

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
НАРЫНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. С.НААМАТОВА**

Диссертационный совет Д. 13.16.527

**На правах рукописи
УДК: 372.881.161.1(575.2) (043.3)**

**ТАШТАНКУЛОВА ЖЕНИШГУЛ ЖЭЭНЧОРОВНА
ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Нурлан Алымкуловна

Бишкек – 2017



ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
 ГЛАВА I. Теоретические основы обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии.11	
1.1. Цели, мотивация, содержание обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров	11
1.2. Ретроспективный анализ применения проектной технологии в зарубежной и отечественной педагогике	22
Выводы по первой главе	33
 ГЛАВА II. Технология обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектов.....35	
2.1. Структурно–функциональная модель обучения устному общению на русском языке как неродном студентов на основе проектной технологии.....	35
2.2. Алгоритм обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии	53
 ГЛАВА □ □ □ Опытнo-экспериментальное обучение по проверке эффективности разработанной модели обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии.63	
3. Констатирующий эксперимент.....	63
4. Формирующий эксперимент.....	73
5. Анализ эксперимента	80
 ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	89
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные социальные экономические, политические условия выдвигают к любому профессиональному образованию требования по формированию деятельного и мыслящего гражданина, умеющего жить в условиях демократии, рыночных отношений, способного к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества, государства, себя и своей семьи. Это обуславливает решение задач по совершенствованию системы обучения и воспитания студентов высшего профессионального образования.

В вузах формируется личность, способная влиять и вносить весомый вклад в научно-технический прогресс, в социальные и политические процессы. На сегодняшний момент государство предлагает найти действенные способы обеспечения формирования компетентной личности. О необходимости решения этой проблемы говорится в «Законе об образовании», «Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 гг.», ГОСах и других нормативных документах.

Обучение устному общению на русском языке актуализируется особенно в последнее время в связи с наметившимися тенденциями социальной жизни в Кыргызстане такими, как: глобальные вызовы, проявляющиеся в миграционных процессах в масштабах планеты; мобильностью населения; созданием глобальной экономики, наукоемких услуг, изменение требований к образовательным достижениям; изменение форм участия в политической жизни страны; изменение социальных связей; эволюция ценностей и др. - всё это обозначает проблемные поля в образовании.

В соответствии с этими вызовами в требованиях ГОС КР третьего поколения выбор инструментальных средств обучения определяется новыми методологическими подходами: компетентностным, лингвокультурологическим и метакачествами, то есть конкретным когнитивно–информационным и технологическим наполнением

образовательного процесса. Безусловно, важнейшей компетенцией является коммуникативная компетенция как способность выстраивать и поддерживать конструктивные межличностные и деловые отношения посредством устного общения на русском языке.

Анализ содержания и инструментальных средств обучения русскому языку как неродному в образовательном пространстве вуза позволяет сделать вывод о том, что существующая система подготовки высококвалифицированных кадров не способствует в полной мере развитию компетенций устного общения студентов. Это подтверждает проведенный в рамках нашего исследования анализ сформированности коммуникативной компетенции студентов. Результаты данного исследования проблематизируют затруднения выпускников в процессе межличностного общения на русском языке в профессиональной и социальной деятельности.

Существует ряд **противоречий**:

- противоречие между современными целями обучения русскому языку как неродному и устаревшими методами его преподавания;

- недостатки традиционной методики преподавания языков привели к тому, что при значительных затратах времени и сил на обучение студентов русскому языку, наличии русской языковой среды, делении потока на группы по 12-15 человек, разработке новых УМК по русскому языку, результаты обучения в целом малы.

- ведущими видами речевой деятельности на практических занятиях по русскому языку являются чтение, пересказ и выполнение грамматических упражнений. В основном преобладают рецептивные виды речевой деятельности, в частности чтение, тогда как именно устная речь, устное общение – аудирование и говорение – должны быть приоритетными для того, чтобы научить свободно высказываться на неродном языке.

Парадокс заключается в том, что формирование коммуникативной компетенции вступает в противоречие с некоммуникативными методами его

преподавания, акцентом на рецептивные виды речевой деятельности, низкой речевой активностью студентов, поверхностностью в формировании языковых умений и стихийностью создания и применения опор в различных ситуациях. Так же преувеличенное внимание грамматике русского языка именно системе языка способствует пассивному усвоению языка, о чем свидетельствуют наши учебники.

Противоречие между неэффективно организованной самостоятельной учебной деятельностью обучаемых, от которой зависит темп их продвижения в изучении неродного языка и качеством усвоения учебного материала, уровня познавательной мотивации, становления индивидуального стиля изучения русского языка как неродного. В условиях Болонской системы на каждую дисциплину, в том числе на изучение языков, предусмотрено большое количество часов на самостоятельную работу, однако в действительности самостоятельная учебная работа студентов бакалавров зачастую носит хаотичный характер. Причины несоответствия цели и результата обучения русскому языку как неродному видятся в том числе и в недостаточном применении интерактивных методов и форм обучения.

В связи с этим проблема использования проектной технологии как интерактивного метода обучения в образовательно-воспитательном пространстве вуза привлекает внимание и педагогов, и лингводидактов.

Необходимо назвать работы по интерактивным методам обучения отечественных ученых: А.Алимбеков, Н.А.Ахметова, И.Бекбоев, К.Есеналиева и др. Однако целостная система применения этой технологии в образовании Кыргызстана пока не разработана, а проектная технология используется стихийно, особенно в обучении устному общению на русском языке. Поставленная проблема обусловила выбор темы диссертационного исследования: **«Обучение устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии».**

Объект исследования: процесс развития компетенций устного общения на русском языке как неродном.

Предмет исследования: методика обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии.

Цель исследования: создание теоретически обоснованной и практически проверенной методики обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности обучения русскому языку как неродному студентов бакалавров в соответствии с ГОС КР третьего поколения. Определить подходы, наиболее эффективно используемые в обучении русскому языку как неродному.

2. Выявить специфику компонентов и структуру устного профессионального общения, позволяющих высококвалифицированным выпускникам осуществлять профессиональную деятельность на любом уровне сложности и с высокой степенью эффективности.

3. Разработать проектную технологию, обеспечивающую выпускнику вуза устное общение на русском языке.

4. Сформулировать критерии и показатели, позволяющие описать динамику совершенствования уровня устного общения студентов бакалавров на основе проектной технологии.

5. Провести опытно-экспериментальное обучение и дать анализ его результатов.

Для достижения цели исследования и решения сформулированных задач в работе использованы разные **научные методы исследования:**

- когнитивно-обобщающие (научный анализ отечественной и зарубежной лингвистической и лингводидактической литературы; предметно-содержательный анализ нормативных образовательных и профильных документов («Закона об образовании», ГОСы КР);

- диагностические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование);

- опытное обучение для проверки эффективности разработанной методики.

Опытно-экспериментальная база исследования: НГУ им. С.Нааматова. В опытной работе было задействовано 160 студентов первых курсов по направлению подготовки «Филология».

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2016 год и включало три этапа.

Первый этап - 2010 – 2011 гг. - теоретико-обобщающий; направлен на проведение анализа и обобщение теоретических источников по теме диссертации, исследовалось состояние проблемы, формулировалась цель и задачи будущего исследования.

Второй этап - 2011-2013 гг. - опытно-экспериментальный; на этапе определены принципы, основные методы, приемы обучения русскому языку как неродному; создан комплекс условий для проверки эффективности выдвинутой модели обучения; проведен формирующий эксперимент на филологическом факультете НГУ им. С.Нааматова.

Третий этап - 2013-2016 гг. - рефлексивно-аналитический; на этапе проанализированы и оценены результаты формирующего эксперимента; оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

- уточнено содержание обучения русскому языку в сфере устного общения, профессионально-значимые знания, навыки и умения;

- теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии с учетом особенностей профессиональных компетенций выпускника филологических факультетов;

- смоделирован и описан комплекс ситуаций, использующих технологию проектов;

- подтверждена эффективность использования технологии проектов в профессиональной сфере в целях совершенствования навыков устного общения.

