологические исследования, неизбежно связанные с вопросами взаимодействия языка и культуры, языка и этноса, языка и мышления/сознания человека.

Именно поэтому в последние десятилетия в содержании исследований многих гуманитарных наук, и прежде всего лингводидактических и лингвистических, был взят на вооружение антропоцентрический принцип – так называемый «человеческий фактор» в языке, когда изучение языка стало невозможным без учета антропологической составляющей, то есть изучение ментальных, когнитивных процессов самого человека, человека мыслящего и говорящего (homosapiens / homolingual).

Следствием этого, в свете современных подходов к изучению языка, стало общепринятым принципом включение в комплекс методических приемов эффективных и апробированных в международной практике результатов исследований смежных наук – лингвокультурологии, этно- и психолингвистики, когнитивной лингвистики – в практику обучения языку/языкам. Знание и понимание процессов устной и письменной формы речевой деятельности, механизмов производства и восприятия речи, работы речевых/языковых центров, «отвечающих» за понимание, осознание, запоминание делают более результативным весь процесс обучения. И если вернуться к тому, какие еще современные исследования «прирастают» к лингводидактике, то следует определенно назвать и психолингвистические инновационные методы, в частности, ассоциативные, которые открывают доступ к изучению такого сложного феномена, как человеческое сознание – языковое сознание, столь трудоемкая объектная область, до сих пор пока еще закрытая для непосредственного исследования.

В русле этих рассуждений содержание нашей диссертационной работы непосредственно связано с исследованием ментальных, когнитивных и психических основ производства и восприятия речи, процессов запоминания, усвоения языка, хранения необходимой информации в долговременной памяти и способности ее адекватного воспроизведения, что, безусловно, относится к области общей дидактики и частных методик преподавания.

Эта направленность нашего исследования обусловлена поиском решения поставленных актуальных лингводидактических проблем и необходимостью привлечения материалов психолингвистических и лингвокультурологических исследований, т.е., другими словами, работа выполнена в методическом ключе и с опорой на достижение современных психолингвистических исследований.

Психолингвистика последнего времени активно и достаточно эффективно занимается изучением феномена *языкового сознания* – феномена взаимообусловленности языка и мышления, связанного с процессами сознания и осознания, усвоения и освоения новых знаний. Нет оснований для возражения, что все эти ментальные, когнитивные процессы работы коры головного мозга и речевых центров в нем чрезвычайно важны в общей и лингводидактике, они активно задействованы в обучении – на них основаны и общедидактические законы, и частнометодические правила, и безусловно – лингводидактические методы и приемы обучение языку и языкам.

Таким образом, в нашей работе психолингвистика оказывается «на службе» лингводидактики, интегрируя и внедряя в процесс обучения достижения смежных наук – культурологии, психологии, литературоведения, тем самым формируя обучение языку на основе интегрированных знаний, обогащая учебный процесс интеграционными формами обучения для создания прочной базы различного рода компетенций обучающихся.

* + 1. **Экспериментальные ассоциативные исследования концептосферы «Семейно-родственные отношения»: лингвокультурологические аспекты**

В данном подразделе нашей работы представлены результаты сопоставительного исследования концептосферы «Семейно-родственные отношения» в языковом сознании казахов и русских, представленные в виде ассоциативно-вербальной сети (АВС), иллюстрирующей эти отношения.

В концептосферу анализируемых нами материалов входят АВС – структурированные в виде гештальтов ассоциативные поля стимулов – названий родственных отношений в казахском и русском языках: АНА/МАТЬ, ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА, АҒА/ІНІ/БРАТ, ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ и др. Ассоциативно-вербальная сеть, полученная нами в результате экспериментов, дает картину взаимоотношений внутри типичной казахской и русской семьи и может показать, какое место в данном этнокультурном сообществе занимает каждый член семьи. Разнообразие терминов родства в казахском языке, несомненно, указывает на богатство не только языка, но и широко разветвленной сети родства в тюрко-азиатской культуре, укоренившихся веками традиций, устоев, правил и этикета родственных взаимоотношений по мужской и женской линии, чего не наблюдается в русских семейно-родственных отношениях.

Так, почитаемый в семье каждого казаха закон шежире ярко свидетельствует об уважении к семейным традициям, к старшим поколениям, которые представляются неким образцом для подражания, предметом гордости, воспитывают в духе традиционной нравственности и морали.

«Каза́хское шежире́ ([каз.](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%22%20%5Co%20%22%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) *Шежіре* от [араб.](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%80%D0%B0%D0%B1%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) شجرة‎ – «[древо](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE)») – [генеалогиче-ская](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE) [родословная](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F) у [казахов](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D0%B8). Как правило, представляет собой письменное или устное перечисление предков по прямой мужской линии. Также распространён синонимический вариант шежире – [Жети-Ата](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B5%D1%82%D0%B8-%D0%90%D1%82%D0%B0) (букв. «семь дедов»). Считается, что для каждого казаха обязательно знание своих предков до седьмого колена. Знание происхождения до седьмого поколения помогает избегать близкородственных браков» [106].

Жети Ата – это реальная система родового распределения человека в традиционных обычаях казахского народа. Ребенка с детства приучают заучиванию имен своих дедов до седьмого колена. Их потомки считаются детьми одного деда. С другой стороны, потомство продолжает происходить от отца. Имена Ататека: дед, отец, сын, внук, правнук, праправнук, прапраправнук. Дальнейшие родственные имена: журежат, туажат, жүрағат, жат жүрағат, жегжат, жамағайын. Долг каждого гражданина было знать своих предков, вплоть до семи дедов, и благодаря этим знаниям он продолжал традиции своего народа. Это отражает этнические особенности казахов.

На наш взгляд, анализ и интерпретация содержания концептосферы «Семейно-родственные отношения» в ядре языкового сознания двух сопоставляемых – русского и казахского – этносов отражает весьма наглядную картину ценностных предпочтений общества и своеобразие духовной культуры в зеркале базовых ценностей сопоставляемых этносов.

На входном уровне был проведен свободный ассоциативный эксперимент со списком слов-стимулов на казахском языке для «овнешнения» языкового сознания студентов-казахов (отражение базовых ценностей в ЯС на родном языке).

Поставленная задача: изучить отражение базовых ценностей в языковом сознании студентов-казахов на занятиях русского языка на стартовом уровне.

Мы провели свободный ассоциативный эксперимент с использованием общепринятой методики, основанной на проверенном практикой списке слов-стимулов. Ранее в университете был разработан список из 112 слов-стимулов для использования в исследованиях психолингвистики [107. с. 170], Текст был многократно переведен на различные языки для проведения сравнительного анализа этносемантики. Полученные материалы использовались в последующих исследованиях, где анализировались сходства и различия между этникой различных народов. Это сформировало основу для обширных кросс-культурных и межъязыковых сравнений на основе аналогичных списков стимулов. Этот список был расширен до 120 слов путем добавления слов из группы Родственные отношения и некоторых личных местоимений [107. с. 170]. Для начала список слов был нами переведен на казахский язык и таким образом был составлен список из 120 слов-стимулов на казахском языке. Полный список вербальных единиц, выступивших в качестве стимулов в АЭ, можно увидеть в приложении диссертации **(Приложение А)**.

Данный эксперимент послужил лингводидактике в качестве констатирующего эксперимента. Сопоставительный анализ гештальтов слов-стимулов, обозначающих семейные ценности, дали нам картину мировосприятия у нашей молодежи до обучающего эксперимента.

В проведенном нами свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 400 информантов. Контингент испытуемых представляли студенты, обучающиеся на разных специальностях вузов города Шымкент в возрасте от 17 до 27 лет, как мужского, так и женского пола (в итоге получилось 200 мужских и 200 женских анкет), которые, по словам Ю.Н. Караулова, «в ближайшие 30 лет будут определять языковую, духовную и материальную жизнь нашего общества» [7, с. 5]. Привлечение в качестве испытуемых студентов вузов является традиционным в международной практике, так как полагается, что к возрасту 17-27 лет становление языковой личности в основном завершается, и в реакциях находит отражение их сформировавшаяся языковая способность. По мнению Ю.Н. Караулова, «содержательное наполнение (т.е. словарный запас, иерархия ценностных отношений, прагматические установки) языковой способности и ее формально-комбинаторные возможности» у большинства остаются относительно стабильными на протяжении жизни.

Материал, полученный в ходе проведенного нами эксперимента по свободным ассоциациям (ассоциации в казахском языке), был подвергнут сравнительному анализу, используя материал из Русского регионального ассоциативного словаря-тезауруса ЕВРАС [8]. Ассоциативные словари, такие как данный и другие, представляют уникальный материал для изучения особенностей этнического мышления и менталитета представителей различных этносов, их когнитивного восприятия мира, а также других аспектов, таких как этноментальное восприятие окружающего мира и т. д. В сущности, ассоциативные данные для любого языка являются необходимым источником информации при проведении когнитивных, культурологических и социально-психологических исследований [107, с. 127–133].

Для иллюстрации общих и специфических черт в восприятии казахами и русскими базовых (общечеловеческих) ценностей из числа составляющих концептосферу «Семейно-родственные отношения» нами были отобраны ассоциативные поля наиболее ментально и социально значимых слов-стимулов концептосферы *Родственные отношения*: АНА/МАТЬ, ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА, АҒА/ІНІ/БРАТ, ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ и др.

Так как количество испытуемых было разным (400 и 540), во время анализа нами было использовано процентное соотношение. Для сопоставления были выбраны ядро и около ядерные ассоциации в двух лингвокультурах, единичные случаи проигнорированы.

Для того чтобы придать вербальным ассоциативным полям системность, нам нужно прибегнуть к классификации ассоциатов, данных на стимулы, что будет представлять собой инструмент анализа результатов в ассоциативном эксперименте. Разделение реакций на логические блоки дает возможность не только системно и наглядно представить содержание ассоциативного поля, но еще и облегчит интерпретацию ассоциативного поля по смыслу.

Мы используем метод семантического дифференциала, предложенный Ю.Н. Карауловым, в качестве инструмента классификации. Этот метод предполагает переход от простого сравнения ассоциативных полей к анализу их семантических структур. Большинство ассоциативных полей обнаруживает уникальную семантическую организацию, которую автор описывает как "семантический гештальт". Это позволяет рассматривать поле как единицу знания о мире и исследовать его структуру в контексте отражения реальности [84 с. 194].

Гештальты являются одним из компонентов глубинной структуры концепта. Духовный мир каждого народа определяется тем, как он относится к окружающей природе. В исследуемой модели языкового явления гештальт-объект формируется с учетом практической значимости этого объекта для человеческой деятельности. Субъект рассматривает объект как средство достижения определенной цели. Гештальты-объекты служат для выражения национального мировосприятия и взглядов на мир народа [108, с. 247-255].

Гештальт (от нем. *Gestalt* – форма, структура, целое) обозначает целостные образования сознания. Гештальт-психология – направление психологических исследований, возникшее в Германии в начале ХХ века и утверждающее приоритет структуры в организации психических процессов [109].

Поэтому, использование семантического гештальта при изучении и объяснении результатов опыта предполагает разделение ответов на области: "семантический гештальт представляет собой одну из структур, которые используются для систематизации содержания ассоциативного поля. Гештальт состоит из семи (плюс/минус две) семантических областей, каждая из которых отражает определенный существенный аспект соответствующего объекта. Сочетание этих аспектов формирует интенсионал ассоциируемого стимула, абстрактное представление части мира, которая лежит в основе данного слова".

 [84, с. 107–108].

Основные зоны для классификации ассоциатов представлены следующими секторами, обозначающими субъект, объект, характеристика, ценности, действие или состояние, локус, эго, устойчивые словосочетания и прочие:

1. **Субъект** – зона представлена обобщенными номинациями (люди, человек), номинациями по половым, возрастным, оценочным характеристикам (мужчина, дети, друг), названия общностей (коллектив, семья).
2. **Объект** – в зоне представлены названия неодушевленных объектов, конкретных и абстрактных.
3. **Характеристика** – в зоне выделяется три субзоны, содержащие положительную, отрицательную и нейтральную оценку объекта, обозначенного стимульным словом.
4. **Ценности** – отдельно указывались те названия, что составляет для человечества ценность.
5. **Действие, состояни**е – зону составили названия действия и состояния объекта, обозначенного стимульным словом, или действий по отношению к объекту и связанных с ним состояний.
6. **Локус** – в зону включались названия территориальных объектов.
7. **Эго** – зона содержит местоимения и другие дейктические слова.
8. **Устойчивые словосочетания** – зона включает фразеологизмы, паремии и клише.
9. **Прочие** – зону составили слова, представляющие собой случаи реагирования не на содержание, а на форму стимула (словообразовательные реакции).

Для каждого стимула определяется принадлежность конкретного ассоциата к определенной зоне в зависимости от значения и характера ассоциативной связи с данным словом-реакцией.На основе структурирования содержания слова мы проанализировали ряд ассоциативных полей, представив их в табличной форме, что оптимально обеспечивает наглядное восприятие.

Идея «семантического гештальта» нашла плодотворное воплощение в научном проекте, посвященном рассмотрению проблем взаимовлияния языкового сознания коми, русских и татар, осуществленного под руководством Н.В. Уфимцевой, в реализации которого мы также приняли участие [110]. В коллективной монографии представлены и описаны семантические гештальты, структурированные по нескольким семантическим зонам (субъект, объект, характеристика, ценности, действия/состояния и др.).

Отчасти видоизменив эту структурную организацию гештальтов (внесли в таблицу гештальта сами слова-реакции, тогда как у Ю.Н. Караулова фиксируются только процентные соотношения), мы положили эту структуру в основу нашего лингводидактического исследования языкового сознания русских и казахов. Матрицу ассоциативного гештальта можно увидеть в **Приложении Б**.

 Далее приведен образец анализа ассоциативного поля стимула АНА - МАТЬ, где ответные реакции – ассоциации распределены в соответствии со структурой семантического гештальта на казахском и русском языках.

 ***Сопоставительный анализ гештальтов слов-стимулов АНА/МАТЬ***

Введение в ассоциативные исследования структуры гештальтов оказалось весьма продуктивной исследовательской операцией как с точки зрения эвристичности, так и в плане убедительной наглядности обоснования представленной аналитической части (интерпретации фактического материала) и достоверности выводов. Так, сопоставляя ассоциативные материалы, представленные в виде словарной статьи в опубликованных словарях с нашими данными ассоциативного анкетирования (также в текстовом регистре), можно отметить, прежде всего, частотность тех или иных ответов, их совпадение (или несовпадение, неполное совпадение и т.п.); можно на этом основании судить об общих тенденциях в стратегиях/направлениях ассоциирования, можно обнаружить специфику (вариативную и инвариантную область ассоциативных полей), но *только представленные в таблично-матричном формате гештальтов* эти сведения наглядно представляют и общность, и специфику как структурного направления ассоциирования, так и частного наполнения каждой ветви (зоны) этих направлений. При этом введение процентного показателя частотности становится убедительной доказательной базой, подтверждающей выводы аналитического интерпретационного раздела.

Ниже в таблице 3 представлено сопоставление ассоциаций в гештальтной форме стимулов АНА/МАТЬ.

В начале таблицы приведены количественные показатели: первая цифра – общее число реакций на данный стимул, вторая – число единичных реакций, в том числе отказы испытуемых от ответа, третья – для вычисления процентной доли каждого ассоциата в общем количестве реакций.

Таблица 4 - «Слово-стимул АНА – МАТЬ»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Зона/Язык | Казахи 400(информантов) – 40(единичных реакций)=360  | Русские 540(информантов) – 76(единичных реакций)=464 |
| «Субъект» | *«9 – әке* (отец) 2,5%*9 – мама* 2,5%*6 – әйел* (женщина) 1,7%» | *«84 – отец 18%**29 – мама 6,3%**12 – женщина 2,6%**12 – ребенок 2,6%**9 – семья 1,9%**8 – дочь 1,7%**4 – детей 0,9%**4 – дети 0,9%**4 – родственник 0,9%**3 – родители 0,6%**2 – родитель 0,4%* *2 – сын 0,4%»* |
|  | **6,7%** | **37,2%** |
| «Объект» | *«3 – мәңгілік* (вечность) 0,8%» |  |
|  | **0,8%** | **0%** |
| «Характеристика» | *«81 – мейірімді* (добрая) 22,5%*13 – жанашыр* (доброжелатель) 3,6%*8 – ең қымбат жан* (самый дорогой человек) 2,2%*5 – періште* (ангел) 1,4%*5 – аяулы* (дорогая) 1,4%*5 – өмірге әкелуші* (дарующая жизнь) 1,4%*5 – ең керемет жан* (самый чудесный человек) 1,4%*4 – ең жақсы* (самая лучшая) 1,1%*3 – ең қажет адам* (самый нужный человек) 0,8%*2 – асыл* (драгоценная) 0,6%*2 – қолдаушы* (оказывающий поддержку) 0,6%*2 – ең сүйікті жан* (самый любимый человек) 0,6%*2 – ең мейірімді жан* (самая добрая душа) 0,6%*2 – туған адам* (родной человек) 0,6%*2 – ардақты* (дорогая) 0,6%*2 – ең жақын* (самый близкий человек) 0,6%*2 – сұлу* (красивая) 0,6%» | *«51 – родная 11%**23 – любимая 5%**13 – добрая 2,8%**5 – лучшая 1,1%**5 – родной человек1,1%**3 – дорогая 0,6%**3 – одна 0,6%**2 – единственная 0,4%**2 – самый близкий человек 0,4%**2 – всё 0,4%»* |
|  | **40,6%** | **23,4%** |
| «Ценности» | *«51 – қамқор* (заботливая) 14,2%*32 – махаббат* (любовь) 8,9%*20 – өмірім* (моя жизнь) 5,6%*8 – бақыт* (счастье) 2,2%*4 – жылулық беруші* (дарующая тепло) 1,1%*3 – жан жылуы* (душевное тепло) 0,8%*2 – балаға сүйіспеншілігі* (любовь к ребенку) 0,6%*2 – жылы құшақ* (теплые объятия) 0,6%» | *«14 – любовь3%**8 – жизнь 1,7%**8 – тепло 1,7%**8 – забота 1,7%**6 – святое 1,3%»* |
|  | **34%** | **9,4%** |
| «Действие, состояние» | *«3 – жақсы көрем* (люблю) 0,8%*2 – сүю* (любить) 0,6%» | *«2 – люблю 0,4%»* |
|  | **1,4%** | **0,4%** |
| «Локус» |  | *«11 – дом 2,4%**3 – природа 0,6%»* |
|  | **0%** | **3%** |
| «Эго» | *«10 – жүрегім* (мое сердце) 2,8%*7 – жаным* (моя душа) 1,9%*6 – анашым* (моя мамочка) 1,7%*5 – байлығым* (мое богатство) 1,4%*2 – ақылшым* (мой советчик) 0,6%» | *«27 – моя 5,8%**3 – его 0,6%**2 – твоя 0,4%»* |
|  | **8,4%** | **6,8%** |
| «Устойчивые Словосочетания» | *«15 – жұмақ* (рай) 4,2%*5 – жәннаттың кілті* (ключ от рая) 1,4%*4 – әлем* (мир) 1,1%» | *«42 – Родина 9%* *6 – и дитя 1,3%**6 – одиночка1,3%**6 – твою 1,3%**5 – героиня 1,1%**4 – и мачеха 0,9%**4 – Горький 0,9%**4 – кормилица 0,9%* *3 – Тереза 0,6%**2 – земля 0,4%* |
|  | **6,7%** | **17,7%** |
| «Прочие» | *«3 – ана* (мать) 0,8%*2 – анаға жетер ешкім жоқ* (нет никого лучше матери) 0,6%*2 – бүкіл әлем байлығын берсе де ол адамға жетпейді* (все богатства мира не достойны этого человека) 0,6%»  | *3 – мать 0,6%**2 – мамочка 0,4%»* |
|  | **2%** | **1%** |
| Примечание – Обозначения одним цветом совпадающих в казахском и русском языках реакций призвано помочь в наглядной форме сопоставлять их в процентном соотношении. |