Теоретическая значимость исследования:

- определены и описаны специфические компоненты в структуре коммуникативной компетенции, важные для развития устной профессиональной речи студентов бакалавров: языковой, речевой, когнитивный, лингвокультурологический, прагматический, дискурсивный;

- разработана модель обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии, направленная на совершенствование коммуникативной компетенции;

- сформулированы принципы обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии с целью совершенствования и развития коммуникативной компетенции: 1) профессиональной направленности и междисциплинарности; 2) доминирующей роли креативной, исследовательской деятельности; 3) аутентичности; 4) развития самостоятельности и автономности, потребности к саморефлексии и дальнейшему личностному и профессиональному развитию; 5) опоры на родной язык студентов.

Практическая значимость исследования: внедрена методика обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии, включающая разработанную модель, основными компонентами которой являются принципы обучения, содержание, проектная технология. Положения, выдвинутые и сформулированные в исследовании, могут быть использованы в работе со студентами колледжей, лицеев. Предложенная методика способствует оптимизации и интенсификации процесса обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии в условиях дефицита времени.

Материалы работы могут быть использованы в теоретическом курсе «Методика преподавания русского языка как неродного и

иностранный», на курсах повышения квалификации преподавателей русского языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обучение устному общению на русском языке студентов бакалавров будет более эффективным, если оно осуществляется на основе проектной технологии, цель которой заключается в организации интерактивной, креативной деятельности на практическом курсе русского языка, направленной на формирование коммуникативной компетенции.

2. Предложенные в исследовании ряд умений, необходимых для формирования навыков работать в проекте, является основой для создания комплекса упражнений, направленного на формирование указанных умений и навыков.

3. Результативное обучение устному общению на русском языке в рамках проектной технологии возможно благодаря использованию сконструированной модели обучения устному общению с учетом лингводидактических принципов, лежащих в основе проектной технологии.

Личный вклад соискателя заключается в разработке, апробировании и внедрении в учебный процесс НГУ им. С. Нааматова комплекса теоретически и практически разработанных упражнений для обучения устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии, с целью развития коммуникативной компетенции. Основные положения и результаты исследования легли в основу новых рабочих программ, разработанных для филологического факультета.

Апробация результатов исследования осуществлялась в форме выступлений на заседаниях кафедры языков. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на международных и республиканских научных конференциях: 3-й научно - практ. конф. «Проблемы образования и науки», посвященной 2200 – летию Кыргызской государственности. - 2004, Нарын; Межд. научно-практ. конф. «Русскоязычное образование – важнейший фактор в научно-культурном

развитии Кыргызстана». – Бишкек, 2012; на Межд. научно-практ. конф. «Билим берүү, тарых жана маданият – өлкөнүн өнүгүүсүнө өбөлгө» в НГУ им. С. Нааматова, 2016 г.; на Межд. научно-практ. конф. «Современная концепция языковых и культурных ценностей», Бишкек: БГУ, 2016; на II Межд. научно-практ. конф. «Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества», 2016 г. – Бишкек: КНУ; на VIII Межд.научно-практ. конф. «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики». – Чебоксары. -2016; на XII Межд. научно-практ. конф. «Перспективы развития научных исследований в 21 веке». – Махачкала, 2016.

Результаты работы отражены в 11 публикациях, в т.ч. – 4 – в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК КР и РИНЦ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения. Кроме текстового материала работа иллюстрирована таблицами и рисунками.

ГЛАВА I. Теоретические основы обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии

1.1. Цели, мотивация, содержание обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров

Развитие умений устного общения является одним из основных требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» третьего поколения, типовых, рабочих программ кафедр иностранных, неродных, официального, государственного языков вузов.

В Государственном образовательном стандарте третьего поколения КР подчеркивается, что для осуществления своей профессиональной деятельности выпускник вуза должен обладать следующими компетенциями: универсальными: общенаучными (ОК), инструментальными (ИК), социально-личностными и общекультурными (СЛК); профессиональными компетенциями.

При этом четко дифференцируются требования к будущим бакалаврам и магистрам.

Так, выпускник бакалавриата в рамках общенаучных компетенций

- способен планировать и реализовать образовательный процесс в соответствии с потребностями, достижениями учащихся по современным, научно-обоснованным технологиям обучения (под руководством) (ОК-2);
- способен /под руководством/ разрабатывать и корректировать план исследования, анализировать и интерпретировать собранные данные, готов к осуществлению прикладной научно-исследовательской деятельности (ОК-4);

В рамках формирования профессиональной компетенции выпускник должен - владеть навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом языке (ПК-11).

Изучение современного состояния вопроса об обучении устному общению студентов бакалавров на основе проектной технологии показало, что эта проблема до конца не решена. Вопрос обучения устному общению студентов бакалавров начал привлекать к себе внимание ученых сравнительно недавно.

Владение умениями устного общения в учебном процессе, содержащих профессионально значимую информацию, становится все более востребованным в современном социуме, поскольку определенную часть информации коммуникант получает вербально.

На основе имеющихся в научных исследованиях определений понятия «общение» представилось необходимым уточнить определение «общения», под которым понимается социально-коммуникативное взаимодействие (по крайней мере двоих) по обмену информативным и фатическим содержанием в соответствии со статусом, ролевыми и личными отношениями коммуникантов для воздействия друг на друга, регулирования речевого поведения с целью достижения внекоммуникативного и коммуникативного результата. Именно общение как социальная деятельность организует и регулирует общественную и политическую, производственно-экономическую, социально-культурную, научную, образовательную, деловую, обиходно-бытовую и другие сферы жизни общества.[Формановская с.20-21.].

Само понятие общение, компетенция, как система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка трансформировалось в настоящий момент в коммуникативную компетенцию, которая трактуется как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков с помощью умений, связанных с дискурсивной, прагматической и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения.

В условиях коммуникативной парадигмы языкознание осуществляет перенос системных аспектов изучения языка на коммуникативные. Если структурное описание языка предполагает внутриязыковой анализ системных отношений в языке без учета экстралингвистических факторов, то в коммуникативной лингвистике язык рассматривается, прежде всего, как средство общения. Подобный коммуникативный подход предполагает рассмотрение языковых явлений не только в рамках речевой деятельности, но и в рамках деятельности человека, личности вообще.[1].

Современная методика обучения иностранным, неродным языкам направлена на формирование способности осуществлять межкультурную коммуникацию на неродном языке, т.е. на развитие у обучаемых умений соотносить языковые формы с коммуникативными функциями в процессе реального общения, не только устного, но и письменного. Достижение этой цели рассматривается в современной методике преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного, как неродного в рамках разработки коммуникативной компетенции.

Вопросу формирования коммуникативной компетенции посвящено большое количество работ [2]. Эти авторы рассматривают пути и способы формирования коммуникативной компетенции применительно и к устной и письменной речи. При этом малоисследованными остаются вопросы, связанные с проблемами формирования коммуникативной компетенции в устном общении. Специфика проводимого исследования обуславливает наше обращение к анализу путей и способов формирования коммуникативной компетенции в устной речи. Прежде всего, представляется необходимым рассмотреть понятие коммуникативной компетенции.

Термин **коммуникативная компетенция** является одним из ключевых понятий современной методики преподавания русского языка как неродного, как иностранного. Направленность коммуникативной компетенции на практику обучения, ее определяющее влияние на подход к процессу обучения иностранным неродным языкам в целом определяет

широкий интерес исследователей к данной проблеме. Однако многофакторность и многоуровневость всех составляющих коммуникативной компетенции представляет значительную сложность в ее теоретическом осмыслении и выработке единообразного подхода к трактовке данного понятия.

Феномен коммуникативная компетенция исследуется целым рядом наук: философия, социалингвистика, социология, психология, психолингвистика, лингвистика и др. При этом в зависимости от принимаемого подхода на первый план выдвигаются различные аспекты рассмотрения анализируемой категории.

Так в психологии коммуникативная компетенция анализируется в контексте организации и осуществления речевой деятельности, как цель и одновременно как результат, итог обучения неродному языку, то есть, как сформированная способность человека выступать в качестве субъекта деятельности общения [Зимняя, с. 27].

В лингвистике коммуникативная компетенция трактуется как комплекс социальных и национально-культурных правил речевого взаимодействия, как способность употребления средств языка в соответствии с целями коммуникантов в различных ситуациях общения. [Звегинцев].

В социалингвистике изучается содержание коммуникативной компетенции члена речевого сообщества. Коммуникативная компетенция анализируется с точки зрения ее формальной представленности [Аршавская].

В общем виде коммуникативная компетенция трактуется как индивидуальная способность человека осуществлять общение для удовлетворения своих потребностей, запросов, интересов в соответствии с принятыми в данном языковом социуме правилами речевых действий [Вятютнев, Зимняя, Изаренков и др.].

Учебный процесс необходимо наполнить таким содержанием, которое будет носить деятельностный характер, а по характеру своей реализации будет ориентировано на развитие самостоятельного мышления

обучающегося, обеспечивающего ситуацию развития в зависимости от его способностей.

В современном мире большое значение имеет аксиологический подход к отбору содержания профессионального образования, который предполагает, что все компоненты профессиональной компетентности высококвалифицированного специалиста всех направлений направлены на достижение человеком духовно-нравственного развития.

Она ориентирует специалиста на выявление, продуктивное развитие и включение творческого потенциала в цельную личность, когда он предстает одновременно и как индивид с высокими нравственными качествами, и как субъект трудовой деятельности, и как саморефлексирующая личность, и как гражданин своей страны.

Содержание образования должно интегрировать все обучающие и воспитательные воздействия, направленные на студентов, в целостный процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания. В связи с этим, по мнению

На современном этапе развития общества цель подготовки нового поколения на законодательном уровне внесена в задачи системы образования («Закон об образовании КР»).

Обратимся к истокам термина «иноязычная коммуникативная компетенция» в работах отечественных и зарубежных исследователей. Данное понятие, являясь одним из основополагающих категорий современной методики обучения иностранным, неродным языкам, уже довольно давно выступает предметом лингвистических, методических и психолого-педагогических исследований и проанализировано в работах И.Л. Бим, Р.П. Мильруда, И.А. Зимней, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассова, С. Савиньон, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой и др.[25; 85; 147; 171; 192; 210; 223; 280].

В теории языка термин «компетенция» получил широкое распространение лишь в 60 – 70-х гг. XX века. В 1965 году Н. Хомским (N.

Chomsky) вводится это понятие в ответ на бихевиористскую модель Б.Ф. Скиннера, которая, по его мнению, недостаточно объясняла многогранность человеческого языка и творческой деятельности субъектов общения. Н.Хомский трактует языковую компетенцию как знание абстрактной системы правил функционирования языка, которое говорящий применяет для создания и понимания речи [232; 258].

Критикуя лингвистическую теорию Н. Хомского за игнорирование социального взаимодействия, американский лингвист Д. Хаймс (D. Hymes) уточняет, что реальная коммуникация подразумевает динамически изменяющуюся обстановку, где лингвистическая компетенция должна адаптировать себя в соответствии с общим объемом получаемой информации, как лингвистической, так и экстралингвистической. Понятие самой компетенции он перестраивает в понятие «коммуникативная компетенция», значительно расширяя это понятие и выделяя четыре структурных компонента: грамматические (формально возможные), социокультурные (соответствующие определенному контексту), психолингвистические и фактические знания и способности их использования субъектами общения [267].

Следующим этапом анализа сущности коммуникативной компетенции стало рассмотрение ее как динамически развивающегося процесса межличностного взаимодействия, исход которого зависит от всех участников коммуникации. Согласно С. Савиньон (S. Savignon), коммуникативная компетенция является функциональной языковой способностью, которая подразумевает интерпретацию, выражение и обсуждение смысла при взаимодействии между индивидами одного или разных речевых сообществ или между индивидом и письменным или устным текстом. Природа коммуникативной компетенции динамична, относительна, больше межличностная, чем внутри личностная. Она также сильно определена контекстом. Коммуникативная компетенция может быть

обнаружена, развита и оценена только через действие, т.е. речевую деятельность [280].

Р. Купер (R. Cooper) выделяет в большей степени социалингвистические и грамматические параметры коммуникативной компетенции [259]. Г. Уиддоусон (H. Widdowson) неотъемлемой частью коммуникативной компетенции определяет знание того, как распознать и использовать предложения для осуществления речевого акта, т.е. знание правил применения высказываний в определенных социальных ситуациях [283]. Л. Якобовиц (L. Jacobovits) включает психолингвистический аспект в параметры коммуникативной компетенции, исключая при этом грамматические знания, что ведет к разделению грамматической и коммуникативной компетенций [268].

Анализируя развитие термина «коммуникативная компетенция» в зарубежных исследованиях, считаем необходимым также отметить позицию Д. Ларсен-Фриман (D. Larsen-Freeman), которая интерпретирует рассматриваемое понятие как способность индивида создавать значения, исходя из потенциального свойства каждого языка к постоянной модификации в ответ на изменения, используя уже имеющиеся знания и набор процедур адаптации этих знаний для решения новых проблем коммуникации, которые не имеют готовых и специально подготовленных решений [270].

В дальнейшем исследуемое понятие развивалось в направлении уточнения своей структуры. М. Кэнел и М. Свейн (M. Canale, M. Swain) выделили три компонента коммуникативной компетенции: грамматическую (лингвистическую), социалингвистическую и стратегическую компетенции [256]. Примечательно, что в данной теории отражена попытка дифференцировать знания непосредственно языка и правил его использования. Впоследствии М. Кэнел (M. Canale) выделяет дискурсивную компетенцию как владение навыками комбинирования

форм и значений для достижения смыслового единства в устном или письменном тексте в отдельный компонент.

Наиболее подробное рассмотрение коммуникативной компетенции, на наш взгляд, можно увидеть в работах Л. Бахмана и А. Палмера (L. Bachman, A. Palmer). Центральное место в их теории занимает понятие «языковая способность» (language ability), состоящая из лингвистической компетенции (организационной и прагматической) и стратегической компетенции. Авторы также включают в модель психофизиологические механизмы, которые относят к неврологическим и психологическим процессам, вовлеченным в использование языка в качестве физического феномена [252].

Советом Европы в 1997 предложено в качестве компонентов ИКК рассматривать лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую составляющие [266]. В целом, в контексте «общеευропейских компетенций владения иностранным языком» в ИКК зарубежные исследователи выделяют от трех до шести базовых компонентов, таких как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный, тематический, речевой, компенсаторный [252; 254; 267; 282].

В научный обиход российской лингводидактики термин «коммуникативная компетенция» ввел М.Н. Вятютнев. Понимая коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения, исследователь наполняет ее следующим содержанием:

1) компоненты ситуации общения: роли, места, темы, интенции; лексический, грамматический и фонетический минимумы; 2) знания и умения, необходимые для понимания и порождения программ речевого поведения [56].

Применительно к области иноязычного образования российские исследователи (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) определяют термин «иноязычная коммуникативная компетенция» как способность полноценно общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях, что предполагает не только лингвистическую осведомленность и навыки использования языковых средств, но и наличие определенного состояния коммуникативной включенности-настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способности к адекватному, уместному и своевременному выражению своих мыслительных намерений [25; 147; 192; 210].

Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается не только как лингвистическая категория, но, прежде всего, как лингводидактическая, поскольку и методы, и принципы, и содержание, а также средства должны определяться целями обучения [26]. И.Л. Бим считает, что для осуществления иноязычного общения, обучающиеся должны овладеть средствами иностранного языка, уметь воспринимать на слух и зрительно аутентичные тексты различных видов и жанров, знать определенные страноведческие реалии, приобщиться к культуре стран изучаемых языков и научиться представлять свою культуру в процессе общения. Для полноценного общения на иностранном языке большое значение имеют так называемые компенсаторные стратегии, т.е. умение выходить из положения при нехватке языковых средств посредством перифраза, синонимов, объяснения и т.д. Таким образом, И.Л. Бим в модели ИКК выделяет лингвистическую/языковую, тематическую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции [26].