При интерпретации данного гештальта даже беглый взгляд на предлагаемую выше таблицу сопоставления ассоциаций казахов и русских, представленных в виде структурированного содержания семантических гештальтов, наглядно иллюстрирует заметную разницу в иерархии ценностных предпочтений и аксиологических характеристик анализируемого концепта. Первичной стратегией для испытуемых-казахов является семантическая зона **«Характеристика»;** она содержит более всего ассоциатов – 40,6%. Как видно из гештальта, «в ассоциативном поле стимула АНА самой частой реакцией оказывается слово *мейірімді* (добрая) 81 (22,5%) – распространенное в речевой культуре казахов словосочетание *мейірімді ана*, что указывает на то, что основной характеристикой матери у казахов является доброта. У русских эта реакция встречается лишь в 2,8% случаев, то есть в восемь раз реже. Для русских респондентов наиболее значимым для **матери** в этой зоне является признак родства: *родная -* 51 (11%), *родной человек* 5 (1,1%) – всего 12,1%, в то время как у казахов указанный признак акцентируется лишь в 0,6% случаев: *туған адам* (родной человек) 2.В числе реакций казахов зафиксировано немало синонимов к данному понятию: *қамқор* (заботливая) 51 (14,2%), *жанашыр* (доброжелатель) 13 (3,6%) и др*.* Ассоциат *любимая* значительно чаще встречается в русской выборке, занимая второе место по частотности. В данной зоне актуализируется характеристика по родству и по качествам: *лучшая –* 5 (1,1%), *дорогая –* 3 (0,6%), *самый близкий человек –* 2 (0,4%). Из 17 в зоне «Характеристика» реакций казахов 9, т.е. больше половины, по содержанию совпадает с ассоциациями русских респондентов. Причем в казахском языке три слова соответствует одному русскому значению *дорогая*: *ең қымбат жан* (самый дорогой человек) – 8 (2,2%), *аяулы* (дорогая) – 5 (1,4%), *ардақты* (дорогая) 2 (0,6%)» [111, с. 350-351].

Следующие ассоциации не нашли совпадений среди реакций русских:

*періште* (ангел) – 5 (1,4%)

*өмірге әкелуші* (дарующая жизнь) – 5 (1,4%)

*ең керемет жан* (чудеснейший человек) – 5 (1,4%)

*ең қажет адам* (самый нужный человек) – 3 (0,8%)

*асыл* (драгоценная) – 2 (0,6%)

*қолдаушы* (оказывающая поддержку) – 2 (0,6%)

*сұлу* (красивая) – 2 (0,6%)

Таким образом, содержание зоны «Характеристика» у казахов разнообразное с точки зрения языкового выражения. В ней встречаются достаточно много слов со значением превосходной степени качества, указывающие на высшую степень проявления качества (*ең қымбат жан* (самый дорогой человек), *ең керемет жан* (самый чудесный человек), *ең жақсы* (самая лучшая, *ең қажет адам* (самый нужный человек), *ең сүйікті жан* (самый любимый человек), *ең мейірімді жан* (самая добрая душа), *ең жақын* (самый близкий человек).

Зона «**Ценности**» у казахов также представлена разнообразными реакциями и в смысле представления ценностей, и в способе выражения ценностей. Мать ассоциируется, прежде всего, с заботой о ребенке, с любовью, со счастьем, с жизнью. Но и у русских на первом месте стоят ценности как любовь, жизнь и тепло. Зона **«**Ценности» у казахов является второй по статистическому весу (34%), а у русских на второй позиции зона «характеристика» – 37,2%.

В зоне **«**Ценности» в ассоциативных полях стимулов АНА/МАТЬ есть много совпадающих реакций, за исключением двух специфических ассоциатов:

*қамқор* (заботливая) – 51 (14,2%) //*забота – 8 (1,7%)*

*махаббат* (любовь) –*32 (*8,9%) //*любовь – 14 (3%)*

*балаға сүйіспеншілігі* (любовь к ребенку) – 2 (0,6%)

*өмірім* (моя жизнь) – 20 (5,6%) // *жизнь – 8 (1,7%)*

*жылулық беруші* (дарующая тепло) – 4 (1,1%) // *тепло – 8 (1,7%)*

*жан жылуы* (душевное тепло) – 3 (0,8%)

*бақыт* (счастье) – *8 (*2,2%) // *–*

*жылы құшақ* (теплые объятия) – *2 (*0,6%) // *–*

*–* // *святое – 6 (1,3%)*

В данном случае, если *жылы құшақ* (теплые объятия) условно можно соотнести со значением русской реакции *любовь,* а слово *святое* встречается в единичных ассоциациях казахов, то тогда можно считать, что в зоне «Ценности» выявлено наибольшее количество совпадений двух лингвокультур. То есть в обеих культурах мать мыслится как носитель основных ценностей культуры и жизни.

Зона **«Субъект»** у русских-испытуемых содержит больше всего наименований родства – 37,2%. Казахскую выборку представляют следующие три реакции: *әке* (отец) – 9 (2,5%), *мама – 9 (*2,5%), *әйел* (женщина) – 6 (1,7%) – те же ассоциации в русской выборке: *отец* – 84 (18%), *мама* – 29 (6,3%), *женщина* – 12 (2,6%) – предваряют ассоциативное вербальное поле в такой же ранговой последовательности, но частотностью намного выше, чем у казахов. При полном совпадении в плане порядка первых трех ассоциаций у русских актуализируется коррелят мужского рода – отец 84 (18%). Как видно из этого, для русского языкового сознания (далее – ЯС) типично противопоставление мать – отец: данная антиномия символизирует представление о семье, о родоначальниках семьи. В нашем эксперименте такая же антономичная реакция, но с более низкой частотностью отмечается у казахов: АНА – *әке 9,* ӘКЕ – *ана* 9*.* Все вышеназванные три реакции *(әке/отец, мама, әйел/женщина)* можем назвать интернациональными и универсальными, поскольку стимул АНА/МАТЬ актуализирует традиционно-симметричную реакцию по смежности «*әке/отец*»; также естественна реакция «*әйел/женщина*», так как мать – это женское начало, основа жизни, женская половина родителей, дающая жизнь ребенку. А несовпадения в ассоциативных полях двух лингвокультур выражается только в том, что, как уже выше было сказано, зона «Субъект» русской выборки включает много других номинаций родственных отношений: *ребенок –* 12 (2,6%), *дочь* – 8 (1,7%), *детей –* 4 (0,9%), *дети –* 4 (0,9%), *родственник –* 4 (0,9%), *родители –* 3 (0,6%), *родитель –* 2 (0,4%), *сын –* 2 (0,4%). Для русского сознания слово *мать* подразумевает наличие рядом с ней детей, что подтверждает присутствие реакций *ребенок, дочь, детей, дети, сын*. Объединяющим для всех этих ассоциаций является реакция семья – 9 (1,9%). Члены семьи связаны родственными связями: на основе кровного родства, брачного союза и усыновления/удочерения и т.п. Все эти значения отражают одинаковое содержание понятий, отраженных в родственных связях, *родственник* – *4 (0,9%), родители* – *3 (0,6%), родитель* – *2 (0,4%).* Содержание зоны «Субъект» показывает, что у русских мать мыслится, прежде всего, как человек, связанный с другими членами семьи и входящий в нее. А у казахов мать мыслится не как человек с соотнесенностью с семьей, а прежде всего, с соотнесенностью с ценностями ключевыми, которые есть у человека, через ее качества, через ее характеристики, причем качества, превосходящие других.

Наполнение зоны **«Действие, состояние»** в целом сходно в обеих выборках и количественно, и содержательно: собственно, называются всего две реакции – *жақсы көрем (люблю), сүю (любить)/ люблю,* что естественно связано в основном с чувством-состоянием по отношению к матери.

Наполнение зоны **«Локус»** в выборках русской лингвокультуры совсем не богато: называются всего лишь два местоположения: *дом –* 11 (2,4%) и *природа –* 3 (0,6%), а у казахов реакции в данной зоне отсутствуют вовсе. Ассоциат *природа* на стимул МАТЬ является также реакцией по смежности: в прецедентных текстах природа часто представляется, как мать (мать-природа), дарующая начало всему окружающему, как источник жизни; в то же время эту реакцию можем отнести и к устойчивым словосочетаниям.

В зоне **«Эго»** у казахов-испытуемых актуализируется значение только первого лица притяжательного местоимения, выраженное окончаниями слов (*жүрегім* (мое сердце), *жаным* (моя душа), *анашым* (моя мамочка), *байлығым* (мое богатство), *ақылшым* (мой советчик), а у русских-испытуемых присутствуют все три лица (*моя, твоя, его*). Интересным представляется, что **мать** в русском языковом сознании – это, скорее, собственная мать: моя – 27 (5,8%), и только после этого *его –* 3 (0,6%), затем *твоя –* 2 (0,4%).

Зона **«Устойчивые словосочетания»** особенно выражена (в 2,6 раз чаще: 6,7% – 17,7%) у русских испытуемых: *Родина* – 42 (9%), *твою* – 6 (1,3%), и *дитя* – 6 (1,3%), *одиночка* – 6 (1,3%), *героиня* – 5 (1,1%), *и мачеха* – 4 (0,9%), *Горький* – 4 (0,9%), *кормилица* – 4 (0,9%), *Тереза* – 3 (0,6%), *земля* – 2 (0,4%).

Родина – мать. Родина играет роль матери. В русском понимании материнство олицетворяет идею дарения жизни людям или вещам, проявляя свою мощь и энергию. В поэтических призывах времен Великой Отечественной войны прославился известный лозунг "Родина - мать зовет!". Этот образ выражает патриотические чувства. Родина представляет собой источник жизни, который нужно защищать и, если потребуется, готов быть готов пожертвовать своей жизнью. Русская земля всегда символично олицетворяется образом матери, выраженным в женском облике.

Ассоциат -*и дитя* в русской речевой традиции является частью устойчивого сочетания «мать и дитя», встречающаяся в названиях медицинских учреждений, которые специализируются на уходе за матерью и ребенком. Ассоциат *твою* является фрагментом речевой эмоционально-аффективной фразы-инвективы, являющейся распространенным русским ругательством. Ассоциация *героиня*– часть устойчивого сочетания, которое вошло в речевую практику, начиная с 1960 года, когда согласно инструкции от 1960 года многодетным матерям стали присваивать почетное звание «Мать-героиня». Ассоциат -*и мачеха* – часть названия растения ‘Мать-и-мачеха’, которого называют так потому, что одна сторона листа имеет гладкую поверхность, а другая – шершавую. Ассоциат *Горький* является прецедентным именем, отсылающим к известному роману М. Горького «Мать». В целом, мать у русских входит в большое количество прецедентных текстов и представлена больше именно как текстовая реакция.

В казахской выборке данной зоны фиксируется высокочастотность реакций *жұмақ* (рай) – 15 (4,2%) и *жәннаттың кілті* (ключ от рая) – 5 (1,4%). Данное явление можно объяснить существованием выражения у казахов «Жұмақ ананың аяғының астында» (Рай находится у ног матери). По пониманию казахов, только тот человек попадет в рай, который получит благословение своей матери.

Мать в понимании казахов – нечто бесценное, святое, высокочтимое, что могут подтвердить такие типичные ассоциации, зафиксированные в зоне **«Прочие»**, как *Анаға жетер ешкім жоқ* (нет на свете никого, лучше матери) – 2 (0,6%), *Бүкіл әлем байлығын берсе де ол адамға жетпейді* (богатства всего мира не могут быть достойны этого человека) – 2 (0,6%). Несмотря на то, что у испытуемых была инструкция реагировать одним словом, они все же ассоциировали целым предложением, в котором утверждалось в описательной форме превосходство матери по своим качествам.

Нужно отметить особенность ассоциации казахов *мама*: эта лексема активно вошла в речевой обиход казахов, она заимствована из русского языка и уже не воспринимается как иноязычное слово. Интересны наблюдения отечественных лингвистов [112] о таком факте, что исконно казахские вокативы ‘ана’ (мать), ‘апа’ (мама), ‘әже’ (бабушка) претерпели существенные этнокультурные и возрастные изменения за последние десятилетия. Так как номинация родства ‘апа’ в современном казахском языке употребляется не в значении ‘мама’, а в значении ‘бабушка’ (параллельно с номинацией ‘әже’, ‘ажешка’ – общепринятое «бабушка»). Принятые в советское время обращения ‘мама’ вместо ‘апа’, по-прежнему широко представлены в обиходе; однако, в настоящее время наблюдается процесс возвращения исконно казахских вокативов ‘ана’, ‘анашым’ в повседневную разговорную речь особенно у подрастающего поколения.

Таким образом, на примере сопоставительного анализа ассоциативных полей стимулов АНА/МАТЬ нами была выявлена общность в представлениях русских и казахов об этом концептуально значимом в любой культуре понятии; а также наряду с этим, обнаружились и этнокультурные специфические черты ассоциирования у представителей сопоставляемых этносов.

Аналогично гештальту слов-стимулов АНА/МАТЬ составлены гештальты слов-стимулов ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА и ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ и др. Гештальты, тексты интерпретации и сопоставительный анализ приведены **в Приложении В** (см. стр. 115-126).

В целом, образ семьи окрашен в положительные тона в обоих языках, что свидетельствует об ее идеальном представлении и казахами, и русскими. Сопоставления выявили больше схожести, нежели различия, поскольку менталитет в концепте семья у обеих лингвокультур предполагает, что семья основывается на уважении и любви к ближнему. Это обстоятельство подтверждается еще больше, если сопоставить с описаниями, данными семьям Европы, в частности Англии, то выясняется, что английская семья совершенно отличается абсолютной строгостью в воспитании детей. Ученые-лингвисты России в основном в своих трудах освещали эти моменты и приходили к выводу, что русский человек антропоцентричен, другоцентричен, когда англичанин больше проявляет себя эгоцентричным. Корни этой эгоцентричности кроятся в приучении ребенка к самостоятельности с раннего возраста, обязанностях и ответственности, которыми должен себя проявить ребенок в семье.

Подводя итоги вышесказанного, напомним слова известного ученого Л.С. Рубинштейна «семейные отношения – сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая и мифологические и современные уровни сознания, и индивидуальные и коллективные онтогенетические, социогенетические и филогенетические основания. Понятия семейных отношений как составные принадлежности индивида некоторому надындивидуальному семейному целому охватывает субъективное время, личностную жизнедеятельность, национальную культуру и традиции» [113].

Материалы проведенного свободного ассоциативного эксперимента, представленные в сопоставительном комментарии семантического гештальта, отражают в языковом сознании казахов и русских представления о значимости исследуемого концепта в системе базовых общечеловеческих ценностей лексико-семантической группы «Семейно-родственные отношения». При этом, как нам представляется, именно присваиваемые ценности имеют решающее значение, поскольку именно они создают психологическую реальность группы для отдельного индивида.

Обнаруженные в ассоциативном эксперименте содержательные различия ассоциативных полей слов-эквивалентов в сопоставляемых языках могут дать убедительное подтверждение факту влияния социокультурной среды на языковое сознание носителей контактирующих культур. В частности, оказывается возможным судить об источнике и характере знаний, связанных у носителей языка/культуры с определенным словом-концептом. Содержание и структура образов языкового сознания, рассмотренные в динамике, в рамках интересующего исследователя временного интервала, обнаруживает особенности воздействия происходящих в жизни народа социальных, политических, культурных и иных событий на его сознание и язык.

Распределение по гештальтным зонам полученных реакций показало, что наиболее многочисленными оказались у казахов зоны характеристика, субъект и ценности, у русских же – это субъект и характеристика, что может подтвердить слова известного психолингвиста Н. В. Уфимцевой о том, что русская культура является «другоцентричной» и оценочной: «Русское языковое сознание направлено и на себя, и на другого, в котором оно видит прежде всего друга, хорошего человека. Можно сказать, что сознание русских – это сознание „другоцентрическое“. Русские живут как бы по оси я–он и во внутреннем пространстве. Русский – это скорее человек, думающий и/или говорящий, и все оценивающий» [39, с. 160]. Похожие высказывания встречаются и у И.А. Стернина, который писал о том, что русским свойственна «оценочность, любовь к высказыванию оценок людей и событий в процессе общения» [114, с. 103]. В свою очередь, мы можем утверждать, что языковое сознание казахов направлено не на себя, а больше на то, что ценит общество, и, конечно же, культура является другоцентричной и оценочной.

Исходя из представленных в исследовании данных, мы можем обосновать необходимость и полезность применения культурологических и этнологических знаний в педагогической практике, особенно в контексте лингводидактики: обучая языку, мы также погружаемся в культуру, поскольку язык является важной частью духовного наследия народа. Процесс обучения языку должен быть в тесной связи с изучением культуры его говорящих, осмыслением особенностей их традиций, обычаев и менталитета. Для этого широко применяется в мировой практике психолингвистический подход к изучению языков, включающий ассоциативные исследования, которые объективно отражают языковое сознание этнической группы.

Анализ ассоциаций по отношению к определенному стимулу позволяет выявить ключевые компоненты концепции, которая лежит за этим стимулом - это отношение национального сознания к нему, а также определенные концептуальные и когнитивные характеристики. Исследования показывают, что вербальные ассоциации являются эффективным инструментом для социально-психологического и социологического исследования менталитета народа, отражая их отношение к окружающему миру, а также позволяя выявить объективные оценки себя и окружающих. Эти аспекты, безусловно, следует учитывать при формировании лингвокультурной компетенции студентов во время занятий по русскому языку. Наш подход к формированию этой компетенции включает использование психолингвистических методов с учетом изучения языкового сознания, культуры и менталитета этнической группы, что было отражено и выявлено в результате ассоциативных экспериментов.