В научных работах также анализируются психологические аспекты коммуникативной компетенции. И.А. Зимняя представляет ИКК целью-результатом обучения языку, способностью субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам различным задачам и ситуациям общения [89].

Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова рассматривают сущность ИКК как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка», т.е. понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью условных языковых знаков [60, с. 19]. При этом методисты выделяют следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистический (знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения), прагматический (умения понимать и продуцировать высказывания на иностранном языке в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей) и социолингвистический (способность осуществлять речевое и неречевое взаимодействие с носителями языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума) [там же].

Похожая структура ИКК представлена в концепции В.В. Сафоновой, которая выделяет языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную); социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) компетенции [194]. В более поздних работах исследователь добавляет в компонентный состав коммуникативной компетенции компенсаторную, информационно-коммуникационную и самообразовательную компетенции [193].

В целом, существует большое количество подходов к рассмотрению понятия ИКК и ее компонентного состава.

В качестве основы в данном диссертационном исследовании была использована модель В.В. Сафоновой.

Итак, опираясь на исследования ученых (Н.А. Мыльцевой, И.А. Зимней, В.Н. Комиссарова, А.В. Хуторского, В.В. Сафоновой и др.), а также принимая во внимание специфику подготовки будущих учителей,

под понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» мы будем понимать способность и готовность выпускника вуза коммуникативно приемлемо организовывать свое речевое поведение на русском языке для эффективного языкового обеспечения профессиональной педагогической деятельности, используя совокупность профессионально значимых знаний языковых и социокультурных норм данного профессионального социума и умений осуществлять все виды речевой деятельности с учетом установок, целей адресатов, функционального стиля, коммуникативных и других факторов, отвечающих параметрам коммуникационной среды и задачам. Таким образом, принимая во внимание мнение А.Н. Усачевой с соавторами, ИКК понимается нами не просто как набор определенных знаний, умений и навыков, а как способность и готовность сделать выбор, мобилизовав все ресурсы, необходимые для выполнения коммуникативной задачи адекватно конкретной ситуации, то есть в соответствии с целями и условиями протекания профессионального действия [227, с. 40].

Рассматривая развитие ИКК по направлению «Филология», мы будем придерживаться вслед за В.В. Сафоновой, В.Ф. Аитовым, И.И. Галимзяновой [4; 57; 193] следующей структуры ИКК, включающей компетенции лингвистического, коммуникативного и дискурсивно-прагматического уровней, так как считаем, что данная модель наиболее полно отражает особенности лингвистической подготовки филолога.

Новые образовательные технологии, в частности проектная технология, позволяют сегодня не только повысить мотивацию в обучении неродным языкам и более эффективно формировать межкультурную компетенцию у студентов, но и расширить границы учебного времени, увеличить объем практического использования русского языка, развить самостоятельность студентов.

Кроме того, проектная технология обучения устному общению обеспечивает процесс становления и развития личности, способной эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Формирование речеповеденческих стратегий может базироваться на специально разработанной системе заданий в процессе проектной деятельности на занятиях по практическому курсу русского языка.

1.2. Ретроспективный анализ применения проектной технологии в зарубежной и отечественной педагогике

Целесообразность ретроспективного анализа обусловлена необходимостью, с одной стороны, объективного и всестороннего исследования того или иного метода обучения, а с другой – значимостью критического осмысления особенностей его использования. Как известно, общеметодологический принцип историзма служит прогностическим целям: благодаря исследованию и анализу прошлого и современности выявляются взаимосвязи традиционных и новейших методов обучения, закономерности дальнейшего развития методики обучения, а также перспективные пути совершенствования этих методов.

Ретроспективный анализ педагогической литературы позволил выделить три направления, в рамках которых, так или иначе, обсуждалась проблема проектной технологии. Представителями первого направления глубоко и всесторонне обосновывалась значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения знаниями, умениями и навыками проведения обучения русскому языку в рамках выполнения проектов. Второе направление связано с вовлечением студентов в активную самообразовательную деятельность в сфере лингвистической подготовки методом проектов. Представители третьего направления предметом своих исследований обозначали непосредственно саму систему формирования навыков творческой самостоятельной подготовки у студентов методом проектов.

Проведенными исследованиями установлено, что формированием навыков устного общения во время самостоятельной подготовки

посредством метода проектов у студентов предполагает улучшение качества учебного процесса в практическом курсе русского языка.

Практика показала, что навыки проведения самостоятельной языковой подготовки у студентов следует формировать на протяжении всего времени обучения в вузе.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект". По мнению Н.В. Матяш, термин «проект» пришел в гуманитарное знание из технических наук [Матяш]. В практике до недавнего времени это слово преимущественно использовалось в технической сфере и означало техническую или сметную документацию (набросок, расчёт, план, чертеж и т.д.), предваряющую создание какой-либо технической продукции: машин, оборудования, зданий, сооружений.

Действительно, в толковом словаре С. И. Ожегова проект – это: 1) разработанный план сооружения, какого-нибудь механизма, устройства; 2) предварительный текст какого-нибудь документа; 3) замысел, план [Ожегов].

В настоящее время содержание термина «проект» расширено. Сегодня понятие «проект» используется в самых различных сферах деятельности, областях и масштабах. Интерпретации концепта «проект» весьма разнятся в зависимости от сферы применения.

Так, на философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности [93]. По К.М. Кантору, проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию» [95].

Авторы книги «Методы оптимизации управления и принятия решений: примеры, задачи, кейсы» М.Г. Зайцев и С.Е. Варюхин под проектом понимают «совокупность операций (заданий, работ), которые нужно выполнить для достижения поставленной цели в ограниченное время при ограниченных материальных, людских и финансовых ресурсах» [79, с.278].

В современном словаре по общественным наукам проект толкуется как «уникальное, конкретное, продуманное и спланированное дело, предпринятое для достижения цели и решения проблемы определенным способом, включающее ограничения по срокам и ресурсам, учитывающее возможные риски; процесс, изменяющий ситуацию и описанный по определенной форме» [206].

Все чаще проект употребляется в общенаучном значении. По мнению В.Н. Буркова и Д.А. Новикова, в самом общем плане проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [33].

В педагогической литературе понятие «учебный проект» трактуется как конкретизация понятия «проект» применительно к решению образовательных задач.

Е.С. Булычева, Н.Ю. Пахомова, Н.Г. Чанилова, Н.Д. Чечель и другие определяют «учебный проект» с позиций учителя в виде дидактического средства развития, обучения и воспитания, а В.В. Гузеев, Н.Ю. Пахомова, М.А. Ступницкая и другие – с позиций ученика как вид самостоятельной творческой работы, позволяющей максимально раскрыть свой потенциал. Понятие «учебный проект» рассматривается как замысел, идея изготовления реального объекта (Ю.С. Кострова), как задание для студентов, сформулированное в виде проблемы (О.В. Задорожная), как их целенаправленная коллективная деятельность (Е.С. Полат, Е.Н. Ястребцева) и как продукт этой деятельности (Е.П. Алисиевич, Н.В. Матяш, Т.В. Крайнов, Г.К. Селевко, М. В. Цыгулева, Н.Г. Чанилова).

Дефиниции понятия «проект» некоторых авторов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Дефиниции понятия «проект»

Автор	Дефиниция понятия «проект»
Е.С.Полат	Учебный проект – совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта
А.В.Хуторской	Образовательный проект – это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев
Н.В. Матяш	проект как самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до воплощения задуманного в жизнь совместной деятельности с педагогом
А.Алимбеков, И.Бекбоев, Мехмет Ташпынар	Кандайдыр бир маселенин жеке адам же жамаат тарабынан колго алынып, жашоо-турмушка өзгөчө керектүү болгон натыйжаларды жаратуу максатын көздөгөн метод

При всем различии дефинирования понятия «проект» можно выделить общие важные признаки этого понятия: проект направлен на приобретение обучающимися опыта самостоятельной познавательной деятельности по созданию продукта, позволяющего решить теоретически или практически значимую проблему.

Метод проектов возник в 1920 году в США. Его другое название – метод проблем. Американский педагог Дж. Дьюи и его ученик Уильям Килпатрик являются основателями этого метода. Основной целью метода они считали обучение иностранным языкам на активной основе с учетом интересов обучаемых любого возраста. Идеология проектной технологии (метода проблем) связывалась с идеями гуманистического направления в философии и образовании,

Так, по мнению Дж. Дьюи, главной целью воспитания является содействие самореализации личности. Критерием же самореализации является адаптация личности к среде, которая в свою очередь происходит как ответная реакция человека на воздействие со стороны среды. Каждый ребенок делает это конкретными действиями, через «пробы и ошибки», в соответствии со своими врожденными инстинктами и сложившимися привычками. Чтобы «пробы» проходили максимально успешно, а ошибок было как можно меньше ребенку необходимо помогать, реализуя профессиональную воспитательную деятельность. При этом функцией воспитания должна стать «реконструкция и реорганизация опыта ребенка», чтобы уменьшить или вообще устранить ошибки и стихийные привычки (3. История социальной педагогики: С. 329).

Сам Дж. Дьюи об этом писал так: «перед нами стоит такая насущнейшая задача: каким образом, пользуясь всеми преимуществами, которые дает наше время, ввести в школу другую сторону жизни – такие занятия, которые требуют самостоятельности, личной ответственности и приводят детей в соприкосновение с физически-ми реальностями жизни» (3. История социальной педагогики: С. 332). Таким образом, метод проектов в понимании его основоположника выполнял социализирующую функцию по отношению к детям. В свою очередь, для педагогов, его реализовывавших, он являлся средством реализации социально-педагогической деятельности.

В России под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно

использовать проектные методы в практике преподавания. Станислав Теофилович Шацкий в основу своей деятельности положил принцип связи школы с жизнью, с социокультурной средой, опыт которой и должен был усваиваться детьми для их успешной социализации. Во всех учреждениях, созданных Станиславом Теофиловичем на протяжении его жизни, воспитание осуществлялось под лозунгом «Жизнь должна быть деятельной». В итоге ребята под руководством С.Т. Шацкого реализовывали как небольшие школьные (учебные и воспитательные, исследовательские и художественные) проекты, так и участвовали крупных социально значимых проектах, таких, как экономическая помощь населению, электрификация и радиофикация сел и отдельных домов, субботники (Шацкий С.Т.).

Таким образом, ученые отмечают, что метод проектов начал использоваться одновременно в России и в Америке.

В 20-30-е годы XX века были разработаны и активно использовались в процессе обучения такие комплексные программы, как «Природа и человек», «Труд», «Общество».

В России этот метод широко использовался, он стал почти основным методом обучения, вытеснив другие, и это стало основной причиной его запрета в 1930 году. Абсолютизация метода проектов в советских школах,

бессистемность в применении, неумение многими педагогами сочетать его с другими методами и технологиями, а впоследствии переход советского образования к знаниевому подходу, унификации классно-урочной формы обучения и традиционных методов привели к отказу от использования метода проектов в отечественном образовании почти на 80 лет.

К 1940-м годам метод проектов исчез из практики школ, он перешел в область инженерии. После официального запрета на его использование в массовой школе в Советском Союзе он применялся для организации и проведения деловых, аварийных, проектировочных игр при подготовке инженерно-технических кадров.

Интерес к методу проектов вновь возник в СССР в начале 1980-х годов в связи с новой волной интереса к идеям свободного воспитания, учета личностного фактора в обучении и воспитании детей. С этого времени в периодической печати появляется достаточно много работ, посвященных методу проектов (Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, И. Чечель и др.). Ряд школ принимает этот метод обучения в качестве основного в своей учебной деятельности.

За рубежом в 1975 году А. Морган предложил использовать его как дидактическое средство обучения. В Европе бельгийские ученые рассматривают проектное обучение как педагогическую инновацию, которая интегрирует научную теорию и практику путем решения прикладных задач. Несомненно, со временем пути реализации метода менялись, но его суть осталась: стимулировать интерес обучаемых к общению на иностранном языке при помощи проекта, решение задач которого предусматривает владение обучаемыми определенными знаниями, а проектная методика указывает на пути их использования.

М.М. Рубинштейн считал, что в пробуждении интереса ученика играют роль глубинные психологические явления, связанные с актуальными потребностями, продиктованными жизнедеятельностью человека, считая интерес ученика «истинным двигателем новой школы» [Рубинштейн М.М. Основы трудовой школы. Иркутск, 1920 – 28 с] Свои исследования посвятил анализу проблемы использования метода проектов в обучении, подчеркнув, что данный метод «часто называют «методом проблем».

Педагоги Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, М. Бернштейн, и др. подчеркивали, что общая направленность советского варианта обучения на основе метода проектов должна предполагать следующее:

- воспитание коллективизма, что находило отражение в разработке по преимуществу коллективных проектов;
- развитие товарищеской взаимопомощи, а не конкуренции;

- связь тем для проектов с программой Государственного ученого совета;
- отказ от узконаправленных проектов;
- рассмотрение в качестве проектов лишь тех из них, которые были направлены на изменение среды или разрешение той или иной теоретической проблемы;
- исследовательский подход. [А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин]

Советские педагоги по-разному толковали данное понятие, его исследование ученым Стернбергом показало, что «метод проектов, будучи определенным в рамках комплексной системы обучения, используемой в отечественной школе начала 20 века, изменялся и в его определении не было незавершенности и однозначности.» [Стернберг] Идея обучения учащихся в советской школе на основе метода проектов была предложена Н.К. Крупской как альтернатива традиционному. В своих работах М. Бернштейн, А.В. Луначарский и др. высоко оценили идеи Дьюи и педагогические новшества ученых из Америки о дальтон-плане. Основными недостатками они считали частое использование «метода проектов» в ущерб другим методам обучения и воспитания. Слабая разработанность методики проектной деятельности и отсутствие квалифицированных педагогических кадров.

Несмотря на определенные успехи использования метода проектов 5 сентября 1931 г. Постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» метод проектов был запрещен. В результате универсализации метода проектов уровень общеобразовательной подготовки учащихся резко снизился, что было осуждено в данном постановлении, а предметная система преподавания и классно-урочная система обучения были провозглашены как единственно верные. Отечественные педагоги, в числе которых были А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин, и др., подвергли метод проектов резкой критике. Педагогическая практика выявила ряд недостатков, которые обнаружились в знаниях и умениях учащихся,

вследствие чего резко снизилось качество обучения. Основными причинами такого результата стали слабая разработанность методики проектной деятельности и отсутствие квалифицированных педагогических кадров. Среди причин падения качества обучения исследователи выделяли «отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабую разработанность методики проектной работы; гипертрофию «метода проектов» в ущерб другим методам обучения; сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ» [46].

В 40-годы XX века Курт Левин представил социально-психологическую теорию, дающую представление о взаимозависимости участников проекта, группы. Он приходит к выводу, что позитивная взаимозависимость, кооперация ведет к взаимопереживающей коммуникации членов группы, облегчая процесс учения и движения к общей цели.

Представители когнитивной теории Л.С. Выготский, Ж. Пиаже работали в русле развития познавательных функций человека.

Воплощение идеи ученых в «методе проектов» о том, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем.

Развитие современной теории использования метода проектов берет начало в Германии в трудах И. Бастиона, Б. Бутмара, Х. Гудьенса, Г. Гейслера, Ф. Фрейя, Г. Краута, М. Кнолля и др. Этот период связан с переосмыслением проектной идеи и дальнейшим ее распространением в образовании. Исследователи в области истории педагогики отмечают, что в этот период метод проектов пережил свое второе рождение, получив свое дальнейшее развитие в странах Западной Европы в 60-70-е гг. XX века. Как и в начале века, в это время проектные технологии воспринимались как альтернатива традиционным формам обучения, в частности, лекциям

и семинарам, и рассматривались как форма обучения, практически направленная на междисциплинарную интеграцию и социализацию.