**3.3.3 Реализация опытно-экспериментальной работы исследования**

 Исследования, проводимые нами в рамках данной докторской диссертации, связаны с изучением ассоциативного содержания лексико-семантической группы «Семейно-родственные отношения» в системе базовых ценностей и направлены на обоснование эффективности использования в методике обучения русского языка психолингвистического анализа художественного текста в сопоставлении с результатами ассоциативных экспериментов (в нашей работе – с опорой на базовые ценности), закрепленными в сознании обучающихся, для формирования у них лингвокультурологической компетенции. В данном контексте можно обратить внимание на высказывание А.А. Леонтьева, который отмечает, что «изучение ассоциаций играет важную роль в разработке теории речевой деятельности и, если рассматривать это с точки зрения языкового обучения, в теории языкового владения» [6, с. 10]. Первоисточник, А.А. Леонтьев, подчеркивает важность ассоциативных исследований и утверждает, что «возникновение психолингвистики объясняется необходимостью предоставить теоретическое понимание множеству практических проблем. В данных ситуациях чисто лингвистический подход, ограниченный лишь анализом текста и не учитывающий говорящего человека, оказался неэффективным» [115, с. 404].

Далее в ходе экспериментальной работы была апробирована модель формирования лингвокультурной компетенции обучающихся на основе усвоения психолингвистического анализа художественных текстов.

В качестве цели педагогического эксперимента обозначено подтверждение эффективности модели обучения русскому языку студентов-филологов на основе применения психолингвистических методов (ассоциативный эксперимент, анализ и интерпретация АВС стимулов-слов концептосферы «Семейно-родственные отношения», использование ассоциативных словарей, психолингвистический анализ художественного произведения) на занятиях по курсам «Основы психолингвистики» и «Региональный компонент в преподавании литературы» со студентами 3 курса филологического факультета специальности «Русский язык и литература».

Поставленные задачи:

1) Реализовать модель методики использования базовых ценностей на материале художественных текстов, в которых встречаются слова концептосферы «Семейно-родственные отношения», входящие в отобранные для эксперимента список стимулов;

2) В контрольном эксперименте проверить уровень сформированности лингвокультурной компетенции в контексте моделируемой второй языковой личности студента-филолога на основе понимания и восприятия ассоциативной связи русских слов.

 На базе Южно-Казахстанского государственного педагогического университета было организовано опытное обучение русскому языку студентов казахского отделения с применением ассоциативных методик с целью проверки рабочей гипотезы диссертационного исследования.

В вопросах подготовки будущих учителей русского языка и литературы ведущее значение имеет языковая подготовка. В формировании второй языковой личности и их лингвокультурной компетенции все более приобретает ведущее значение психолингвистический аспект. Среди основных базовых общечеловеческих ценностей, составляющих стержень любой этнокультуры, общепризнанными считаются семейно-родственные отношения, которые в современном социуме претерпевают определенные изменения, утрачивая свои традиции и незыблемость. Отражение именно этих ценностей в ассоциативном сознании и художественных образах и легло в основу отбора материала нашего исследования, призванного быть использованным в дидактических целях в процессе обучения.

В современной лингводидактике утвердились следующие принципы отбора: частотный, тематический, стилистической неограниченности, семантической ценности, словообразовательной способности, сочетаемостных возможностей. В отборе лексико-тематического минимума для формирования лингвокультурной компетенции нами были выбраны частотный и тематический принципы как наиболее объектные и конструктивные принципы. Под частотностью в лингводидактике понимается суммарное количество употреблений языковой единицы в тексте или совокупности текстов.

Использовались результаты наблюдений, способствующие отбору материала по теме «Семья и семейные ценности». Так, на занятии были применены дидактические приемы в работе над темой «Наша семья»: для «мозгового штурма», например, использовался эпиграф к уроку; это были строки из произведения А.С. Пушкина:

*«Родные люди вот какие!*

*Мы их обязаны ласкать;*

*Любить, душевно уважать*…»

Студенты сумели определить тему и цель предстоящей работы, определили тематическое поле произведения. После прочтения отрывка романа Б. Момыш-улы «Наша семья» для самостоятельной работы студентам было дано задание общими усилиями установить частотность в художественном тексте концептов «Семейно-родственные отношения».

Роман включен в программу изучения элективного курса «Региональный компонент в преподавании литературы», где изучаются произведения писателей Казахстана. Целью изучения дисциплины является активное использование образовательный и воспитательный потенциал произведений. В программу курса также включено произведение Р.Ш. Сейсенбаева «Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир»; занятия в вузе по изучению названного рассказа были проведены на этапе опытного обучения. Оба произведения включают большое количество номинаций родства из концептосферы «Семейно-родственные отношения», они встречаются на протяжении всего текста.

В таблице 5 мы представили собранные номинации родства, которыми пронизаны анализируемые произведения Р.Ш. Сейсенбаева и Б. Момыш-улы.

Таблица 5 - Номинации родства, вокативы в произведениях Р.Ш. Сейсенбаева и Б.Момыш-улы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Тема занятия | Названия изучаемых текстов | Слова из текста, входящие в концептосферу «Семейно-родственные отношения» |
| 1 | Б. Момыш-улы «Наша семья» | «Наша семья» | Отец 101, бабушка 83, дети 23, дядя (младший брат отца) 33, дед 13, дедушка 7, род 13, мать 12, мама 2, сын 12, сыновья 6, младший сын 3, сынок 2, родители 9, ребята 9, **семья 8,** родственники 6, сестра 5, сестры 4, старшая моя сестра 3, младшая сестра 2, предки 3, предок 2, дочери 3, дочь 2, ата, аталар, бабуля, апа, сыночек, внук, внучек, внуки, внучата, детвора, детеныш, дитя, мамуля, мачеха, родная сестра, акпе, брат, братья, двоюродные братья, троюродные братья, четвероюродные братья, невеста, сноха, снохи, тетя, тетка, племянник, племянница, **семейство,** супруги, ребенок, свекры, свекрови, родные, родня, родичи, родословная, дальняя родственница, прародители, роды, предки рода, подрод, старшие, старшины нашего рода, старейшины, старейшие из наших сородичей, аксакал, старшие, близкие, потомство, потомок – 75 слов и словоформ (вокативов)  |
| 2 | Р. Сейсенбаев «День, когда рухнул мир или тоска по отцу» | «День, когда рухнул мир или тоска по отцу» | Отец – 78, дед – 45, дедушка – 32, бабушка – 35, мать – 15, мама – 13, сын – 34, папа, ата, сынок, старший сын, ребенок, родственники, дети, родители, внуки, внучек, внучка, Ау-апа – бабушка по материнской линии, дочь, зять, брат, ага, малыш, малышка, младший братишка, сестренка, младшая сестра, байбише, жена, первенец, близкие, предки – 34 номинаций родства |

«Автором признанного произведения «Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир» является Р.Ш. Сейсенбаев. Этот текст, написанный на русском, переведен на казахский и английский языки, был включен в школьную программу и представляет огромный интерес для будущих учителей благодаря своей многогранный теме. Происходя из Семипалатинска, писатель передает болезненные и горькие истории людей, переживших последствия взрыва водородной бомбы. Эта тема является центральной в рассказе и звучит как пронзительный зов: "Слышишь ли ты, как трясется наша вечная земля, сын мой?... Она стонет и плачет, тяжело скрипит в протесте…» [116].

Содержание практических занятий по изучению рассказа Р.Ш. Сейсенбаева создавалось путем дидактически выверенного идейно-тематического наполнения, учитывающего возможности интегративных подходов. На этапе обучающего эксперимента они проявились, например, в использовании литературоведческого анализа, организованного на основе проектной технологии, создающей дидактические условия для изучения произведения в вузовской аудитории с учетом его тематики и проблематики. Проектная деятельность студентов начиналась с выработки концепции, с определения целей и задач предстоящей работы. Обучающимся было предложено представить собственный вариант решения проблемы и наметить план действий. При общем содержательном наполнении занятия, с уже обозначенной темой и четко сформулированными задачами им предстояло предложить дидактическое обеспечение предстоящей аналитической работы на основе современных методов и приемов субъект-субъектного обучения. Защита проектов проходила в форме деловой игры: студенты в роли учителей показывали способы реализации задач того или иного структурного элемента урока с последующим осмыслением и рефлексией результатов проектной деятельности. В качестве дескрипторов были обозначены: чтение критической статьи из учебника и определение основной мысли каждого абзаца, составление плана статьи, выявление использованной в ней литературоведческой терминологии.

Эффективным был и результат работы, проведенной на основе технологии критического мышления через чтение и письмо на этапе подготовки материала к написанию творческой работы.

Поскольку речь идет о вузовской аудитории, методическое наполнение занятия имело большое значение в плане профессионализации: будущие учителя не просто наблюдали использование той или иной технологии, но и определяли условия ее экстраполяции в практику собственной педагогической деятельности. Как и на предыдущих занятиях по теме, разговор начинался со стратегии «Обновление информации», когда речь шла не только о знаниях учащихся о творческой биографии Р. Сейсенбаева, но и об авторе эпиграфа к предстоящей работе – И. Бродском, о его утверждении: «Писатель – то дерево, которое отталкивается от почвы». Такой подход сделал возможным проведение занятия на материале игровой технологии –Результаты опытного обучения подтвердили гипотезу: изучение художественного текста путем исследования его лингвистических, лингвостилистических, психолингвистических особенностей определяет чрезвычайно важный этнокультурологический аспект подготовки учителей-словесников. А потому в вузовской аудитории разговор о прочитанном студентами самостоятельно рассказе Р.Ш. Сейсенбаева «Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир», – произведении с достаточно лаконичным и сжатым сюжетом – включал лексическую работу – характеристику понятий «опорные слова», «тематическое поле», «тематическая цепочка». Студентам было дано задание подтвердить высказанные ими предположения о ключевых словах рассказа. Лингводидактическая значимость выполнения такого задания бесспорна: привлечение статистического анализа призвано способствовать формированию навыка использования одного из исследовательских методов, с помощью которого может быть дана характеристика тематического поля текста.

В результате проведенной работы выявлено, что чаще других в тексте встречаются различные грамматические формы лексических единиц – номинаций родства: *отец* (78); *дед* (45); *дедушка* (32); *бабушка* (35); *мать, мама* (15+13); *сын* (34). Студентам было предложено, помимо уже обозначенных в рассказе тем, назвать еще одну, не менее важную для данного рассказа.

Рисунок 1 – Диаграмма

Из общего вывода, что основная тема рассказа связана с семьей, группа двинулась к определению тематического поля. Кроме уже упомянутых, сюда входят слова: ребенок, родители, дядя, брат, сестра, жена. Этот этап работы был важным для того, чтобы выделить основную идею рассказа: семья играет ключевую роль в жизни человека, и физическое и духовное здоровье каждого члена семьи имеет большое значение. Основная мысль уже предварительно намечена в первой части названия рассказа, куда включено одно из ключевых слов, подобранных студентами - "Тоска по отцу...". Отмеченные нами выше современные лингводидактические (интегрированные) технологии позволяют обратиться к тщательному рассмотрению сюжетных линий и деталей каждого образа в ходе анализа художественного текста, создавая уместные «предлагаемые обстоятельства» для прогнозирования проблемных ситуаций и решения спорных вопросов. Эффективным дидактическим этапом работы, на наш взгляд, был фрагмент анализа характеристики основных действующих лиц произведения, связанных родственными отношениями, который был построен на результатах проводимого группой исследования и нашедших отражение в материалах русских (РАС – Караулов и др., 1994-1998) и казахских (Дмитрюк, 1998 и Дмитрюк и др., 2014) ассоциативных словарей и наших полевых экспериментальных исследований. Студенты с интересом сами создавали характеристики отца, деда, бабушки, матери главного героя, используя материал ассоциативного словаря. Например, в работе над образом отца из ассоциативного словаря были отобраны такие характеристики, как *қамқор* (заботливый), *тірек* (опора), *қорған* (крепость), *жанашыр* (доброжелатель), *ақылшы* (советчик), *қорғаушы* (защитник), *жақсы адам* (хороший человек), *ең керемет жан* (самый чудесный человек), *мейірімді* (добрый), *жақын адам* (близкий человек) и др. [117, с. 235].

 Следующий этап работы предполагал подбор доказательств о справедливости тезиса: у каждого этноса существуют определенные признаки, заложенные в архетипах сознания и укоренившиеся в специфических ритуализованных формах общения, поведения, традициях. Студентам предлагалось найти подтверждение обозначенных на основе ассоциативного словаря качеств в тексте художественного произведения путем характеристики поступков героев в описанных автором ситуациях. Высокий уровень активности был отмечен в ходе решения проблемного вопроса о том, в какой мере автор, по национальности казах, создающий свои произведения на русском языке и в силу жизненных обстоятельств находящийся за пределами своей страны, сумел определить и отразить в своем произведении характер и обусловленность этнокультурных семейных ценностей своего народа.

В полном соответствии с требованиями к проверке знаний учащихся и по образцу, предложенному учителем, было проведено после завершения работы над темой «Семья и семейные ценности» суммативное оценивание – на основе характеристики всех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма. Так, дескрипторы для оценивания устной речи определялись в студенческой аудитории следующим образом: понимает содержание текста, дает ответы на поставленные вопросы с достаточным уровнем глубины и наличием обоснований; определяет причинно-следственные связи и делает выводы; пересказывает текст грамотно, с использованием описательных оборотов; формулирует собственную точку зрения и делает ее доказательной путем подбора аргументов.

 Студентам предлагался текст, основные положения которого сводились к следующему:

"Семейные узы – это то, что имеет наибольшее значение для каждого из нас. Они строятся на взаимопонимании, доверии, заботе друг о друге и радости от совместных моментов. Здесь мы можем услышать о себе то, что чужие люди не осмелятся сказать, но в нашей семье нас всегда будут любить. Когда что-то случается, мы всегда можем рассчитывать на понимание и поддержку от близких. Без семьи жизнь человека не полна. Для меня семья – это место, куда я всегда с радостью возвращаюсь. Мои близкие всегда ждут меня с любовью. Моя семья - моя опора, моя крепость."

Было дано задание ответить на вопросы:

1. В чем или в ком видят счастье многие люди?
2. О какой семье говорят «счастливая семья»?
3. Чем крепка семья, что такое «семейные узы»?

Творческого подхода требовало использование «ПОПС-формулы» для аргументации утверждения «Семья – это самое главное, что есть у каждого из нас». *Позиция* – Я считаю, что ... *Обоснование* – Потому что ... *Подтверждение, примеры* – Для того, чтобы сделать свое утверждение убедительным, я обращаюсь к примерам ... *Следствие* – Я делаю вывод, что...

Суммативное оценивание вновь возвращало студентов к исследованию специфики жанра притчи: им предлагалось прослушать содержание и пересказать ее, демонстрируя достаточный словарный запас, умение строить тексты-повествования и делать выводы. Для предоставления информации по итогам суммативного оценивания за раздел «Семья и семейные ценности», а также для формирования навыков самооценивания была разработана рубрика, представленная в таблице 6:

Таблица 6 - Рубрика для предоставления информации по итогам суммативного оценивания

|  |  |
| --- | --- |
| Критерий оценивания | Уровень учебных достижений |
| Низкий | Средний | Высокий |
| Понимает содержание текста, дает ответы на вопросы. | Затрудняется дать ответы на вопросы по содержанию текста | Допускает ошибки в ответе на вопросы по содержанию.  |  Дает верные ответы на вопросы по содержанию |
| Определяет причинно-следственные связи и делает выводы. | Затрудняется в создании ПОПС-формулы  | Допускает недочеты в структурировании предложений, в составлении ПОПС-формулы, в определении причинно-следственных связей  |  Составляет ПОПС-формулу, определяет причинно-следственные связи |
|  Пересказывает текст, формулимруя собственное мнение, используя описательные обороты. | Затрудняется в пересказе текста | Допускает ошибки в пересказе |  Пересказывает содержание текста, формулируя собственное мнение, используя описательные обороты. |

В обучающем эксперименте принимали участие две группы филологического факультета – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Поскольку группы по уровню подготовки приблизительно одинаковые, одинаковыми были и подходы к отбору приемов организации изучения темы на этапе проведения аналитической работы. Направления самостоятельной познавательной деятельности студентов также были идентичны в ЭГ и КГ, что нашло отражение в представленном ниже рисунке, отражающем основные этапы познавательных действий в полном соответствии с таксономией Блума.

Рисунок 2 – Основные этапы познавательных действий

****

На этапе наблюдения ассоциативные словари не были использованы ни в ЭГ, ни в КГ. В ходе опытного обучения в указанных группах были организованы занятия по рассказу Р. Сейсенбаева «Тоска по отцу…»; разница заключалась в том, что в ходе аналитического исследования текста студентам ЭГ были предложены задания, предполагающие обращение к ассоциативным словарям.

Обучающимся, уже знакомым с процессом ассоциирования, были розданы анкеты с перечнем 8 слов – номинациями родства (**бабушка, дедушка, мать/мама, отец/папа, брат, сестра, дядя, тётя**), к которым надо было написать ассоциации. Далее включалась интерактивная доска, на которой были представлены два файла с русскими ассоциациями на стимул **мать** и казахские на стимул **ана**, и студенты, сопоставляя их содержание, убеждались в прогнозируемой общности основных комплементарных характеристик, в безусловной ценности понятия ‘мама’/’ана’ и для русских, и для казахов.

Результаты проведенной работы представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Оценивание приемов исследования семейных ценностей в ходе работы над произведением Р. Сейсенбаева «Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир»

|  |  |
| --- | --- |
| Методы | **Р. Сейсенбаев «Тоска по отцу, или день,** **когда рухнул мир»** |
| ЭГ (%) | КГ (%) |
| Анализ литературного текста | 98 | 80 |
| Метод социометрии | 95 | 89 |
| Анкетирование | 99 | 82 |
| Творческая работа (эссе) | 98 | 85 |
| Сравнительная таблица семейных ценностей | 99 | 78 |
| Выводы  | 98 | 85 |

Статистическая обработка результатов оценивания позволила представить в сравнительной диаграмме качественные характеристики методов исследования семейных ценностей в произведении Р. Сейсенбаева «Тоска по отцу…» в КГ и ЭГ.

Рисунок 3 – Сравнительная диаграмма

Данные, отображенные в диаграмме, показывают эффективность и целесообразность обращения к ассоциативным словарям.

Анализ результатов опытного обучения, призванных расширить представления студентов-казахов о концептосфере «Семейно-родственные отношения» в рамках своего этноса, позволяет сделать вывод об информационной и воспитательной значимости отобранного для вузовских занятий материала, в котором нашли отражение характеристики морально-этических, семейно-родовых и нравственных ценностей. В ходе экспериментального обучения получено еще одно убедительное доказательство методической значимости применения данных ассоциативных экспериментов при организации учебной деятельности студентов.

 В настоящее время для учителя-словесника важно использовать эффективные методы обучения, которые сочетаются с педагогическими технологиями и помогают достигнуть поставленных образовательных целей.