Автор одной из классификации методов обучения, классик российской дидактики И.Я. Лернер занимался анализом методов проблемного обучения [87]. Ученым утверждалось, что «метод проектов», подобно эвристическому методу, дает возможность участникам взаимодействовать и прямо, и косвенно в ходе работы над проектом. Индивидуальные и групповые проекты, выполняемые школьниками, становятся предметом обсуждения всех участников исследовательского поиска.

Другой российский исследователь М.И. Махмутов включал «метод проектов» в продуктивные творческие методы обучения [Махмутов].

В.Н. Стернберг в своем диссертационном исследовании делает вывод, что «в современном толковании термин «метод проектов» представляет собой творческую работу учащихся в рамках заданной темы», и отмечает «интегрированный характер «метода проектов», его способность вмещать в себя различные методы обучения» [Стернберг].

Г.М. Коджаспирова считает также, как В.Н.Стернберг, что метод проектов - это система обучения, «при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [70, с. 20].

Российский ученый Н.В. Матяш рассматривает проект как самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до воплощения задуманного в жизнь совместной деятельности с педагогом [96].

Классик новейших методов обучения Е.С. Полат определяет метод проектов как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [124, с. 66]. Исследователь также отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии,

которая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих.

Из отечественных ученых отметим И.Б.Бекбоева и А. Алимбекова. В своем труде «Азыркы сабакты даярдап өткөрүүнүн технологиясы» «Технология подготовки и проведения современного урока» они подробно рассматривают «долбоор методу». Они отмечают, что в рамках современного урока необходимо использовать современные технологии, один из них метод проектов: «Кандайдыр бир маселенин жеке адам же жамаат тарабынан колго алынып, жашоо-турмушка өзгөчө керектүү болгон натыйжаларды жаратуу максатын көздөгөн метод». []

В настоящее время лингводидакты вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманитаризации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы развития познавательных возможностей и потребностей учащихся. Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации идеи коммуникативного продуктивного обучения, характеризуемого тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод: метод проектов как дидактическое понятие нужно рассматривать не в узком смысле как самостоятельный метод, а в широком смысле – как педагогическую проектную технологию, включающую в себя многие методы (В.Б. Васильев [23], Е.С. Полат [124], В.В. Гузеев [37], Н.Ю. Пахомова [115], А.Г. Селевко, Г.К. Селевко [144], В.Д. Симоненко [148], И.С. Сергеев [146], И.Д. Чечель [159] и др.).

При обосновании технологии формирования навыков устного общения в процессе обучения студентов в вузах уточнялся смысл понятия «педагогическая технология». Для раскрытия содержания этого термина предлагалось использовать методологический опыт лингводидактов. Применительно к изучаемой нами проблеме педагогическая технология

раскрывает технологический процесс по формированию навыков устного общения на основе проектной технологии. По мнению Н.А.Ахметовой

Поэтому в настоящем исследовании учебный проект по русскому языку как неродному понимаем как предмет учебной деятельности студентов, направленной на разрешение профессионально значимой проблемной ситуации.

Выводы по первой главе

Владение русским языком в Кыргызстане предполагает не только умение говорить или писать на этом языке, но и шире – вести научное профессиональное общение, которое требует не только языковой, но и научной, лингвокультурологической, страноведческой, дискурсивной, прагматической и другой языковой подготовки.

Готовность к научному, межличностному общению - это залог успешности и в профессиональной сфере, и в сфере личностной самореализации.

Новая парадигма лингводидактики обучения русскому языку как неродному в вузе настоятельно требует обращения к технологиям обучения, которые позволяют максимально реализовать личностный потенциал обучаемых, развить их способности осуществлять устное общение на креативном уровне. В связи с этим предлагается методика организации обучения устному общению на основе использования проектной технологии. Данная методика предполагает:

- 1) организацию устного общения студентов в интерактивных формах, способах и приемах обучения;
- 2) аутентичность материалов, используемых в процессе обучения;
- 3) соблюдение этапности в организации обучения устному общению студентов в учебном процессе на основе проектной технологии.

Организация обучения студентов устному общению на основе проектных технологий предполагает соблюдение прогрессивного формата,

т.е. постепенное усложнение организационных форм: от общения и взаимодействия студентов в более простых интерактивных формах обучения, которые приобщают студентов к взаимообщению друг с другом, до интерактивных форм обучения, которые имитируют социальное и профессиональное общение людей, и после них – к аутентичным формам устного общения.

Форма обучения устному общению на основе проектных технологий предполагает выполнение студентами упражнений, подготавливающих их к аутентичному взаимообщению в реальных ситуациях научного общения. К данным упражнениям предъявляются следующие требования: а) коммуникативно-предметный характер деятельности, в которую вовлекаются студенты; б) получение студентами новой для них информации; в) приоритетность групповых или коллективных форм работы. Речь идет о создании ситуации, в которых учитываются реальные интересы и потребности студентов и, что не менее важно, предоставляется возможность действовать самостоятельно.

Аутентичные формы организации обучения устному общению должны занимать в учебном процессе значительное место, поскольку они позволяют использовать русский язык как средство устного общения, создают благоприятные условия для активной и продуктивной совместной деятельности студентов, учитывают актуальные интересы студентов, стимулируют их устную речемыслительную деятельность.

В основе процесса обучения устному общению, организуемого как общение студентов, лежит принцип партнерства, предоставляющий студентам возможность общения на основе сотрудничества. Реализация этого принципа позволяет студентам принимать активное участие в совместной деятельности, способствует созданию атмосферы взаимопонимания, позволяет им в ходе обсуждения любой, значимой для них проблемы самостоятельно принимать решение.

ГЛАВА II. Технология обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектов

2.1. Структурно–функциональная модель обучения устному общению на русском языке как неродном студентов на основе проектной технологии

Составление модели педагогической проблемы необходимо для максимального облегчения познавательного процесса в исследовании путем использования искусственных образований в графической, знаковой или символической форме. В Педагогическом энциклопедическом словаре понятие «моделирование» определяется как метод исследования объектов познания на их моделях [151]. Модель отображает какие-либо стороны оригинала. В методологии педагогики метод теоретического моделирования рассматривался российскими учеными В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, Н.В. Кузьминой и др. [.....].

Модель означает абстрактное и логически замкнутое описание какого-либо феномена, представленного в виде автономной организации элементов и отношений. Конструирование модели обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии подразумевает, что обучение может быть непротиворечиво описано в рамках указанной модели.

Любая модель, по мнению ученых лингводидактов, должна отвечать некоторым аксиомам, а именно: состоять из нескольких взаимосвязанных компонентов, обладать минимальной внутренней целостностью, целое не сводимо к сумме элементов.

Самая простая модель, где на ограниченном контингенте с ресурсами и инструментарием можно динамически изменить в лучшую сторону формируемую компетентность, умения, знания, навыки, иногда даже жизненные интересы.

Существующая компонентная взаимосвязь дает возможность применить в моделях синергетические методы и процедуры, что позволит преумножить эффективность формирования компетентностей.

Таким образом, определим сущность концептуального подхода к конструированию модели формирования, она обладает следующими качественными отличительными характеристиками:

- находится во взаимосвязи с ;
- представляет собой совокупность взаимосвязанных факторов внешней среды и внутренним образовательным пространством вуза;
- является управляемой;
- является оптимизированной совокупностью компонентов, то есть предполагает ограничение и четкое количественное обоснование значимых факторов, а также их интегрированность в образовательное пространство вуза.

Следует отметить, что данные характеристики в полной мере соответствуют параметрам общей теории систем, получившей обоснование и развитие в трудах Л. фон Берталанфи и таких ученых, как Н.А. Ахметова и др.

Таким образом, перед современной системой профессионального образования встают принципиально новые задачи: осуществлять компетентностный, личностно ориентированный подход в обучении студентов.