На данных этапах опытно-экспериментальной проверки модели формирования лингво- и этнокультурной компетенции на занятиях по русскому языку и литературе познавательная деятельность студентов носит творческий характер и организована на основе художественных текстов. Статистические данные делают обоснованным утверждение о повышении результативности формирования коммуникативной грамотности обучающихся при условии:

- определения сущности, содержания и структуры этнокультурной и лингвокультурной компетенций;

- актуализации речевой составляющей этнокультурной компетентности будущего учителя путем обращения к текстам художественных произведений;

- применения в обучении неродному языку современных дидактических технологий, основанных на психолингвистических данных ассоциативных словарей для формирования этнокультурной компетенции;

- введения в область лингвостилистического анализа произведения психологической и этнокультурологической составляющих на основе учета эмоциогенно мотивированного содержания художественного текста, связанного с базовыми ценностями.

Согласно В.В. Дронову и В.П. Синячкину, «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». [116]. Один из учредителей Московской психолингвистической школы Е.Ф. Тарасов подчеркивает важность использования ассоциативных методов при изучении русского языка. Он отмечает, что «каждому, кто желает овладеть русским языком, необходимо учитывать ассоциативные связи между изучаемыми словами, поскольку эти связи являются общеизвестными для любого носителя русского языка. Проще говоря, для того чтобы действительно овладеть русским языком как носители, следует изучать ассоциативные связи между русскими словами» [96, с. 37].

Следуя этой логике, для выявления сходств и различий в языковом сознании обучаемых целесообразно использовать ассоциативные словари русского языка, в которых зафиксированы реакции русских респондентов. Это способствует формированию ассоциативных связей русских слов и расширению русской когнитивной базы обучаемых.

# Для применения ассоциативных материалов на занятиях русского языка и в связи с темой нашего исследования мы предприняли попытку анализа характеристик семейно-родственных отношений в романе Бауржана Момыш-улы «Наша семья», чтобы определить, насколько соответствуют они тем характеристикам, которые собраны нами в ходе ассоциативного эксперимента, и сопоставить их с материалами русских ассоциативных словарей.

Чтение романа на занятии начиналось с установки: объяснить название и определить, как в нем отразилась идейно-тематическая направленность романа. Тематическая цепочка, составленная студентами на этом этапе, включает около 20 опорных слов (семья, детство, воспоминания, родители, родной дом, родня, отец, мать, бабушка, сказки, дедушка, гости, уважение, любовь, авторитет и т.п.). В процессе анализа выяснилось, что именно эти слова будут ключевыми, их объединяет соотнесенность как с названием романа, так и с изучаемой на занятии темой «Семейно-родственные отношения». Студентам предлагалось по ходу чтения выписывать характеристики, даваемые автором близким ему людям – отцу, бабушке и другим представителям своей семьи.

Такая предварительная работа приносит весомый результат: студенты отмечают, что в романе «Наша семья», Бауыржан Момыш-улы образно и наглядно показал этнокультурную специфику казахского образа жизни и быта в условиях кочевой степи. Высокохудожественное, точное и красочное описание автором семейных традиций, обрядов, установок дает возможность читателю глубоко проникнуть в содержание и значимость описываемых событий, зримо представить воссозданную им реальность, и при этом соотнести эти образы с собственными ассоциациями, с рассказами своих близких и своего индивидуально-личного опыта таких отношений. Примечательно, что в обнаружении ассоциативных соответствий признается вся группа, выводы на этапе рефлексии касаются понимания сюжетно-композиционных особенностей романа: не нужно искать стройность и последовательность в первоначальных ощущениях, биография каждого из героев романа тем и интересна, что она связана с восприятием жизненных реалий и их оценкой из собственных детских ощущений и воспоминаний. Те же детские впечатления автора романа, яркие и искренние, привлекательны для читателей-студентов, понятны им, и предстоящий далее их анализ будет положен в основу большого и серьезного разговора о семейных ценностях, которым и завершается психолингвистическое и этнокультурологическое исследование анализируемого текста.

Целевая установка последующих занятий в ходе обучения языку становится и морально-этической составляющей, и нравственной установкой, и обращением к внутреннему миру каждого: определить и сформулировать причину базовых ценностей человеческих отношений в мире, в социуме на примере родственных связей. Для самого Бауыржана Момыш-улы одной из его главных ценностей была семья. «Семья как школа жизни и как институт. В жизни семья – это способ воспроизводства и лучшее средство воспитать в человеке нравственные устои, развить его таланты. Семья – это передача опыта поколений, своеобразие нации». Бауыржан изображает свою семью, ее климат, отношения между детьми и родителями и влияние семейной атмосферы на него самого: «Детство... Детство! Так далекое и загадочное, наивное и безупречное, рассвет моей жизни... Все люди вокруг казались мне добрыми и чистыми, честными и любящими друг друга. В бороде мужчины я видел что-то, что заслуживало уважения. В бесшабашной энергии юных парней и шелесте девичьих платьев я видел торжественную красоту бытия. Мне казалось, что все они любили меня и были созданы, чтобы радовать шаловливых детей. Возвышенные скалы, бескрайние просторы степей, ясное голубое небо, мерцающие звезды, полная луна, изысканный ковер растений – все, похоже, смотрело на меня с доброй, ласковой улыбкой. Все были так добры и красивы, как моя любимая бабушка и мои молодые сестры». [119, с. 12].

В своих воспоминаниях автор описывает каждого члена своей семьи - бабушку, отца, сестер и дядю. Он воспринимает их с особым чувством тепла, ностальгии и уважения, чувствуя их образы очень близко к сердцу. Особенно трепетно автор относится к своему отцу, что наглядно проявляется в следующем отрывке из произведения: "Лишь хмурые тучи напоминали мне строгость отца, а раскаты грома казались гневом бабушки на своих взрослых детей, и я испуганно затаился..." [119, с. 13]. Он, отец, не был жадным, не был придирчивым, не испытывал зависти. Он искренне радовался успеху других и всегда любил бескорыстно дарить, дарить, и устраивать праздники. Он считал, что ненужно много накапливать, преувеличивать свои богатства, или не прекращая разводить скот. [119, с. 8]. В этих строках читатель видит глубокое уважение к отцу, доверие к его справедливым решениям и поступкам, и чувство гордости за отца. На этом этапе чтения, беседы и анализа текста очень уместны сопоставления с ассоциативными реакциями респондентов проведенного нами эксперимента: деловитость отца сравнима с такими ассоциативными ответами на стимул ӘКЕ/ОТЕЦ, как *тұлға* (личность) 1,3%, *тірек* (опора) 6%, *қорған* (крепость) 4%, *қорғаушы* (защитник) 2,5%, а также с самой частой реакцией казахов – сочетанием *асқар тау* (высочайшая гора) 74 ответа – 23%. Непререкаемый авторитет отца подчеркивается и уважением к нему его матери (бабушки): *«Даже самолюбивая и властная бабушка ограничила свою власть у домашнего очага, отсылая всех по хозяйственным вопросам к домохозяину – Момышу»* [119, с.4]. «Отец является основной опорой семьи, поддержкой для детей, защитником и кормильцем». Все это созвучно с основной мыслью романа и находит отражение в следующих строках: "Отцу поручено воспитать детей и обеспечить им хорошее образование. Он также должен выдать сыновей замуж и дочерей выдать замуж, а также равномерно распределить между ними свое наследство при их самостоятельности, если они решат отделиться и вести свое собственное хозяйство. Отец обязан сохранять честь своей семьи и рода. За плохое поведение детей несет ответственность отец, который недостаточно их воспитал. Поэтому наказание за плохое поведение и благодарность за хороших детей лежат на родителях. <...> Отсюда и уважение к предкам рода." [119, с. 9-10].

Интересно также сопоставить характеристики и отношение к другому почитаемому в семье человеку – бабушке. В романе Бауыржана Момыш-улы бабушка характеризуется властной и самолюбивой, но несмотря на это, она глубоко чтима и любима всеми. Образ бабушки, постоянно рассказывающей сказки и легенды, созвучен с реакциями наших испытуемых студентов: *ертегі* (сказки), *әңгімешіл* (рассказчица), характеризующими современную бабушку, которая, как оказывается, не утратила этот особый дар, данный ей от природы.

*«Бабушкино «так было» меня отбрасывало далеко назад, на много веков, и это же бабушкино «было» много раз пыталось бросать меня вперед...*, – пишет Бауыржан Момыш-улы, вспоминая о том, как его бабушка начинала рассказывать легенды, и сожалеет о том, что рано умерла его мать, которая тоже могла бы рассказывать его детям сказки. – «Сегодня, когда я сам стал отцом, и мои дети начали задавать мне наивные, простые, но глубокие вопросы, я ощущаю сожаление, что им не хватает бабушки для ответов из-за временных и пространственных ограничений» [119, с. 16].

Отмеченные нами две казахские реакции (см. пилотажный ассоциативный эксперимент, Приложение В) *қорғаушы үйдегі жан* (домашний покровитель) 0,7% и *әңгімешіл* (рассказчица) 0,7%, подтверждаются текстом анализируемого произведения и результатами лингвистического анализа, проведенного студентами. Во-первых, это очень теплое, трепетное отношение к бабушке из воспоминаний детства, как о человеке, который оберегает каждого члена семьи по отдельности всю жизнь. Важно отметить то обстоятельство, что у казахов всегда в доме живет человек, чаще всего пожилой, который защищает от всех невзгод, любит и жалеет, кормит и лечит, что дает чувство уверенности и защищенности особенно младшему поколению. Во-вторых, казахская бабушка предстает как рассказчица, сказительница, и это особый дар, которым она наделена от природы; под ее сказки, порой придуманные, сочиненные на ходу, дети любили проводить вечера и засыпать.

В русском языковом сознании, как мы помним по классической литературе, такие ассоциации предположительно тоже должны были бы отразиться, но в современном ассоциативном словаре их не оказалось: приходится констатировать отсутствие весьма актуального в недавнем прошлом представления русских о бабушке как о хранительнице семейного очага, незаменимой детям няни и защитницы, рассказчицы пленительных сказок – этот образ бабушки в современном языковом сознании русских утрачен. Такую реакцию, например, студенты обнаруживают в повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом». Безусловно,образ бабушки, описанной П. Санаевым – это, скорее, исключение из правила, но и оно тревожно и показательно как утрата кровных неразрывных семейных связей. Этопонятно и студентам, которые делаютследующий вывод: в целом, в обоих культурах бабушка характеризуется как *близкий, родной, дорогой, умудренный опытом* человек *пожилого возраста*. Общие совпавшие в обеих культурах представления служат основой для адекватного понимания ментальных установок в диалоге культур, а на специфические особенности стоит обратить внимание и учитывать их в процессе формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку.

Показательным представляется и сопоставление других примеров семейно-родственных отношений, например, образов сестер и братьев. В своем романе Б. Момыш-улы с большой теплотой вспоминает своих сестер и пишет: *«... Вот моя сестра Убианна идет от большой юрты к очагу. Я увидел ее, с радостью бросаюсь навстречу. Она, на лету схватив меня, подымает над головой. Я хохочу... Потом она через широкий разрез ворота рубахи прячет меня за пазуху и так несет дальше, словно кенгуру своего детеныша. Из рубахи торчит моя голова. Мне тепло на ее груди...»* [119, с. 13].

В ходе дальнейшего сопоставительного анализа восприятия текста романа мы вновь отмечаем достаточно полное соответствие текстовых характеристик и материала нашего ассоциативного эксперимента: *қамқор* (заботливая)15%; *мейірімді* (добрая) 3,2%; *әдемі* (красивая)1,4%; *жаным* (моя душа) 1,4%; *гүл* (цветок) 1,1%; *керемет жан* (чудесный человек) 0,7%; екінші ана (вторая мама) 0,7%; жүрегім (мое сердце) 0,7% и множество других теплых слов в адрес своих сестер фиксируется в реакциях наших испытуемых.

То же теплое и сердечное отношение можем наблюдать в ассоциативном восприятии образов других родственников: все они совершенно созвучны с чувствами, переданными по отношению к ним, в романе Момыш-улы. Я помню... Мой дядя, брат моего отца, держит меня на своей правой ладони в центре огромной юрты. Я стою на его ладони, не сгибая колен, и в моем сердце царит ужас. Дядя говорит: "Каз! каз!" - и умело предотвращает мое падение... [117, с. 13]. У казахов часто дядю называют «аға», в связи с этим мы встречаем среди реакций испытуемых нашего эксперимента на стимул АҒА ассоциаты *көке* (дядя) 0,6% и *нағашы* (дядя со стороны матери) 0,6%, а также реакции его характеризующие, подчеркивающие его строгость и доброту одновременно: *қамқор* (заботливый) 26%; *қорғаушы* (защитник) 9,8%; *қорған* (крепость) 6,1%;  *тірек* (опора) 4,6%; *қатал* (строгий) 3%; *үлкен* (большой)3%; *ақылшы* (советчик) 2%; *мейірімді* (добрый) 1,8%; *жанашыр* (доброжелатель) 1,8%.

В романе «Наша семья» описана жизнь простого народа. Дети должны до конца жизни родителей относиться к ним с уважением, ни в коем случае не допускать грубостей и непочтительного обращения. Вот как устами героев говорит об этих истинах Б. Момыш-улы: «…*Ой, какая необузданная молодежь пошла! Какое время пошло!* – *говорил он сам с собой.* – *Эх, заман! Заман! (Время, время!). Жаль, что этот дуралей родней приходится, а то бы розорвал его на части...»* [119, с. 40] – ворчал и бранился старик Серкебай на дядю Бауыржана, когда тот пытался ему разъяснить новые порядки. Тот же дядя *«…однажды резко оборвал бабушку: «Довольно, апа!» Бабушка вспыхнула: «Даже Момыш ни разу не повысил голоса на меня. Откуда ты взялся, щенок?! Вон с моих глаз!»*– *и прогнала его из юрты. <…> К возвращению дяди бабушка успела забыть его резкость и даже соскучилась по своему младшему сыну»* [119, с. 5]. Эти отрывки свидетельствуют о том, что в казахских традициях дети никогда не должны были перечить воле родителей, старшего поколения, неизменно относиться к ним с уважением и быть покорными. В современных казахских семьях до сих пор не прервались эти обычаи казахов, уважение к старшим так и воспитывается у младших детей с раннего детства. Такое же уважительное и доверительное отношение к старшему поколению (к матери, отцу, бабушке, деду, братьям и сестрам старшим) подтверждают реакции испытуемых эксперимента на слово-стимул **АНА**: *мейірімді* (добрая) 22,5%; *жанашыр* (доброжелатель) 3,6%; **ӘКЕ**: *қамқор* (заботливый) 21%; *жанашыр* (доброжелатель) 3,1%; *байлық* (богатство) 1,3%; **ӘЖЕ**: *тәрбие* (воспитание) 1,5%; *жылулық* (тепло) 3,3%; *ақыл* (советы) 3,3%; *жанашыр* (доброжелатель) 2,2%; *дана* (мудрая) 1,1%; *ақылды* (умный, умная) 1,1%; *любимая* 0,7%; *қазына* (сокровище) 0,7%; *бақыт* (счастье) 0,7%; *қымбат* (дорогая) 0,7%; *жақсы көрем* (люблю) 0,7%; *қорғаушы үйдегі жан* (защитник в доме) 0,7%; **АТА**: *ақылшы* (советчик) 6,8%; *мейірімді* (добрый) 4,9%; *ақылды* (умный) 2,5%; *қамқор* (заботливый) 2,2%; *қамқоршы* (покровитель) 1,2%; **АҒА**: *сенім* (доверие) 0,9%; *қолдау* (поддержать) 0,9%; *дос* (друг) 0,9%; *сыйластық* (взаимоуважение) 0,6%; *құрмет* (почет) 0,6% и т.п.

В романе убедительно показано, что первыми учителями ребенка становятся его родители. Именно они знакомят свое дитя с добром и злом, объясняют, что такое хорошо и что такое плохо: «Когда я вспоминаю имена своих учителей, перед моим взором всегда возникают образы моих родителей. Ни один из моих последующих наставников не передал мне того, что было передано бабушкой, отцом и старейшими членами нашей семьи. Нет, я не преувеличиваю. Впервые я услышал от бабушки легенды о становлении мира, о человеке, о жизни, о долге и благородстве, о том, что хорошо и что плохо, что нужно делать и чего избегать, кого любить, а кого презирать. Они передали мне первый набор законов совести, морали и нравственности» [119, с.15]. Данное суждение подтвердили и реакции наших испытуемых на слово-стимул СЕМЬЯ: *бақыт* (счастье) 13%; *жылу* (тепло) 3,6%; *қамқорлық* (забота) 2,5%; *махаббат* (любовь) 2,5%; *өмір* (жизнь) 0,8%; *қуаныш* (радость) 0,8%; *уют* 0,6%; *бірлік* (единство) 2%; *байлық* (богатство) 3,9%; *ыстық* (дорогая) 2,8%; *қолдаушы* (поддержка) 0,8%; *мейірім* (добро) 0,6%; *сенім* (доверие) 0,6%; *қымбат* (дорогая) 0,6%; *сыйластық* (взаимоуважение) 0,6%; *өмірдің мәні* (смысл жизни) 0,6%.

Представленный в работе анализ ассоциатов на стимулы – номинации родства (АНА, ӘКЕ, ӘЖЕ, АҒА и др.) позволил нам выявить ценностные компоненты концептов, стоящих за этими стимулами – оценочное отношение к ним, укоренившееся в национальном сознании, а также определенные концептуальные и когнитивные признаки этих образов. Применение в процессе обучения русскому языку таких сравнений вызывает интерес обучающихся к изучению текста в целом, пробуждает в них любовь к чтению, приводит их к запоминанию новых слов и помогает делать самостоятельные выводы, что, в свою очередь, повышает эффективность усвоения языковых знаний, а также создает оптимальные условия для формирования полноценной речевой деятельности в рамках межкультурного общения, для понимания специфики системности образов мира его участников.

Опишем еще один этап проведенного нами экспериментального обучения при знакомстве с творчеством русскоязычных писателей Казахстана. Так, в процессе работы, направленной на освоение студентами навыков написания эссе, анализировались образцы этого жанра, представленные в творчестве О.О. Сулейменова. В частности, было организовано коллективное чтение его произведения «Роса и раса», где писатель рассуждает о заимствованной лексике и творчески подходит к исследованию происхождения «священного телефонного слова «Алло», где само содержание служит ярким доказательством гносеологической функции литературы. Но внимание студентов в этом эссе особенно привлекает отрывок о бабушке лирического героя: «…Моя бабушка когда-то, увидев телефон, решила, что я разговариваю с богом. С тех пор пользуюсь у нее благоговейным уважением. Хотя в конце концов она поняла, что не каждый, с кем мне приходится беседовать, достоин этого имени. Но первое потрясающее ощущение отложилось в ее сознании. Когда ей совсем одиноко, она идет на трамвайную остановку к автомату, просит кого-нибудь набрать записанный мною номер, и раздается в кабинете тихий бабушкин звонок. Я узнаю его среди десятков других. Отодвинув платок, она склоняет голову набок, прижимается ухом к чудесной слуховой трубке, и я слышу ее зов: «Алла... Алла…»[120, с. 378]*.* Как и в любое эссе, в произведение О.О. Сулейменова «Роса и раса» заложено множество смыслов, этот текст воспринимается по-разному, предоставляя читателям возможность извлекать из него различные ощущения, смыслы и суждения. Показателен тот факт, что большей части студентов данной группы содержанием домашней самостоятельной работы (написать эссе о любом члене своей семьи) стало описание событий, картин из жизни, основанных на восприятии образа әже/бабушка: именно этот стимул дал толчок к размышлению и выявлению авторами эссе эстетических, культурных и этических ценностей, основанных на восприятии и понимании семейных отношений.

Таким образом, на основе разработанной модели лингвокультурной компетенции формируется вторая языковая личность студентов-филологов, их понимание ассоциативной связи русских слов на основе базовых ценностей в их языковом сознании.

**Выводы** по 3 разделу.Третий раздел диссертации «Методика формирования нравственных основ духовной культуры средствами гуманитарного образования (на примере концептосферы «Семейно-родственные отношения»)» посвящен определению условий, обеспечивающих эффективное формирование лингвокультурной компетенции обучающихся и решению этих важных лингвометодических и этнокультурологических задач комплексными, в том числе ассоциативными методами.

Раздел состоит из трёх подразделов: 3.1 «Интегративность комплексного обучения языку в совменнной системе образования», 3.2 «Воспитательное значение концептосферы ‘Семейно-родственные отношения’: усвоение нравственных базовых ценностей», 3.3 «Общая характеристика материалов проведенных ассоциативных исследований».

в первом подразделе 3.1 современная методика обучения языку (языкам) рассматривается как сформировавшаяся на основе интеграции нескольких наук система комплексного изучения языка; обосновывается целесообразность междисциплинарного психолингвистического и лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как неродному, что призвано способствовать формированию лингвокультурной компетенции у студентов, изучающих русский язык, с применением ассоциативных методов обучения.

В подразделе 3.2 рассматривается воспитательное значение изучения концептосферы ‘Семейно-родственные отношения’ средствами художественной литературы (на примере произведений русских, казахских и зарубежных писателей, включенных в школьную программу).

Третий подраздел «Общая характеристика материалов проведенных ассоциативных исследований*»* состоит из трёх частей. В части 3.3.1 «Ассоциативные методы в лингводидактике»постулируется положение о взаимообусловленности языка и культуры любого этноса и неизбежности «погружения» в культуру народа – носителя изучаемого языка как действенного методического принципа, призванного обеспечить эффективность формирования лингвокультурной компетенции с помощью психолингвистических методов, в том числе ассоциативных; делается вывод о необходимости учета глубинных ассоциативных связей при изучении родного и неродного языка, о пользе применения ассоциативных методов в современном языковом образовании.

В части 3.3.2 «Экспериментальные ассоциативные исследования концептосферы «Семейно-родственные отношения»: лингвокультурологи-ческие аспекты» дана подробная информация о проведенном нами ассоциативном эксперименте; представлен анализ и интерпретация содержания концептосферы «Семейно-родственные отношения» в ядре языкового сознания двух сопоставляемых этносов – русского и казахского. Описывается структурированная в виде семантических гештальтов ассоциативно-вербальная сеть (АВС) ответных реакций на стимульные слова – номинации родства в обоих языках, на основе чего сделаны выводы об общности и специфике языкового сознания носителей сопоставляемых языков и культур. Представленный сопоставительный анализ гештальтов стимулов АНА/МАТЬ, ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА, АҒА/ІНІ/БРАТ, ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ и др., отражает весьма наглядную картину ценностных предпочтений общества, своеобразие духовной культуры и специфически маркированных семейно-родственных отношений в зеркале базовых ценностей сопоставляемых этносов.

В части 3.3.3 «Реализация опытно-экспериментальной работы по исследованию» формулируется вывод об эффективности формирования лингвокультурной компетенции с опорой на психолингвистические, ассоциативные методы обучения в студенческой аудитории, изучающей русский язык. В данном подразделе предложен комплекс рекомендаций к проведению интегрированных занятий по русскому языку с использованием эффективных приемов применения психолингвистических (ассоциативных) методов обучения, разработана и представлена модель формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному через влияние базовых ценностей на языковое развитие обучающихся.

**Заключение**

Настоящая диссертационная работа ставит своей целью обоснование эффективности использования интегративной технологии освоения неродного (русского) языка с опорой на культурологические и психолингвистические исследования общегуманистических и национально-специфических базовых ценностей, закрепленных в сознании и мировоззрении обучающихся для формирования у них лингвокультуро-логической компетенции.

Теоретическая значимость данной проблематики обосновывается неразрывной и взаимообусловленной связью отношений между такими концептуально значимыми понятиями, как язык, мышление/сознание и культура, на которых базируются наши интегративные лингводидактические исследования. В своей работе мы развиваем и наполняем конкретным содержанием собственных экспериментальных исследований эту общепринятую в современной лингводидактике связь между преподаваемым языком и культурой носителей данного языка. Этот ставший классическим дидактический принцип постулирует положение о том, что не только народ создает свой язык и свою культуру. Взаимообусловленность этих явлений детерминирована тем, что сам язык, «языковое мышление/сознание становится той “третьей силой”, которая подчиняет себе человека: поскольку если он знает только один язык, то он и мыслит сквозь призму одного языка»; но если он узнает другие языки, он постигает мир сквозь призму разных языков и культур, расширяя свой кругозор миропонимания и мировидения. Об этом говорит основоположник теории языкового сознания в российской психолингвистике А.А. Леонтьев: «Мы не должны преподавать язык как формальную систему: преподаваться должны собственно значения, конституирующие образ мира, присущий новой культуре…Под именем языка мы преподаем культуру!» [33, с. 43].

В казахстанской отечественной лингводидактике к настоящему времени этот постулат стал общепринятым научным принципом: сложилось отчетливое понимание того, что обучение языку (и родному, и неродному) следует осуществлять с учетом общекультурного фона, обучая не только системе языка, но и системным представлениям об окружающем мире носителей этого языка. Эвристический потенциал интегративности и комплексного подхода к изучению любых языковых/речевых феноменов делает антропоцентрический (направленный на человека – носителя языка) фактор в обучении языку ведущим принципом современной лингводидактики.

Классический соссюровский тезис о необходимости изучения языка «в самом себе и для себя» в современной лингводидактике неприменим и непродуктивен. Пришло понимание того, что успех в овладении языком /языками заложен в его комплексном усвоении одновременно с культурой, менталитетом и психологией народа изучаемого языка, а это глубинные составляющие языкового сознания и языковой личности. Поскольку язык – это носитель всей информации о мире и человеке, поскольку в конкретном языке, как в зеркале, отражается только то, что есть в ареале проживания и в культуре носителей этого языка, то и обучать языку необходимо в неизбежной взаимосвязи с тем, что он отражает (в сознании) и выражает (в языке). Следовательно, обучение языку – процесс когнитивный, связанный с такими компонентами психической и ментальной деятельности, как производство и восприятие речи, мышление и языковое сознание, запоминание и хранение лексики в долговременной памяти человека, а также с множеством других важных факторов процесса обучения.

Востребованность такого рода интегративного психолингвистического и лингвокультурологического и языкового обучения свидетельствует об актуальности нашей диссертационной работы и необходимости следования глобализационным вызовам ХХ1 века.

В соответствии с концепцией нашего исследования формирование лингвокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному происходит в неразрывной связи с усвоением культуры русского народа и его ментальности. Это дало нам основание применить психолингвистические (в частности, ассоциативные) методы в дидактическом аспекте. Как показывают многочисленные исследования, вербальные ассоциации служат действенным инструментом социально-психологического и социологического исследования менталитета народа, отражают отношение к окружающему миру, а также выявляют объективные оценки себя и окружающих, что, безусловно, следует учитывать при формировании лингвокультурной компетенции студентов на занятиях по русскому языку.

 Материалы проведенного нами свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) и содержание русских ассоциативных словарей отражают вполне репрезентативную картину восприятия мира и действительно являются объективным источником при культурологических и когнитивных исследованиях. В качестве инструмента классификации и анализа, а затем и интерпретации полученных результатов САЭ оказалась эффективной структура семантического гештальта, предложенного Ю.Н. Карауловым, в виде матрицы семантических зон, на основе которых нами осуществлялся лингвокультурологический комментарий ассоциативных полей (АП) ценностно маркированных стимулов. Такой комментарий предоставил возможность сопоставления образов языкового сознания носителей двух сопоставляемых этносов (русского и казахского, поскольку обучение русскому языку происходит в казахской аудитории) и выявления их общности и специфических особенностей. Безусловно, этническое своеобразие ассоциативной картины мира содержится и в словарных статьях разных национальных ассоциативных словарей, но *только представленные в таблично-матричном формате гештальтов* эти сведения наглядно отражают иллюстрируют и общность, и специфику как структурного направления ассоциирования, так и частного наполнения каждой ветви (зоны) этих направлений. В диссертации представлено в табличной форме сопоставление семантических зон ассоциативных реакций казахов и русских на слова-стимулы – номинации родства АНА/МАТЬ, ӘКЕ/ОТЕЦ, ӘЖЕ/БАБУШКА, АТА/ДЕДУШКА, АҒА/ІНІ/БРАТ, ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ и др. (см. стр. 115, 118, 122 и др.). При этом введение процентного показателя частотности становится убедительной доказательной базой, подтверждающей выводы аналитического интерпретационного анализа этого раздела.

«Исследованный ассоциативно-языковой материал позволил сделать ряд выводов о содержании представлений о семейно-родственных отношениях в языковом сознании казахов и русских. И то, что казалось на первый взгляд безусловной общностью положительных, комплиментарных представлений о семье, родителях, близких кровных родственниках, в материалах нашего эксперимента не вполне совпадает: выявились некоторые черты исчезающих ценностей. Так, приходится констатировать отсутствие весьма актуального в недавнем прошлом представления русских о бабушке как о хранительнице семейного очага, незаменимой детям няни и защитницы, рассказчицы пленительных сказок – этот образ бабушки ярко выражен в казахском ассоциативном гештальте, но в современном представлении русских утрачен» [121, с. 122].

Использование такого материала в процессе обучения и воспитания призвано способствовать действенному формированию у обучающихся базовых мировоззренческих ценностей. Теоретическое и экспериментальное содержание данной диссертационной работы иллюстрирует эффективность интегративных методик обучения русскому языку как неродному и целесообразность использования психолингвистических (в том числе ассоциативных) исследований для формирования у обучаемых культуральных знаний и мировоззренческих компетенций.

Своеобразным заключением и итогом работы стала спроектированная нами модель формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся при обучении русскому языку как неродному.

Предлагаемая нами дидактическая модель формирования лингвокультурной компетенции студентов, которая базируется на включении психолингвистических ассоциативных методов и содержит целевой (цели, подходы, принципы), содержательный (содержание деятельности, моделирующие условия реальной педагогической коммуникации), организационно-практический (этапы, дидактические условия) компоненты.

Использование данного метода ассоциативных экспериментов, анализ и интерпретация реакций на заданные слова-стимулы способствуют эффективности обучения русскому языку как неродному, формированию положительной мотивации и организации обучения через сочетание традиционных и инновационных методов обучения.

Предлагаемые методы служат непосредственным инструментом для реализации основных идей совершенствования системы обучения на различных этапах занятий: усилению мотивации и улучшению качества обучения и воспитания, повышению уровня подготовки обучающихся.

Это позволяет более целенаправленно использовать эмотивные (психодинамические, обусловленные четкой мотивацией обучения и ориентацией на прагматическое освоение лингвокультуральных знаний) и когнитивные (восприятие, производство речи, память, мышление и сознание) процессы обучения; задействовать разные каналы восприятия информации, стимулировать обучающихся к проявлению творческой активности.

Вполне очевидным, на наш взгляд, представляется эвристический потенциал комплексного использования психолингвистических (ассоциативных) и лингводидактических методов (инноваций) в освоении неродного языка, что позволяет говорить о целесообразности дальнейшей интеграции отобранного материала в практику изучения гуманитарного цикла школьных и вузовских дисциплин.

Таким образом, данные, представленные в работе, показали, что использование знаний в области культуроведения и этнопсихологии в образовательной деятельности, особенно в лингводидактическом аспекте, является не только необходимым, но и эффективным. Обучая языку, мы воспитываем культуру, поскольку язык представляет собой основное выражение духовного наследия народа. Процесс обучения языку должен тесно взаимодействовать с исследованием культуры носителей языка, а также знакомством с особенностями традиций, обычаев и особенностями менталитета. Этому стремится психолингвистический подход, широко применяемый в мировой практике, с использованием ассоциативных исследований, которые отражают менталитет и базовые ценности этнических групп.

Итоги исследования подтверждают положения, выносимые на защиту. Нами подтверждается повышение интереса к изучению языка и эффективности его усвоения при системном (тематическом) и систематическом (постоянном, не эпизодическом) привлечении культуроведческого (страноведческого) материала. Такое систематическое формирование лингвокультурной компетенции на занятиях русского языка потребовало структурирование модульной системы поэтапного и комплексного введения языкового и культурологического материала с использованием разнообразного спектра лингводидактических, психолингвистических и этнокультурологических методов и приемов обучения, что создает на занятиях эмоциогенный контекст образовательного процесса – творческую непринужденную естественную обстановку занятия. Особенно наглядно и эффективно эмоциогенный контекст проявляется на занятиях с применением материалов ассоциативных экспериментов, когда обучаемые сами становятся их участниками, проявляют несомненный интерес в процессе сопоставительного анализа их содержания и становятся своеобразными «экспертами» сформированности вторичной языковой личности в ходе лингвокультурологических комментариев при чтении художественных текстов (О. Сулейменов, Р. Сейсенбаев, Б. Момыш-улы и произведения русских классиков) с элементами герменевтического анализа.

Выбранная нами концепция формирования лингвокультурной компетенции студентов в процессе преподавания русского языка возможна и эффективна при использовании психолингвистических методов, с учетом знания и понимания культуры, менталитета и психологии этноса, что отражается и выявляется в материалах ассоциативных экспериментов.