Модель позволяет увидеть обучение устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии в виде целостного процесса, вычленить все составляющие в их взаимосвязи и взаимодействии.

Опираясь на данные теоретические положения, нами была разработана технология формирования навыков устного общения, состоящая из трёх этапов.

На первом этапе развивается языковой компонент у студентов - происходит приобретение знаний о языковых средствах: формирование фонетической, лексической, грамматической, стилистической компетенций,

На втором этапе формируется мотивационный компонент у студентов - осуществляется воспитание мотивационной сферы студентов о необходимости проведения самостоятельной подготовки на основе знаний о коммуникативной компетенции.

На третьем этапе развивается ценностный компонент у студентов – происходит трансформация языковых знаний на основе переноса на другие ситуации.

При разработке модели обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии мы опирались на ряд педагогических и лингводидактических принципов:

Существуют две модели реализации обучения устному профессиональному общению на русском языке как неродном на основе использования проектной технологии: линейная и интегративная. Обучение при помощи линейной модели осуществляется таким образом: сначала преподаются языковые: фонетические, лексические, грамматические знания, которые затем закрепляются в различных лексико-грамматических тренировочных упражнениях, и лишь на третьем этапе студенты, используя полученные знания, выполняют проектные задания. Интегративная модель предполагает, что проектная работа начинается с того, что обучающий и обучаемый сначала определяют в выборе и разработке определенной проблемы, после чего планируют процесс обучения и определяют, какие им будут необходимы лексико-грамматические навыки для работы и реализации проекта.

Линейная модель организации учебного процесса по русскому языку как неродному языку на профессиональном уровне выглядит следующим образом:

- Ступень первая: языковая подготовка по русскому языку студентов для выполнения проекта.
- Ступень вторая: выбор проблемы проекта.
- Ступень третья: определение результата, конечного продукта проекта.
- Ступень четвертая: выдвижение гипотез посредством «мозгового штурма».
- Ступень пятая: распределение обязанностей между участниками, выбор модератора.
- Ступень шестая: сбор информации.
- Ступень седьмая: презентация проекта.
- Ступень восьмая: последствие, дебрифинг.

Интегрированная модель организации учебного процесса по обучению устному общению на русском языке как неродном на основе проектной технологии:

- Ступень первая: выбор проблемы проекта.
- Ступень вторая: определение результата, конечного продукта проекта.
- Ступень третья: выдвижение гипотез посредством «мозгового штурма», планирование хода работы над проектом, выбор модератора.
- Ступень четвертая: языковая подготовка студентов для выполнения проекта с целью дальнейшего развития навыков устного общения на профессиональном уровне.
- Ступень пятая: сбор информации.
- Ступень шестая: презентация проекта.
- Ступень седьмая: последствие, дебрифинг.

Центральной целью является заказ общества, который находит воплощение в «Законе об образовании» Кыргызской Республики, в ГОСах высшего профессионального образования третьего поколения.

Социальный заказ общества ориентирует современный вуз на подготовку самостоятельно критически мыслящих учителей и специалистов и производства, бизнеса, умеющих видеть и творчески решать возникающие проблемы обучающихся, в бизнесе, на производстве.

Компетентностный подход, введенный в нормативную и практическую составляющую педагогического образования вызвал необходимость использования активных и интерактивных форм проведения занятий, направленности на профессионально ориентированное обучение, субъект-субъектный способ взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном пространстве вуза. Кроме этого, одним из приоритетных направлений образования, по мнению многих современных исследователей, становится интеграция образования, науки и менеджмента; заимствование методов менеджмента в сфере бизнеса, обучение не мелом и доской, а в деле; обучение, которое активизирует личностный опыт и интеграцию знаний из разных областей.

Личностно-деятельностный подход предполагает включение личности в творческий процесс через деятельность и общение, позволяет учесть индивидуальные особенности каждого студента через вовлечение в творческую деятельность, способствует их самореализации и личностному росту, позволяет рассматривать проектную технологию как средство обучения устному общению.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании предполагает развитие самостоятельности в процессе учебной деятельности, в ходе которой преподаватель не ограничивает свободу поиска форм, методов и средств выполнения заданий в рамках проекта, а поощряет процесс конструирования и создания студентами личных творческих продуктов, учитывает их личный творческий опыт, возрастные индивидуально-психологические особенности.

Эти положения компетентностного и личностно деятельностного подхода послужили основой для построения модели. (Рис. 2.1.).

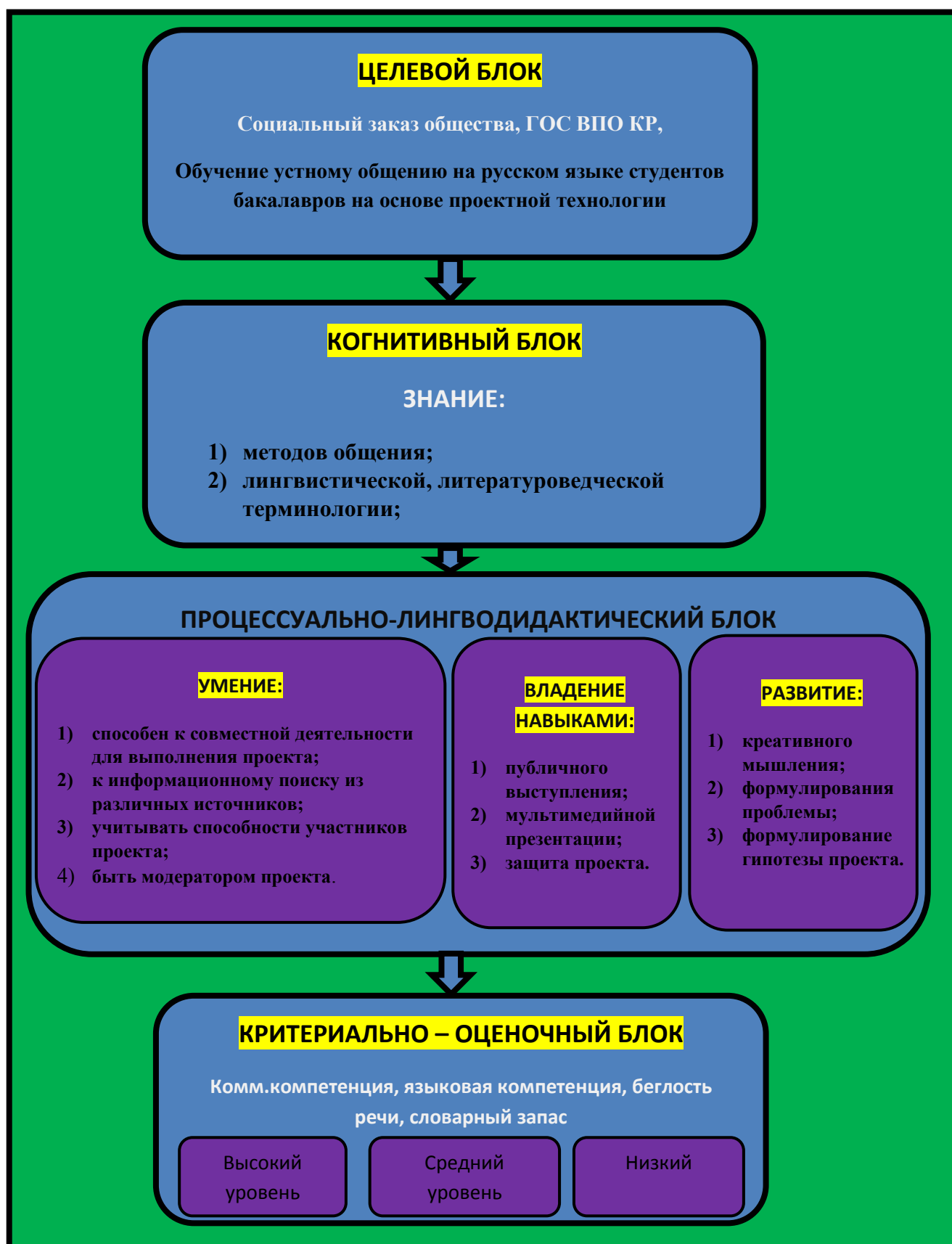


Рис.2.1. Структурно-функциональная модель обучения студентов устному общению на основе проектной технологии.