В заключение следует отметить перспективность и прогностическую ценность психолингвистического подхода к проблемам обучения языку. Становится всё более очевидным, что дальнейшие исследования в области овладения второго, неродного, языка, безусловно, должны в определённой мере учитывать результаты научных изысканий в сфере последних достижений психолингвистики, нейролингвистики, теории речевой деятельности и теории языкового сознания, что, по сути, служит методологической базой современной лингводидактики. В этом контексте наиболее эффективными приемами обучения русскому языку, способствующими формированию лингвокультурной компетенции обучающихся, являются широкие межъязыковые лингвокультурологические и психолингвистические сопоставления и глубокий лингвокультурологический анализ художественного текста.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года, с [изменениями и дополнениями](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=2005029) по состоянию на 23.03.2019 г.).
2. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-I «О языках в Республике Казахстан» (с [изменениями и дополнениями](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=2008034) по состоянию на 01.05.2023 г.).
3. Закон «Об образовании» Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III с изменениями, внесенными Законом РК от 03.05.2022 № 118-VII.
4. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования (Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916).
5. Токаев К.К. Послание Главы государства народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество». – Астана, 2022. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-181130.>
6. Леонтьев А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка (САНРЯ). – М.: МГУ, 1977. – 192 с.
7. Русский ассоциативный словарь (РАС) / Под ред. Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Л.А. Черкасовой. В 4-х т. – М.: 1994-1998.
8. Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России). В 2 т. Т.I. От стимула к реакции. М.: ММА, 2018. – 544 с. Т. II. От реакции к стимулу. – М.: ММА, 2019. – 688 с.
9. Дмитрюк Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь. – Чимкент, 1978. – 246 с.; переизд. Шымкент-Москва, 1998, или [http://dmitryuk-nv.livejournal.com](http://dmitryuk-nv.livejournal.com/)
10. Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А., Нарожная В.Д., Молданова Ж.И., Мезенцева Е.С., Сандыбаева Н.А., Абрамова Г.И. Қазақша ассоциациялық сөздік / Казахский ассоциативный словарь. – Алматы-Москва: Медиа-ЛогоС, 2014. – 330 с.
11. Мусабекова У.Е., Алимжанова А.А., Ибрагимова К.Е., Кошербаева Г.Н., Омарбаева Г.С., Жуминова А.Б.
12. Халеева И.И., Баженова Е.И., Кузьмина К.А., Ткачева И.А., Птицына И.Ф., Потемкина Е.В., Горовая И.Г., Горовая Н.Н., Горина В.А., Недопекина М.А., Лычагина А.А.
13. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001. 208 с.
14. Дистервег Адольф. О природосообразности и культуросообразности в обучении [http://makarenko-museum.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\_Adolf\_ Nature\_and Culture. htm# А2](http://makarenko-museum.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_%20Nature_and%20Culture.%20htm# А2) (Дата обращения – 22.02.21)
15. Дьюи Джон. Школы будущего. Избранные труды классиков научной педагогики. – М.: Народное образование, 2000. – 156 с.
16. Макаренко А.С. Политическая публицистика. О личности и обществе. Электронный архив. [www.makarenko.edu.ru](http://www.makarenko.edu.ru) (Дата обращения – 22.02.21)
17. Кажигалиева Г.А. Лингвокультурологический аспект в работе над художественным текстом (на материале преподавания русского языка студентам-филологам русско-казахских отделений). Дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Алматы, 2001. – 418 с.
18. Нысанбаев А.Н., Косиченко А.Г., Кадыржанов Р.К. Философский анализ науки в контексте социокультурной трансформации общества. Алматы, 1995.
19. Гумбольдт В.О. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода // Цит. По В.А. Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях (Хрестоматия). Ч. 1. – М.: Просвещение, 1960.
20. Караулов Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 1996. 227 с. С. 67-96.
21. Языковое сознание и образ мира / Сборник научных статей. Под ред. Н.В.Уфимцевой. М.: ИЯ РАН, 2000. 318 с.
22. Синячкин В.П., Брагина М.А., Дронов В.В., Красс Н.А., Тарасов Е.Ф. Лингвокультуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка / Под ред. В.М. Филиппова: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 364 с.
23. Руднев В.П. Словарь культуры ХХ века. Ключевые понятия и тексты. – М., 1999. С.3.
24. Дмитрюк Н.В., Арынбаева Р.А. Ядро языкового сознания этноса в диахроническом аспекте: казахские ассоциативные словари. / Научный журнал «Полилингвальность и транскультурные практики». М., РУДН. Том 17, №1, 2020. С. 8-19. DOI: [http://dx.doi.org/10.22363/2618- 897X-2020-17-1-8-19](http://dx.doi.org/10.22363/2618-%20897X-2020-17-1-8-19)
25. Стернин И.А. Коммуникативное и языковое сознание **//** Язык и национальное сознание. Вып. 4. – Воронеж: Истоки, 2002. С. 4–14.
26. Рене Декарт. Правила для руководства ума. Сочинения в 2 т.— Т. 1.— М., «Мысль», 1989. // Электронная публикация: Центр гуманитарных техно­логий. — URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3958> (Дата обращения – 22.02.21)
27. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
28. Серебренников Б.А. Язык и мышление. – М., 1988.
29. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. и др. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы, 2020. – 400 с.
30. Темиргазина З. К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике: учеб. пособие / Темиргазина З. К. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 120 с.
31. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
32. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 томах. – Москва: Педагогика, 1983. – 392 с.
33. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. [https://iknigi.net/avtor-aleksey-leontev/78931-osnovy-psiholingvistiki-aleksey-leontev/read/page-2.html (Дата обра-щения: 05.02.2021).](https://iknigi.net/avtor-aleksey-leontev/78931-osnovy-psiholingvistiki-aleksey-leontev/read/page-2.html%20%28%D0%94%D0%B0%D1%82%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0-%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%3A%2005.02.2021%29.%20%20)
34. Леонтьев А.А. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. // Языковое сознание и образ мира. – М.,1993. – С. 16-22.
35. Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М.: МГУ, 1977. – С. 3-16.
36. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания. // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000.
37. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Изд-во ИЯ РАН, 1996. – С.7-22.
38. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Социоментальные картины мира: опыт моделирования коллизий сознания. // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Изд-во ИЯ РАН, 1993.– С. 118-134.
39. Уфимцева Н.В. Русские глазами русских. // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: Изд-во Института русского языка РАН, 1995.– С. 242-249.
40. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева – М.: ИЯ РАН, 2000. – 320 с. – С. 207-219.
41. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания. // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1996. – С. 139-162.
42. Дмитрюк Н.В., Арынбаева Р.А. Этноментальные особенности языкового сознания: Восток-Евразия-Запад в призме ассоциативных исследований //Восток-Запад: пересечение границ. Материалы II Всемирного конгресса. Киото, IRDB (Institutional Repositories Data Base). – 2019. – Т.1. – С.439–445. URL: <https://irdb.nii.ac.jp/>
43. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
44. Тарасов Е.Ф. К построению теории межкультурного общения. / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание. Формирование и функционирование. – М., 1998. – С. 30-35.
45. Досхожина Ж.М. Культурологический анализ межкультурной коммуникации в условиях глобализации / Диссертация на соискание ученой степени доктора философии (PhD). – Алматы, 2015. – 125 с.
46. Шайбакова Д.Д. Влияние казахской культуры на русскоязычное общение // Русское и сопоставительное языкознание: тенденции и перспективы развития. – Алматы, 2007. – С. 14-18.
47. Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства // Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 14 декабря 2012 г. – Астана, 2012. 27.10.2023. <https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-14-dekabrya-2012-g>
48. Арынбаева Р.А. Ассоциативные исследования особенностей языкового сознания этносов (на материале казахского и русского языков) // Сборник тезисов XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности». – Москва, ИЯ РАН+РУДН, 6-8 июня 2019 г.С. 129.
49. Арынбаева Р.А. К вопросу об исследовании языкового сознания в Казахстане // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «ОБЩЕСТВО – ЯЗЫК – КУЛЬТУРА: актуальные взаимодействия в XXI веке». Москва: ММА, 14 декабря 2018 г. С. 24-25.
50. Шулятиков И.С. Термин «концепт» в современной лингвистике / Вестник Вятского гос. гуманит. университета. – 2015. – №1/5. – С. 98-102.
51. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 752 с.
52. **Большая российская энциклопедия (**БРЭ**). Электронная версия. https://bigenc.ru/vocabulary.**
53. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: Антология / под. Ред. В.П. Нерознака. – М.: Akademia, 1997. – С. 267-280
54. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка// Русская словесность: Антология / под. Ред. В.П. Нерознака. – М.: Akademia, 1997. – С. 281- 287.
55. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
56. Концепты в лингвистике. [Электронный ресурс]. URL: <https://im0-tub-ru.yandex.net/i?id=99d83745b5667a8d131bc11fd0d557e6-l&n=13> (Дата обращения – 22.02.21)
57. Никитина Е.Ю., Кохичко А.Н. Концепт как базовое понятие методики обучения младших школьников русскому (родному) языку / Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2010. – №3.– С.142-149.
58. Головин С.Ю. [Электронный ресурс]. URL: http// [www.cyclopedia.rU/88/214/2656398/html](http://www.cyclopedia.rU/88/214/2656398/html) (Дата обращения – 22.02.21)
59. Степин В.С., Толстых В.И. Поиск новых ценностей и стратегия развития // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В.С. Степин. –М.: Наука, 2007. –С. 15–16.
60. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. / Под ред. Рябова А.В., Курбангалиевой Е.Ш. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448 с.
61. Лекторский В.А. Трансформация эпистемологии: Новая жизнь старых проблем // Эпистемология: перспективы развития / Отв.ред. В.А. Лекторский. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 536 с.
62. Жизнь языка в культуре и социуме. Материалы конфер. Москва,14-15 апреля 2010 г. /Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов (отв.ред.) и др. – М.: Издательство «Эйдос», 2010. – 310 с.
63. Жизнь языка в культуре и социуме-2. Материалы конфер. Москва, 27-28 апреля 2010 г. /Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов (отв.ред.) и др. – М.-Калуга: Изд. «Эйдос», 2011. – 280 с.
64. Синячкин В.П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 337 с.
65. Сулейменова Э.Д. Архетип «гадкого утенка» и языковая идентичность // Язык и идентичность. –Алматы: Қазақ университеті, 2006. –С. 15-25.
66. Дмитрюк Н.В., Нистатов А.А, Тарасов Е.Ф. Образы представителей различных национальностей в языковом сознании русских и казахов // Язык и сознание: психолингвистические аспекты. – М.-Калуга, 2009. – С. 173-183.
67. Дмитрюк Н.В., Юсупова С. Система ценностных ориентиров казахстанского социума: постановка проблемы // Вестник Московского института лингвистики. – М., 2011. – №1. – С.102-108.
68. Жамбаева Ж.А. Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев / Дисс. … докт. филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 446 с.
69. Тарасов Е.Ф. Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей (проект) //Вопросы психолингвистики. – М., 2012. – №15. – С. 8-17
70. Судакова Н.А. О лингвокультурологической компетенции школьника // Вестник ТГПУ. – 2012. – №10. – С. 211-217.
71. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
72. Виноградов В.В. О художественной прозе. – М.; Л.: Наука, 1930. – 186 с.
73. Сулейменов О.О. Нам по дороге. // Родина. М.: изд-во журнала «Родина», 2004. – Вып. №2.–С. 21-22
74. Бахтикиреева У.М. «Творческая билингвальная личность» (особенности русского текста автора тюркского происхождения). Астана: изд-во «ЦБО и МИ», 2009. – 259 с. Изд. второе, доп.
75. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – Белгород, 2008. – №8. – С. 453-456.
76. Воробьев В.В. Лингвокультурология: учебное пособие – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 336 с.
77. Башурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям. /Автореф.дисс… канд.пед.наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 35 с.
78. Воркачёв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. –№1. – С. 64-72.
79. Лихачев Д.С. Заметка о русском. – М., 1981. – С. 64.
80. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // РАС. – 1998. –С.191-224.
81. Kiss D. and others. The Associative Thesaurus of English. – Minnesota, 1972. – 654 с.
82. Дмитрюк Н.В., Арынбаева Р.А. Ассоциативные лексикографические исследования в Казахстане. / Материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ «Би-, поли-, транслингвизм и -языковое образование». Москва: РУДН, 7-8 декабря 2018 г. С.156-163.
83. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. –Калинин, 1981.–С. 28-44.
84. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю.Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 191-207.
85. Дмитрюк Н.В., Балясникова О.В., Арынбаева Р.А. Russian word in a Foreign cultural context: associative studies of language consciousness // Журнал «The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences» (EpSBS). Издательство «Future Academy», 2021. С. 16-25.
86. Дмитрюк Н.В., Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К. Славяно-тюркские сопоставления в диахроническом аспекте // Полилингвальность и транскультурные практики, М., РУДН, 2023. Т. 20 № 1. С. 110-123.
87. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
88. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
89. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Пер. с англ. яз. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – Киев: Вища шк., 1979. – 263 с.
90. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
91. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Академия, 1998. – 429 с.
92. Sharifian F. Cultural Linguistics and linguistic relativity // Language Sciences. 2017. Vol. 59. P. 83–92. DOI:[https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.06. 002](https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.06.%20002) (Дата обращения – 22.02.21)
93. Ivashkevych E., Prymachok L. Psycholinguistic Peculiarities of the Development of Communicative Competence of Teachers of Secondary Schools. // Psycholinguistics. Series: Psychology. 2020. Vol.27 no. 1. P. 95-121. DOI:<https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-95-121> Publisher and Founder: Pereiaslav-Khmelnytsky Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. (Дата обращения – 22.02.21)
94. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии ноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

# Брагина М.А., Синячкин В.П Принцип «Открытой» методики как инновационная основа формирования языковой компетентности. // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сб. статей в 2-х т. Т. 1 / Отв. ред. Н.М. Румянцева. РУДН. –2014. – С. 65-67.

1. Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. «Учебный ассоциативный словарь русского языка» – СПб.: Златоуст, 2017. – 354 с.
2. Демьянков В.З. Когнитивный подход в лингвистике и смежных областях знания. – М., 2020.
3. Бахтикиреева У.М. К вопросу о роли языка в национальных конфликтах, // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. – М.: Институт языкознания РАН, 2014. – С. 241-246.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
5. Журавлева Е.А. Концептосфера русского языка в полиэтничном обществе Казахстана: Учебное пособие. – Кокшетау, 2009. – 160 с.
6. Харченко Е.В. Образ семьи в языковом сознании носителей разных лингвокультур (на примере Шри-Ланки и России) // Филологический класс. –2019. –№ 4 (58). – С. 40
7. Баландина Е. С. Динамика образа семьи в языковом сознании носителей разных культур: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Челябинск, 2013. – 234 с.
8. Акманова Р.С. Термины родства как языковая ценность башкирского народа. / Языкознание. – С. 94-95.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 2005.–750 с.
10. Биекенов К., Садырова М. Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2007. – 344 б.
11. Алпысбес М. А. Шежире казахов: источники и традиции. − Астана, 2013. – 240 с.
12. Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: Формирование и функционирование. – М.: ИЯ РАН, 1998.– С.135-171.
13. Шахметова Н.А. Гештальты-объекты как структура концепта//Вестник КГУ имени Ш.Уалиханова. Серия филологическая. –№4 –2013. –С. 247-255.
14. <https://ru/m/wikipedia.org> (Дата обращения – 22.02.21)
15. Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимовлияния /Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Балясникова О.В., Полянская А.Г., Разумкова А.В., Свинчукова Е.Г., Степанова А.А. // Коллективная монография / Под ред. Н.В. Уфимцевой. –М.-Ярославль: Изд-во Канцлер, 2017. – 240 с.
16. Арынбаева Р.А., Маханова Ж.К., Дмитрюк Н.В. Формирование лингвокультурологической компетенции казахстанских учащихся в обучении русскому языку как неродному // Русистика. 2023. Т. 21. No 3. С. 341–355. http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-3-341-355
17. Османова Р.А. Национально-культурная специфика образов сознания русских и казахов (гендерный анализ на материале слов семантического поля «Дом. Семья») /Автореф. дисс… канд. филол. наук. – М. ИЯ РАН, 2001. – 24 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998.
19. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры. // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1996. – С. 97-112.
20. Леонтьев A.A. Л.С. Выготский. Книга из серии «Люди науки». – М.: Просвещение,1990. – 160 с.
21. Сейсенбаев Р.Ш. Тоска по отцу, или день, когда рухнул мир. Алматы, 2002.
22. Арынбаева Р.А., Дмитрюк Н.В., Стычева О.А. Ассоциативные исследования в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия «Педагогика. Психология. Социология». – Нур-Султан, №1 (138). 2022. С. 229-237.
23. 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.
24. Момыш-улы Б. Наша семья. – Алматы, 2008. – 264 с.
25. Сулейменов О.О. Азия: Эссе, публицистика, стихи, поэмы. – Алма-Ата: Жалын, 1990. – 378 с.
26. Арынбаева Р.А., Дмитрюк Н.В. Иерархия семейно-родственных ценностей казахов и русских: ассоциативные аспекты // Материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Российская психолингвистика: итоги и перспективы». М., МГУ-РУДН, 2022. С. 122-123.
27. Arynbayeva R., N. Dmitryuk, O. Stycheva. Basic values in teaching russian: psycholinguistic aspects / Базовые ценнос-ти в обучении русскому языку: психолингвисти-ческие аспекты // «Journal of Language and Linguistic Studies. Издательство «Selcuk University», 2022 18 (1). С. 333-344.
28. Арынбаева Р.А., Дмитрюк Н.В., Кадеева М.И., Стычева О.А. Сопоставительные ассоциативные исследования особенностей языкового сознания казахского и русского этносов (концепт «семья») // Вестник КГУ. – Кокшетау, 2019 г. – №4. –С. 404-412.
29. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – 2006.
30. Большой толковый словарь русского языка. Кузнецов С.А. – 2000. – 1536 с.
31. Арынбаева Р.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов при обучении русскому языку: психолингвистический аспект // «Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева». Серия «Педагогика. Психология. Социология». – Нур-Султан, №4 (133), 2020. С. 148-159.

Приложение А

Список стимулов на казахском языке Анкета №

Ана тілі \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Жасы \_\_\_\_\_\_\_\_ Жынысы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Мамандық \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Бір сөз-ассоциациясымен жауап беріңіз, бұл сөздер сізде қандай ой туғызады?

1.Әже (бабушка) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2.Бақытсыздық (беда) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3.Кедей (бедный) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4.Туыс (близкий) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5.Құдай (бог) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.Бай (богатый) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7.Үлкен (большой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8.Аға (старший брат) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9.Іні (младший брат) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

10.Болашақ (будущее) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11.Сенім (вера) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

12.Зат (вещь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

13.Билік (власть) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

14.Жау (враг) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

15.Уақыт (время) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

16.Таңдау (выбор) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

17.Батыр (герой ) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

18.Көз (глаза) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

19.Сөйлеу (говорить) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

20.Қонақ (гость) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

21.Балшық (грязь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

22.Алыс (далекий) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

23.Ата (дедушка) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

24.Жасау (делать) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

25.Ақша (деньги) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

26.Мейірімді (добрый) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

27.Жақсылық (добро) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

28.Сенім (доверие) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

29.Борыш (долг) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

30.Үй (дом) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

31.Жол (дорога) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

32.Дос (друг) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

33.Ойлау (думать) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

34.Жан (душа) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

35.Ас (еда) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

36.Сараң (жадный) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

37.Әйел (женщина) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

38.Өмір (жизнь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

39.Өмір сүру (жить) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

40.Қамқорлық (забота) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

41.Заң (закон) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

42.Жер (земля) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

43.Жамандық (зло)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

44.Мейірімсіз (злой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

45.Жүру (идти) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

46.Бар болу (иметь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

47.Шетелдік (иностранец) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

48.Қазақ (казах) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

49.Қазақстан (Казахстан) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

50.Тұлға (личность) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

51.Өтірік (ложь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

52.Сүю (любить) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

53.Махаббат (любовь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

54.Адамдар (люди) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

55.Кішкентай (маленький) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

56.Ана (мать) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

57.Бейбітшілік (мир) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

58.Мүмкін болады (можно) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

59.Менің (мой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

60.Ер адам (мужчина) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

61.Біз (мы) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

62.Үміттену (надеяться) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

63.Қажет (надо) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

64.Халық (народ) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

65.Біздің (наш) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

66.Болмайды (нельзя) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

67.Жек көру (ненавидеть) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

68.Өтірік (обман) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

69.Қоғам (общество) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

70.Ол (он, она) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

71.Олар (они) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

72.Әке (отец) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

73.Жаман (плохой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

74.Көмек көрсету (помогать) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

75.Көмек (помощь) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

76.Шындық (правда) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

77.Дұрыс (правильно) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

78.Өткен уақыт (прошлое) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

79.Жұмыс (работа) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

80.Қуаныш (радость) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

81.Сәби (ребенок) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

82.Отан (родина) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

83.Бір туған (родной) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

84.Ресей (Россия) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

85.Орыстар (русские) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

86.Құдалар (сваты) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

87.Еркіндік (свобода) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

88.Өз (свой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

89.Жанұя (семья) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

90.Жүрек (сердце) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

91.Әпке (сестра старшая) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

92.Сіңлі, қарындас (сестра младшая) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

93.Күш (сила) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

94.Күшті (сильный) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

95.Әлсіз (слабый) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

96.Өлім (смерть) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

97.Мағына (смысл) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

98.Келін (сноха) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

99.Намыс (совесть) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

100.Көрші (сосед) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

101.Әділдік (справедливость) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

102.Қорқыныш (страх) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

103.Ұят (стыд) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

104.Бақыт (счастье) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

105. Қараңғы (темный) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

106.Сен (ты) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

107.Құрмет (уважение) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

108.Өзбектер (узбеки) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

109.Өзбекстан (Узбекистан) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

110.Ақыл (ум) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

111.Ақылды (умный) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

112.Жақсы (хороший) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

113.Мақсат (цель) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

114.Адам (человек) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

115.Тазалық (чистота) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

116.Таза (чистый) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

117.Бөтен (чужой) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

118.Киіз үй (юрта) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

119.Мен (я) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

120.Тіл (язык) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Приложение Б

Матрица ассоциативного гештальта

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Зона/Язык | Казахи 400(информантов) – 40(единичных реакций)=360  | Русские 540(информантов) – 76(единичных реакций)=464 |
| Субъект |  |  |
|  |  |  |
| Объект |  |  |
|  |  |  |
| Характеристика |  |  |
|  |  |  |
| Ценности |  |  |
|  |  |  |
| Действие, состояние |  |  |
|  |  |  |
| Локус |  |  |
|  |  |  |
| Эго |  |  |
|  |  |  |
| Устойчивые словосочетания |  |  |
|  |  |  |
| Прочие |  |  |
|  |  |  |

Приложение В

Сопоставительный анализ гештальта слов-стимулов ӘКЕ/ОТЕЦ

Перейдем к сопоставлению общих и специфических черт восприятия базовых (общечеловеческих) ценностей из числа составляющих концептосферу «Родственные отношения» стимулов ӘКЕ/ОТЕЦ. Из истории знаем, что отец как несомненный авторитет заслуживал всеобщее уважение и любовь в семье. Гештальт обнаруживает образ отца, зафиксированного в языковом сознании нынешних представителей казахского и русского этносов.

Ниже в таблице 4 представлен гештальт ассоциаций в материале русского и казахского АП стимулов ӘКЕ/ОТЕЦ.

Таблица 1 – «Слово-стимул ӘКЕ – ОТЕЦ»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Зона/Регион | Казахи 400(информантов) – 81(единичная реакция) = 319 | Русские 541(информант) – 106(единичных реакций) =435 |
| Субъект | *12 – ана* (мать) 3,8%*6 – папа 1,9%**4 – тұлға* (личность) 1,3%*2 – ер адам* (мужчина) 0,6% | *107 – мать 24,6%**59 – папа 13,6%**27 – сын 6,2%**12 – семья 2,8%**10 – родитель 2,3%**8 –мужчина 1,8%**6 – батя 1,4%* *4 – дед 0,9%**4 –муж 0,9%**4 – отчим 0,9%**4 – родственник 0,9%**2 –мама 0,5%* |
|  | **7,6%** | **56,8%** |
| Объект | *2 – мұрт* (усы) 0,6% | *8 –семейства 1,8%**5 – работа 1,1%**3 – ребенка 0,9%**2 – сына 0,5%**2 – рыбалка0,5%* |
|  | **0,6%** | **4,8%** |
| Характеристика | *68 – қамқор* (заботливый) 21%*19 – тірек* (опора) 6%*13 – қорған* (крепость) 4%*10 – жанашыр* (доброжелатель) 3,1%*8 – ақылшы* (советчик) 2,5%*8 – қорғаушы* (защитник) 2,5%*6 – «жақсы адам* (хороший человек)1,9%*6 – ең керемет жан* (самый чудесный человек)» 1,9%*6 – мейірімді*(добрый) 1,9%*5 – жақын адам* (близкий человек) 1,6%*5 – патша* (царь) 1,6%*4 – отбасы отағасы* (глава семьи) 1,3%*4 – «өмірімдегі ең керекті қымбат жан* (самый нужный мне и дорогой человек в моей жизни)» 1,3% *3 – ақылды* (умный) 0,9%*3 – батыр* (герой) 0,9%*2 – ең жақсы* (лучший) 0,6%*2 – батыл* (смелый) 0,6%*2 – қатал* (строгий) 0,6%*2 – отбасы тірегі* (опора семьи) 0,6%*2 – үлкен* (большой) 0,6% | *42 – родной 9,7%**12 – строгий 2,8%**8 – любимый 1,8%**8 – глава семьи 1,8%**5 –главный 1,1%**5 – молодец 1,1%**4 –добрый 0,9%**4 –друг 0,9%**4 –хороший 0,9%**3 – защита 0,9%**3 –злой 0,9%* *3 – идеал 0,9%**2 – большой0,5%**2 – гордость 0,5%**2 – козел 0,5%**2 – кормилец 0,5%**2 – лучший0,5%**2 – наставник 0,5%**2 – учитель0,5%**2 – опора 0,5%**2 – поддержка 0,5%* |
|  | **55,4%** | **28,2%** |
| Ценности | *6 – тәрбие* (воспитание) 1,9%*4 – байлық* (богатство) 1,3%*3 – бақыт* (счастье) 0,9%*2 – жылулық* (тепло) 0,6%*2 – құрмет* (уважение) 0,6% | *5 – любовь 1,1%**2 – надежность 0,5%* |
|  | **5,3%** | **1,6%** |
| Действие, состояние | *4 – сағынам* (скучаю) 1,3%*3 – жақсы көрем* (люблю) 0,9%*2 – жоқ* (нет) 0,6% | *3 – нет 0,9%**2 – на работе 0,5%* |
|  | **2,8%** | **1,4%** |
| Локус |  | *10 – дом 2,3%* |
|  | **0%** | **2,3%** |
| Эго | *2 – жаным* (моя душа) 0,6% | *13 – мой 3%**2 – наш 0,5%* |
|  | **0,6%** | **3,5%** |
| Устойчивые словосочетания | *74 – асқар тау* (высочайшая гора) 23% | *7 – крестный 1,6%**2 –святой 0,5%* |
|  | **23%** | **2,1%** |
| Прочие | *6 – әке* (отец) 1,9% |  |
|  | **1,9%** | **0%** |

Наиболее частым ассоциированием на стимул ӘКЕ в казахской классификации является реакция *асқар тау* (высочайшая гора) – 74 (23%) в зоне «**Устойчивые сочетания»**. Это единственная в данной зоне и самая частотная во всем гештальте у казахов-испытуемых реакция. Большая частотность этой реакции указывает на то, что прочно сидит в сознании казаха устойчивое выражение «Әке – асқар тау, ана – қайнар бұлақ, бала – жағасындағы құрақ». Первая часть этого выражения «Әке – асқар тау». Выражение также в народе называют пословицей. Много значений вложено в это короткое выражение. Эта народная мудрость указывает на важную роль отца в семье. Отец является основной опорой семьи, поддержкой для детей, защитником и кормильцем. «Для казаха отец является непререкаемым авторитетом, он всегда на высоте». Его слово – закон. Достойный своего отца дитя никогда не посмеет перечить воле отца. Таков был закон степей. Конечно, сейчас отцы стали более демократичными по отношению к своим детям и не станут обрекать своих детей на несчастный брак. Все же для любой казахской семьи слово отца – последнее. Долг сына – выполнить волю отца.

Возглавляет центральную зону ассоциативного поля стимула ӘКЕ по количеству реакций зона «**Характеристика»**: она занимает 55,4%. Отец в сознании казаха *жақын адам* (близкий человек) – 5 (1,6%), который защитит его от всех невзгод *(қорғаушы* (защитник) – 8 (2,5%), поможет найти правильное решение в трудную минуту *(ақылшы* (советчик) – 8 (2,5%), позаботится о нем *(қамқор* (заботливый) – 68 (21%), и опора для своей семьи *(тірек* (опора) – 19 (6%), а также он *қорған* (крепость) – 13 (4%), *жанашыр* (доброжелатель) – 10 (3,1%), «*жақсы адам* (хороший человек) – 6 (1,9%), *ең керемет жан* (самый чудесный человек) – 6 (1,9%), *мейірімді* (добрый) – 6 (1,9%), *патша* (царь) – 5 (1,6%), *отбасы отағасы* (глава семьи) – 4 (1,3%), *өмірімдегі ең керекті қымбат жан* (самый нужный мне и дорогой человек в моей жизни)» – 4 (1,3%), *ақылды* (умный) – 3 (0,9%), *батыр* (герой) – 3 (0,9%), *ең жақсы* (лучший) – 2 (0,6%), *батыл* (смелый) – 2 (0,6%), *отбасы тірегі* (опора семьи) – 2 (0,6%), *үлкен* (большой) – 2 (0,6%), однако он же *қатал* (строгий) – 2 (0,6%).

Рассмотрим содержание ассоциативного поля стимула ОТЕЦ. У стимула ОТЕЦ самая частотная реакция у русских находится в зоне «**Субъект»:** *мать* – 107 24,6%. Для русского сознания ОТЕЦ всегда ассоциируется с *матерью* (Так же, как МАТЬ ассоциируется с *отцом:* см. Гештальт МАТЬ). Мать и отец – это в первую очередь, как объясняет толковый словарь Ушакова, женщина и мужчина по отношению к своим детям [122, с. 824], т.е. родители по отношению к своим детям. Второй частотной реакцией является *папа* – 59 (13,6%), поскольку в современном мире каждый второй зовет своего отца папой. Такая же картина наблюдается и у казахов (зону «Субъект» предваряют реакции *ана* (мать) и *папа*). Зона «Субъект**»** у русских включает также различные наименования родства: *сын* – 27 (6,2%), *семья – 12* (2,8%), *дед –* 4 (0,9%), *муж –* 4 (0,9%), *отчим –* 4 (0,9%), *родственник –* 4 (0,9%). Отец у русских, прежде всего, – это *родитель* – 10 (2,3%); мужская половина родителей (*мужчина* – 8 (1,8%)); кто-то его называет по старинке *батей* (*батя* – 6 (1,4%)), и, конечно же, идет «традиционная» реакция по смежности *мама* – 2 (0,5%).

А казахскую выборку составляют всего четыре реакции. Следующими за реакциями *ана* (мать) и *папа* в выборке зоны «Субъект» у казахов являются ассоциаты *тұлға* (личность) – 4 (1,3%) и *ер адам* (мужчина) – 2 (0,6%).

Если у русских-испытуемых в процентном соотношении превалирует зона «Субъект» за счет большей частотности реакций, то по количеству первенствует зона «Характеристика» (21 единица ассоциатов характеризует отца). Например: ОТЕЦ для русского *родной* – 42 (9,7%)*, любимый* – 8 (1,8%); *главный* – 5 (1,1%)*, хороший* – 4 (0,9%), *добрый* – 4 (0,9%)*, лучший* – 2 (0,5%), также *строгий* – 12 (2,8%) и *злой* – 3 (0,9%). Он *глава семьи* – 8 (1,8%), *молодец* – 5(1,1%), *друг* – 4 (0,9%), *защита* – 3 (0,9%), *идеал* – 3 (0,9%). Он также *большой* – 2 (0,5%), является *кормильцем* – 2 (0,5%) и *гордостью* – 2 (0,5%) для своих детей. Отец может быть лучшим *наставником* – 2 (0,5%) и *учителем* – 2 (0,5%) жизни, а также *опорой* – 2 (0,5%) и *поддержкой* – 2 (0,5%). В данной зоне, собственно, актуализируются характеристики по качествам и по значимой роли отца в обществе.

Зона «Объект» у казахов представлен одной лишь реакцией *мұрт* (усы) – 2 (0,6%). А у русских – 5 реакциями: *семейства* – 8 (1,8%), *работа* – 5 (1,1%), *ребенка* – 3 (0,9%), *сына* – 2 (0,5%) и *рыбалка* – 2 (0,5%).

«Сопоставляя самые частотные ассоциации на стимул ӘКЕ/ОТЕЦ, отметим актуализованность ассоциации *мать* в обоих языках. И в том, и в другом случае можно судить об отце как о высоком авторитете в семье и обществе. Данное аналитическое сопоставление позволило нам увидеть и общность в выборе базовых ценностей двух сопоставляемых негомогенных культур, и в то же время обнаружить зафиксированные в эксперименте специфические черты ЯС сопоставляемых этносов. Если отметить некоторые морально-этические национально-специфические особенности восприятия образов отца (при всем ожидаемом сходстве их положительно маркированных оценок) в разных культурах, то обнаруживаются и отрицательно-оценочные реакции как то, *козел* – 2 (0,5%), данный в двух случаях русскими респондентами» [123, с. 410].

В целом образ **отца** складывается из характерных, свойственных конкретной культуре признаков и определяется по типичным признакам, деятельности, родственным связям и эмоционально-положительному отношению.

Сопоставительный комментарий семантического гештальта слов-

стимулов ӘЖЕ/БАБУШКА

С целью иллюстрации общих и специфических черт восприятия базовых (общечеловеческих) ценностей из числа составляющих концептосферу «Родственные отношения» в своей работе наравне со стимулами АНА/МАТЬ, ӘКЕ/ОТЕЦ мы выбрали стимул ӘЖЕ/БАБУШКА как пример его несомненной ценности, зафиксированной в языковом сознании казахского и русского этносов.

Предполагая в начале исследования, что в выборке ассоциаций на заданные стимулы, называющие самых близких любому человеку людей – ‘мать’, ‘отец’, ‘бабушка’, ‘дед’ и подобные, – мы должны будем обнаружить единодушное положительно-оценочное реагирование участников обеих сопоставляемых этнических групп, мы не ошиблись. Тем интереснее было наряду с общим комплиментарным фоном ассоциирования обнаружить и проявившиеся специфические черты восприятия и оценки стоящего за стимулом образа бабушки.

В современном, стремительно меняющемся цивилизационном пространстве с господством интернета и с диктатом цифровой технологии практически во всех областях жизнедеятельности институт ‘бабушек’ тоже заметно изменился. Массовое распространение и потребление всевозможных гаджетов от телефона и планшета до электромясорубки, стиральных и посудомоечных машин в корне изменили социальный статус «бабушек» и заметно отодвинули их пенсионный возраст: современные бабушки повсеместно работают, вполне востребованы в профессии, их основные интересы – вне домашних хлопот по хозяйству и присмотра за детьми. Ранее этот процесс чаще был отмечен в Европе, довольно быстро был освоен в России, а сейчас наблюдается и в современном Казахстане, где патриархальные устои неторопливого быта с традиционным проживанием под одной крышей семьи из трех (и более) поколений было естественно и необходимо: на старшее поколение ложились привычные хлопоты по дому и уход за детьми, что только повышало свойственный восточным народам авторитет к почтенному возрасту, любовь и уважение к старшим [122, с. 338].

Рассмотрим наполнение ассоциативных полей на стимулы ӘЖЕ/БАБУШКА в виде структурированного в форме таблицы семантического гештальта.

Таблица 2 – «Слово-стимул ӘЖЕ – БАБУШКА»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Зона/Язык | Казахи 400(информантов) – 131(единичная реакция) =269 | Русские 541 (информант) – 113(единичные реакции)=428  |
| Субъект | *16 – апа* (бабушка) 6%*16 – ата* (дед) 6%*6 – ана* (мать) 2,2%*6 – әкем анасы* (мать отца) 2,2%*4 – нағашы әжем* (бабушка с маминой стороны) 1,5%*3 – адам* (человек) 1,1%*3 – туысқан* (родственница) 1,1%*2 – немере* (внуки) 0,7% | *96 – дедушка 22,4%**10 – родственник 2,3%**5 – внуки 1,2%**4 – семья 0,9%**3 – родня 0,7%**2 – мать матери 0,5%**2 – старуха 0,5%* |
|  | **22,3%** | **33,6%** |
| Объект | *9 – ақыл* (советы) 3,3%*7 –орамал* (платок) 2,6%*5 – құрт* (нац. соленый творог) 1,9%*5 – тамақ* (еда) 1,9%*4 – әжім* (морщина) 1,5 %*3 – ақ шаш (седые волосы) 1,1%**2 – ертегі* (сказки) 0,7%*2 – ыстық алақаны* (ее теплые ладони) 0,7%*2 – ақ жаулықты* (в белом платке) 0,7% | *7 – пирожки1,6%**7 – платок 1,6%**5 – блины 1,2%**4 – пироги 0,9%**3 – очки 0,7%**2 –носки 0,5%**2 – спицы 0,5%**2 –уют 0,5%**2 – вязание 0,5%**2 – детство 0,5%* |
|  | **13,7%** | **8%** |
| Характеристика | *48 – мейірімді* (добрая) 17,8%*23 – қамқор* (заботливая) 8,6%*6 – кәрі* (старая) 2,2%*6 – жанашыр* (сострадательная) 2,2%*4 – жақыным* (мой близкий человек) 1,5%*4 – аяулы* (дорогая) 1,5%*3 – дана* (мудрая) 1,1%*3 – ақылды* (умная) 1,1%*3 – керемет жан* (чудесный человек) 1,1%*3 – үлкен* (большая) 1,1%*3– жасы үлкен адам* (пожилой человек) 1,1%*2 – любимая 0,7%**2 – қымбат* (дорогая) 0,7%*2 – қорғаушы үйдегі жан* (домашний покровитель) 0,7%*2 – әңгімешіл* (рассказчица) 0,7% | *61 – старая 14%**35 – добрая 8,1%**25 – любимая5,8%**19 – родная 4,4%**7 – заботливая 1,6%**4 – мудрая 0,9%**3 – возраст 0,7%**2 – дорогая 0,5%**2 – злая 0,5%**2 – молодая 0,5%* |
|  | **39,3%** | **38%** |
| Ценности | *9 – жылулық* (тепло) 3,3%*4 – тәрбие* (воспитание)1,5%*2 – қазына* (сокровище)0,7%*2 – бақыт* (счастье)0,7%*2 – сүйіспеншілік* (любовь) 0,7% | *8 – тепло 1,9%**6 – добро 1,4%**3 –любовь 0,7%**2 –уважение 0,5%*  |
|  | **10,2%** | **4,5%** |
| Действие, состояние | *5 – сағындым* (скучаю) 1,9%*2 – жоқ* (нету) 0,7%*2 – жақсы көрем* (люблю) 0,7% | *3 – люблю 0,7%**3 – спит 0,7%**3 – умерла 0,7%* |
|  | **3,3%** | **2,1%** |
| Локус | *10 – ауыл* (деревня) 3,7 %*2 – үйде* (дома) 0,7% | *14 – деревня 3,3%**2 –дом0,5%**2 – дома 0,5%**2 – далеко 0,5%* |
|  | **4,4 %** | **4,8%** |
| Эго | *4 – жаным сол* (душа моя) 1,5% | *21 – моя 4,9%* |
|  | **1,5%** | **4,9%** |
| Устойчивые словосочетания |  | *19 – старушка 4,4%* *8 – Яга 1,9%* *2 – с дедушкой 0,5%* |
|  | **0%** | **4,8%** |
| Прочие | *4 – әже* (бабушка) 1,5%  | *3 – баба 0,7%**3 –бабушка 0,7%**2 – рева 0,5%*  |
|  | **1,5%** | **1,9%** |

Первой и самой типичной стратегией ассоциирования для испытуемых обеих групп является **характеризация** – определение свойств стоящего за стимулом понятия: соответствующая семантическая зона содержит наибольшее число ассоциативных реакций (**42,1%** у казахов и **37%** у русских). Несмотря на близкое статистическое соотношение, по содержанию характеристик данная зона различается: на первом месте у казахов оказывается комплиментарная характеристика *мейірімді* (добрая) – 17,8%. У русских на первом месте ассоциация *старая* 14% – наиболее значимый для **бабушки** признак возраста (у казахов этот признак на третьем месте: *кәрі* – 2,2% ), а реакция *добрая* у русских отмечена лишь в 8,1% случаев, то есть в два раза реже, чем у казахов. На втором месте в казахском ассоциативном поле стимула **әже** зафиксирована такая же комплиментарная ассоциация *қамкор* (заботливая) – 8,6%, в то время как у русских таких реакций меньше в 5 раз – *заботливая* 1,7%. В основном в данной зоне у обеих групп испытуемых отмечены положительные характеристики стимула **әже – бабушка:** это, кроме упомянутых, у русских реакции *любимая, родная, мудрая, дорогая* и *молодая*; у казахов ассоциации *аяулы* (дорогая), *дана* (мудрая), *ақылды* (умная), *керемет жан* (чудесный человек), *үлкен* (большая), *қымбат* (дорогая). Ассоциат *любимая* значительно чаще встречается в русской выборке, занимая третье место по частотности. В данной зоне, собственно, актуализируются характеристики по качествам, по родству и по возрасту, причем, единственная оценка *молодая* 0,5% встретилась только в группе русских респондентов, казахи молодых бабушек не увидели. Отрицательно-оценочные реакции нетипичны, у русских отмечена только реакция *злая* (0,5%), зафиксированная у двух русских респондентов.

Отметим искреннюю теплоту двух казахских реакций *қорғаушы үйдегі жан* (домашний покровитель, *досл*.: душа, оберегающая домочадцев) 0,7% и *әңгімешіл* (рассказчица). В первом случае отражается очень теплое, трепетное отношение к бабушке из воспоминаний детства, как о человеке, который оберегает каждого члена семьи по отдельности всю жизнь. Важно отметить то обстоятельство, что у казахов всегда в доме живет человек, чаще всего пожилой, который защищает от всех невзгод, любит и жалеет, кормит и лечит, что дает чувство уверенности и защищенности. Во втором примере казахская бабушка предстает как рассказчица, сказительница, и это особый дар, которым она наделена от природы; под ее сказки, порой придуманные, сочиненные на ходу, дети любили проводить вечера и засыпать. В русском языковом сознании, как мы помним по классической литературе, такие ассоциации предположительно тоже должны были бы отразиться, но в современном ассоциативном словаре их не оказалось: приходится констатировать отсутствие весьма актуального в недавнем прошлом представления русских о бабушке как о хранительнице семейного очага, незаменимой детям няни и защитницы, рассказчицы пленительных сказок – этот образ бабушки в современном языковом сознании русских утрачен.

Второй по статистическому весу является зона «**Субъект**», включающая номинации родственников: в казахской выборке это *ата* (дед) 6%, *ана* (мать) 2,2%, *немере* (внуки) 0,7%; в русской выборке – *дедушка* (22,4%), *внуки* (1,2%), *мать матери* (0,5%), *семья* (0,9%), *родня* (0,7%). Связь **бабушка** – *мать* оказывается наиболее выраженной у казахов, в то время как у русских актуализируется прежде всего коррелятивная пара **бабушка** – *дедушка,* самая частая и типичная в русском ассоциативном поле. Особенностью стратегий казахских респондентов является установление семантической корреляции женского рода **әже** – *апа*, а также уточнения значения стимула посредством перифраз: *әкем анасы* (мать отца), *нағашы әжем* (бабушка с маминой стороны) 3,7%.

Семантическая зона «**Объект**» содержит сходные в обеих выборках ассоциаты, в числе которых – название головного убора орамал (*платок*) (2,6% в казахской выборке и 1,6% в русской) или указание на еду, которую, видимо, обычно готовит **бабушка**: у казахов это *құрт* (соленый творог) 1,9% или просто *тамақ* (еда) 1,9% (3,8%), у русских – *пирожки/пироги* (2,5%) и *блины* (1,2%). Указание на то, что **бабушка** занимается *вязанием*, содержится только у русских испытуемых. В казахской выборке представлены реакции, называющие характерные особенности внешности – *әжім* (морщины), *ақ шаш* (седые волосы), *ыстық алақаны* (ее теплые ладони) 3,3%, а также *ақыл* (советы) 3,3%.

Свидетельством того, что образ **бабушки** является культурно значимым и для казахов, и для русских, становится наполнение зоны «ценности». Реакции данной зоны совпадают в выборках ассоциациями *тепло*1,9%/*жылулық* 3,3% и *любовь* 0,7%/*сүйіспеншілік* 0,7%; а различаются реакциями *добро* 1,4% и *уважение* 0,5% у русских и *тәрбие* (воспитание) 1,5%, *қазына* (сокровище) 0,7% и *бақыт* (счастье) 0,7% у казахов. Как видим, в языковом сознании казахов **бабушка** представляет большую ценность, чем в сознании русских.

Наполнение зоны «**Локус**» в целом сходно в обеих выборках и количественно, и содержательно: называются всего две реакции – *деревня* и *дом*. Зона «**Эго**» особенно выражена у русских испытуемых; в обеих выборках актуализировано значение только первого лица. Однако данный показатель компенсируется содержанием зоны «**Действия, состояния**», в которой респонденты определяют свое отношение к бабушке ассоциациями «*скучаю»*, «*люблю»*, что отличает их от ассоциативных ответов той же зоны в русской выборке. Еще одна зона, отсутствующая у казахов и представленная только в корпусе русского ассоциативного поля, – это **устойчивые сочетания** *старушка* 4,4%, *Яга* 1,9%, *с дедушкой* 0,5%.

Таким образом, анализ содержания и структуры семантического гештальта слова-стимула ӘЖЕ/БАБУШКА показывает, что и казахи, и русские выбирают, прежде всего, стратегии характеризации человека, названного словом-стимулом: это в основном положительные определения. У казахов особо выделяется сфера объектная (атрибутная) и ценностная, у русских – зоны субъект и эго, а также фиксируется группа устойчивых сочетаний – в фольклорных и реминисцентных ответах на стимульное слово.

В целом образ **бабушки** складывается из характерных, свойственных конкретной культуре, признаков и определяется по типичным характеристикам, роду деятельности, родственным связям (ассоциации – номинации родства) и эмоционально-положительному отношению.

В обоих языках бабушка характеризуется как близкий, родной, дорогой, умудренный опытом человек пожилого возраста. Общие совпавшие в обеих культурах представления служат основой для адекватного понимания ментальных установок в диалоге культур, а на специфические особенности стоит обратить внимание и учитывать их в процессе формирования лингвокультурной компетенции при обучении русскому языку.

Сопоставительный анализ гештальта слов-стимулов ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ

Как уже упоминалось нами выше, все перечисленные термины родства объединяются под одним словом СЕМЬЯ. Обратимся к содержанию образа семьи в языковом сознании респондентов двух сопоставляемых этносов.

Ниже в таблице 8 представлены данные семантических зон гештальта стимулов ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ.

Таблица 3 – «Слово-стимул ЖАНҰЯ – СЕМЬЯ»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Зона/Регион | Казахи 400 (информантов) – 42(единичные реакции)=358 | Русские 537(информантов) – 115(единич.реакций) =422 |
| Субъект | *79 – отбасы (семья) 22%**12 – ата-ана (родители) 3,4%**9 – ата-ана, бауырлар (родители и братья) 2,5%**8 – мама 2,2%**7 – ең жақын адамдар (самые близкие люди) 2%**6 – ана (мать) 1,7%**4 – жақындарым (мои близкие) 1,1%**4 – адамдар (люди) 1,1%**2 – мама папа 0,6%**2 – әке (отец) 0,6%**2 – балалар (дети) 0,6%* *2 – туыстар (родня)0,6%**2 – бір туғандарың (родные) 0,6%**2 – близкие 0,6%**2 – сәбилер (малыши) 0,6%* | *33 – дети 7,8%**22 – мама 5,2%**19 – родные 4,5%**17 –родители 4%**6 – близкие 1,4%**5 – родня 1,2%* *5 – родственники 1,2%**4 – люди 0,9%**4 – отец 0,9%**3* – *жена 0,7%**2 – мама{,} папа{,} я 0,5%**2 – муж 0,5%**2 – ребенок 0,5%**2 – 7-я 0,5%* |
|  | ***40,2%*** | ***29,8%*** |
| Объект | *5* – *Отан (Родина) 1,4%* | *6 – очаг 1,4%**4 – брак 0,9%**3 - сок 0,7%**2 – идеал 0,5%**2 – основа 0,5%**2 – спокойствие 0,5%*  |
|  | ***1,4%*** | ***4,5%*** |
| Характеристика | *8 – үлкен (большая) 2,2%**7 – бақытты (счатливая) 2%**7 – татулық (дружная) 2%**6* – *керемет (чудесная) 1,7%**5 – барым (все, что у меня есть) 1,4%**4* – *береке (достаток) 1,1%**3 – берік (крепкая) 0,8%**3 – бірінші орында (на первом месте) 0,8%**2* – *қымбатты жандарың (дорогие тебе люди) 0,6%**2* – *жанашырларым (мои доброжелатели) 0,6%* | *31 – большая 7,3%**19 – дружная 4,5%**10 – счастливая 2,4%**10 – крепкая 2,4%**8* – *любимая 1,9%**6 – родная 1,4%**4 – главное 0,9%**2 – хорошая 0,5%**2 – все 0,5%* |
|  | ***13,2%*** | ***21,8%*** |
| Ценности | *46 – бақыт (счастье) 13%**14* – *байлық (богатство) 3,9%**13 – жылу (тепло) 3,6%**10* – *ыстық (дорога') 2,8%**9 – қамқорлық (забота) 2,5%**9 – махаббат (любовь) 2,5%**7 – бірлік (единство) 2%**3* – *қолдаушы (поддержка) 0,8%**3 – өмір (жизнь) 0,8%**3 – қуаныш (радость) 0,8%**2* – *мейірім (добро) 0,6%**2* – *сенім (доверие) 0,6%**2 – уют 0,6%**2* – *сыйластық (взаимоуважение) 0,6%**2* – *қымбат (дорогое) 0,6%**2* – *өмірдің мәні (смысл жизни)0,6%* | *21 – любовь 5%**15 – счастье 3,6%**6 – уют 1,4%**4 – тепло 0,9%**4 – жизнь 0,9%**3 – радость 0,7%**2 – забота 0,5%**2 – вместе 0,5%* |
|  | ***36,3%*** | ***13,5%*** |
| Действие, состояние | *3 – құру (создать) 0,8%* | *2 – нет 0,5%**2 – достала 0,5%* |
|  | ***0,8%*** | ***1%*** |
| Локус | *2 – үй (дом)0,6%* | *52 – дом 12,3%* |
|  | ***0,6%*** | ***12,3%*** |
| Эго | *19 – отбасым (моя семья) 5,3%**2 – менің (моя) 0,6%**2 – өмірім (моя жизнь) 0,6%* | *42 –моя10%**4 – я 0,9%* |
|  | ***6,5%*** | ***10,9%*** |
| Устойчивые словосочетания | *4 – кіші мемлекет (маленькое государство) 1,1%**2 – қорған (крепость) 0,6%* | *10 – ячейка 2,4%**4 – ячейка общества 0,9%**3 – крепость 0,7%**2 – в сборе 0,5%* *2 – общество 0,5%* |
|  | ***1,7%*** | ***5%*** |
| Прочие |  |  |
|  | ***0%*** | ***0%*** |

Первичной стратегией для испытуемых обеих групп является зона **«Субъект»**: соответствующая семантическая зона содержит более всего ассоциатов (40,2% у казахов и 29,8% у русских). Содержательно данная зона абсолютно совпадает (за исключением двух реакций (*муж, жена)* в русской выборке), в статистическом соотношении различается: на первом месте у казахов оказывается синоним слова-стимула *отбасы* (семья) – 79 (22%)(у русских эта реакция встречается лишь в 0,5% случаев, то есть 2 респондента дали синоним слова-стимула с различием только в написании *7-я* – 2 (0,5%)).

Для русских респондентов наиболее значимым для **семьи** являются дети (*33 – дети 7,8%,2 – ребенок 0,5%*), в то время как у казахов указанный признак акцентируется лишь в 1,2% случаев *(2 – балалар (дети) 0,6% и 2 – сәбилер (малыши) 0,6%*).

Следующим по частоте у русских респондентов оказывается реакция *22 – мама 5,2%. Данная* реакция у казахов стоит на четвертом месте *8 – мама 2,2% и 6 – ана (мать) 1,7%.*

Ассоциат *ата-ана (родители) – 12 (3,4%), ата-ана, бауырлар (родители и братья) – 9 (2,5%)* значительно чаще встречается в казахской выборке, занимая второе и третье место по частотности. Этот же ассоциат *родители –17 (4%)* занимает у русских четвертое место по частотности.

В русских словарях дается следующее значение: «Семья – это группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе» [125, с. 1175], которое показывают реакции обеих лингвокультур на стимул ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ (*ата-ана/родители, мама, ана/мама, әке/отец, балалар/дети, сәбилер(малыши)/ребенок, туыстар, бір туғандарың /родня, родные,жақындарым/мои близкие, жена, муж).*В данной зоне, собственно, актуализируются названия по родству.

На стимулы ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ на втором месте оказалась зона «**Характеристика»:** у казахов – 13,2%, а у русских – 21,8%.

Совпали следующие реакции у обеих групп:

8 – үлкен (большая) 2,2% // 31 – большая 7,3%

7 – бақытты (счатливая) 2% // 10 – счастливая 2,4%

7 – татулық (дружная) 2% // 19 – дружная 4,5%

5 – барым (все, что у меня есть) 1,4% // 2 – все 0,5%

3 – берік (крепкая) 0,8% // 10 – крепкая 2,4%

3 – бірінші орында (на первом месте) 0,8% // 4 – главное 0,9%

6 – керемет (чудесная) 1,7% // –

4 – береке (достаток) 1,1% // –

2 – қымбатты жандарың (дорогие тебе люди) 0,6% // –

2 – жанашырларым (мои доброжелатели) 0,6% // –

* // 8 – любимая 1,9%
* // 6 – родная 1,4%
* // 2 – хорошая 0,5%

На третьем месте среди реакций на стимул ЖАНҰЯ/СЕМЬЯ оказалась зона **«Ценности»:** у казахов 36,3%, а у русских – 13,5%.

В данной зоне все реакции русских совпали с реакциями казахов:

46 – бақыт (счастье) 13%// 21 – любовь 5%

13 – жылу (тепло) 3,6%// 15 – счастье 3,6%

9 – қамқорлық (забота) 2,5%// 6 – уют 1,4%

9 – махаббат (любовь) 2,5%// 4 – тепло 0,9%

3 – өмір (жизнь) 0,8% // 4 – жизнь 0,9%

3 – қуаныш (радость) 0,8% // 3 – радость 0,7%

2 – уют 0,6% // 2 – забота 0,5%

7 – бірлік (единство) 2% // 2 – вместе 0,5%

Однако реакции казахов оказались шире, вследствие чего реакции *байлық (богатство) – 14 (3,9%), ыстық (дорога') – 10 (2,8%), қолдаушы (поддержка) – 3 (0,8%), мейірім (добро) – 2 (0,6%), сенім (доверие) – 2 (0,6%), сыйластық (взаимоуважение) – 2 (0,6%), қымбат (дорогое) – 2 (0,6%), өмірдің мәні (смысл жизни) – 2 (0,6%)*не нашли себе пары в реакциях русских респондентов.

Отрицательно-оценочные реакции нетипичны, встречается лишь в зоне **«Действие, состояние»** ассоциат *достала –2 (0,5%)*, данный в двух случаях русскими респондентами.

В обеих лингвокультурах в зоне **«Локус»** значится реакция *үй (дом) – 2 (0,6%) (у казахов), дом – 52 (12,3%) (у русских).* Ассоциат с самой большой ранговой частотностью в русской выборке по всему гештальту является реакция *дом*, в то время как в казахской выборке она дана лишь двумя респондентами и составляет только 0,6%.

Зону «**Эго»** в русской выборке представляет одна из самых частотных реакций во всем семантическом поле «Родственные отношения» притяжательное местоимение «моя». Здесь еще добавилось личное местоимение «я» (*моя – 42 (10%); я – 4 (0,9%)*). В казахском языке, как уже выше упоминалось, значение притяжательности выражается в окончании слова, т.е. в составе слова. В составе различных слов она составляет всего 6,5% (*отбасым* (моя семья) – 19 (5,3%), *менің* (моя) – 2 (0,6%), *өмірім* (моя жизнь) – *2 (0,6%)*). Это позволяет еще раз сделать вывод, что для русских семья, прежде всего, в представлении каждого вызывает свои родные образы.

В зоне «**Устойчивые словосочетания»** у казахов на первом месте *кіші мемлекет (маленькое государство) – 4 (1,1%),* тогда как у русских семья подразумевает *ячейку – 10 (2,4%), ячейку общества – 4 (0,9%).* Совпадения в этой зоне составляют реакции*қорған (крепость) – 2 (0,6%) (у казахов) – крепость – 3(0,7%) (у русских).* Очевидно, что это часть поговорки «Моя семья – моя крепость». Поговорка в свою очередь берет свое начало из немецкого языка, где дом считается той крепостью, тем укрытием, за стеной которого человек чувствует себя абсолютно защищенным от внешнего мира и чужих глаз.

Приложение Г

**Задачи:** 1) изучить научно-теоретическую и методическую литературу; 2) провести ассоциативный эксперимент; 3) провести сопоставительный анализ АВС; 4) разработать структурно-содержательную методическую модель

**Концептуальная основа:** повышение качества образования

**Педагогика**: педагогика высшего образования

**Методологические подходы:** лингвокультурологический, интегративный компетентностный

**Методологические основы** формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся**:**

**Теоретические основы:** психолого-педагогические теории деятельности и развития личности, теория познания, теория речевой деятельности.

**Структурно-содержательная модель формирования вторичной языковой личности обучающихся на занятиях русского языка**

Содержание формирования лингвокультурной компетенции**:**

Мотивационно-ценностный

**КОМПОНЕНТЫ**

Результативный

**Критерии**

**ПОКАЗАТЕЛИ**

Когнитивный

Ценностный

- знание базовых общекуль-турных ценностей казахского и русского этносов;

- умение организовать и провести ассоциативный эксперимент;

- умение научно анализировать и интерпретировать результа-ты ассоциативного экспер-имента.

**Цель:** разработка лингвокультурологических основ преподавания русского языка через систему базовых семейно-родственных ценностей для создания фундамента вторичной языковой личности с опорой на данные ассоциативного эксперимента

**Методологические принцпы:**

постепенности и систематичности знаний, сознательности и активности, самообразования, связи обучения с жизнью и др.

Когнитивный

Деятельностный

- владение навыками анализа литературных произведений;

- осознание русского языка как духовной ценности;

- владение психолингвитичеескими методами.

- реализация культурологического подхода в преподавании русского языка;

- формирование у обучающихся положительного отношения и готовности к применению культурологических данных русского языка в будущей педагогической деятельности

 **Методы:** реферативный обзор и критический анализ; интерпретационный, описательный, метод теоретического моделирования, метод структурирования, описательный и частотно-статистический методы, приём стилистической характеристики лексических единиц из концептосферы «Семейно-родственные отношения», педагогическое наблюдение

**Средний**

**низкий**

 **Результат**: вторичная языковая личность студента

**Методический комплекс:** программа элективной дисциплины «Основы психолингвистики» для обучающихся по специальности 6В01702 – Подготовка учителя русского языка и литературы и 6В01705 – Подготовка учителя русского языка и литературы в школах с нерусским языком обучения; дидактический материал: система упражнений и заданий, комплекс тестовых заданий.

Уровень учебных достижений

**Материалы:** 1) *материалы полевых* экспериментальных исследований – ассоциативные реакции, полученные в ходе проведения (САЭ); 2) гештальты стимулов из концептосферы «Семейно-родственные отношения»; 3) т*ексты* из художественных произведений

**Высокий**

1. Например, на слово СТОЛ (table) из 1000 американцев [Kiss D. andothers. The Associative Thesaurus of English. Minnesota, 1972] 814 человек ответили словом *стул (chair*), а всего разных ответов в этом АП оказалось 56. В словаре русских ассоциаций на слово СТОЛ самой типичной тоже оказалась реакция *стул*, но этим словом отреагировали только 116 человек из 1000, а всего разных ответов в русском АП стимула СТОЛ зафиксировано 94, т.е. спектр разнообразных ассоциаций русских заметно шире, чем у американцев. Для сравнения: из 1000 информантов-казахов на стимул СТОЛ 157 человек ответили ассоциацией *агаш*(деревянный), 135 – *үлкен* (большой), 105 – *тегіс* (гладкий), а всего разных ответов в этом АП у казахов оказалось 120 – т.е. их ответы еще более разнообразны и индивидуализированы [42, с. 441]. [↑](#footnote-ref-1)