Одним из требований ГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» является обязательное использование интерактивных методов обучения, в частности метода проектов.

Проектная технология требует от студентов не простой репродукции информации, а творчества, креативности, поскольку такие задания содержат определенный элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов [3].

Главными функциями проектной технологии являются: развивающая, интегрирующая, инструментальная, коммуникативная, диагностическая, прогностическая.

Развивающая функция является приоритетной (Закон КР «Об образовании»). Она обеспечивает динамику обучающего процесса, которая выражается в оптимизации её функционирования, в поступательном развитии, в совершенствовании всех умений, навыков студентов в устной речевой деятельности.

Развивающая функция метода проектов предполагает формирование у студентов способностей к реализации в их дальнейшей практической работе, в устном научном общении.

Для этого необходимо, во-первых, обеспечить овладение ими системно-деятельностным инструментарием, а во-вторых, сформировать у них те личностные качества, которые позволят им эффективно использовать сформированные компетенции в дальнейшей работе.

Проектные технологии способствуют развитию субъектности студента (самостоятельной творческой личности, способной адаптироваться в любой профессиональной ситуации и конструктивно преобразовывать ее), обеспечивают личностно-ориентированный педагогический процесс вуза.

Взаимодействие между преподавателем и студентами начинают выстраиваться на основе субъект-субъектных отношений. Эти взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции

студента, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение, которое принадлежит лидеру группы или преподавателю.

Интегрирующая функция метода проектов представляет собой применение знаний из других учебных дисциплин, что позволяет фокусировать их в контексте решаемой проблемы. Использование общей терминологии, объяснение одних и тех же закономерностей с точки зрения различных дисциплин формирует у студентов более полную лингвистическую картину мира. Наиболее многочисленные межпредметные связи существуют между дисциплинами «Современный русский язык» и «Зарубежная и русская литература», «История Отечества», «Современный кыргызский язык», можно организовать проекты на стыке дисциплин «Манасоведение» и «Современный русский язык». На филологическом факультете, направление «Кыргызский язык и литература» нами был предложен научно-исследовательский проект «Тюркизмы в русском языке (на примере эпоса «Манас»). [1, 2].

Инструментальная функция. Содержание образования практического курса русского языка может формироваться в зависимости от той парадигмы, которая существует в образовательном пространстве республики. Сегодня мало одних только знаний, у высококвалифицированного специалиста для преобразования конкретной действительности важно целостное видение глобализирующегося, прогрессирующего мира. В современной действительности содержание образования все больше ориентировано не на осуществление знаниевой функции, предполагающей получение недостающих знаний, а на освоение принципов, методов, приемов и средств рефлексивных процессов, приводящих к определению путей самостоятельного приобретения нового социального и профессионального опыта. Метод проектов мобилизует способности студентов к

самостоятельному добыванию информации, способы и инструменты он выбирает сам.

Процесс формирования готовности студентов к самообразованию включает несколько компонентов. Целевой компонент, который, выполняя прогностическую функцию целеполагания, обеспечивает формирование самообразовательной деятельности студентов через умение постановки цели, определения задачи. Цель превосходит результат, который должен достичь студент, осуществляя в процессе изучения различных учебных дисциплин самостоятельную образовательную деятельность, что формирует у него профессиональную позицию, ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Содержательный компонент, обеспечивающий развитие у студентов умений самообразовательной деятельности, опыта практической деятельности, выполняет обучающую (приобретение языковых знаний и умений, формирование дискурсивной, лингвокультурологической, стратегической компетенций), воспитательную (формирование качеств личности, значимых для самообразовательной деятельности: память, воля, собранность, дисциплинированность и др.), организационную функции (умение сотрудничать, работать в команде).

Технологический компонент выполняет ориентирующую функцию и состоит из педагогической поддержки формирования самообразовательной деятельности студента.

Оценочный компонент, выполняя мониторинговую функцию, обеспечивает установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровне сформированности самообразовательной деятельности в процессе выполнения проекта.

Коммуникативная функция предполагает формирование, совершенствование коммуникативной компетенции в сумме всех составляющих: языковой, лингвокультурологической, дискурсивной, стратегической. Проектная технология, являющаяся разновидностью

технологии обучения в сотрудничестве, не только подготавливает к речевому общению, к умению установить контакт, но и приводит к совместному поиску решения проблем на основе устного общения. Выполняя проект, студент активен, он сам разрешает собственные затруднения. Другие участники ждут готового результата от той части, который был поручен ему, может быть, прибегая к помощи сокурсников или преподавателя. Коммуникативная функция, реализующаяся при проектной деятельности у студентов, очень важна как координация своих действий с другими студентами и членами иерархической социальной лестницы, социальных институтов, использованием при проектировании сложных видов коммуникации, соблюдением принципа социального партнерства при реализации проекта, получением социально значимого результата. Представление результатов выполнения проекта в виде устной презентации, причем каждый представляет свою часть, дает возможность участникам показать свои ораторские способности.

Диагностическая функция предполагает выявление причин возникающих у студентов проблем и затруднений, выбор наиболее подходящего педагогического средства и создание благоприятных условий для вовлечения их в проект, которая представляет собой квазипрофессиональную деятельность.

Диагностика включает: контроль динамики коммуникативно-социального развития и поиск оптимальных возможностей перевода их на более высокий уровень, а также установления правильного направления креативного развития студентов.

Для достижения целей формирования коммуникативной компетенции большое значение имеет реализация **прогностической функции** выполнения проекта студентами. Это обоснование определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретными студентами в социальной жизни, в речевом развитии студентов, базирующегося на наблюдаемых данных.

На основе этого прогноза создается план управления студентами и план расчёта взаимодействия студентов друг с другом. Очень важно при создании групп по выполнению проекта учитывать межличностные взаимоотношения в группе, комфортность работы студентов друг с другом. Каждое такое интерактивное взаимодействие осознается студентами как событие в учебной жизни. Эти события очень эмоционально значимы. В связи с этим очень важно создавать ситуацию успеха у студентов.

Основные компоненты метода проектов, традиционно выделяемые исследователями, весьма редко оказываются представленными в развернутом, полном виде. Предлагаем основные этапы выполнения проекта: постановка проблемы; сбор фактического материала; систематизация и анализ полученного материала; выдвижение гипотез и проверка гипотез; их доказательство или опровержение; создание презентации.

Проект должен:

- 1) иметь неоднозначные решения;
- 2) являться практическим и полезным для студентов;
- 3) вызывать интерес;
- 4) максимально служить целям обучения.

Неоднозначность ответа и возможность найти свое собственное решение, основанное на своем персональном опыте и опыте своего друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, сообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога.

Этапы реализации проектного обучения: Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги обнаруживают и актуализируют вместе со студентами предмет проблемы, трудности выполнения проекта. Выявляется суть, причины проблемы, обнаруживают противоречия, формулируется проблема.

На втором, поисково-вариативном этапе, осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия каждого студента в этом процессе, а также средства выполнения.

На третьем, практически действенном этапе, совершаются совместные со студентами реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят группу к решению проблемы.

На четвертом, аналитическом этапе, преподаватель и студенты анализируют готовый проект, прогнозируют возможность практического применения результатов. Рефлексивный компонент выполняет функцию стимулирования саморазвития, самовоспитания студентов, последствие предполагает осмысление студентами произошедших с ними изменений и проектирование дальнейших действий для самокоррекции.

Для решения поставленных в исследовании задач целесообразнее использовать общедидактический системный подход, предложенный Е.С. Полат, в соответствии с которым типологизировать проекты необходимо по: характеру ведущей деятельности в проекте: поисковая, исследовательская, творческая, игровая, сюжетно-ролевая, прикладная, практико-ориентированная и т.д.;

- предметно-содержательной области: в пределах интегрированной области– межпредметный проект, в пределах одной области знания – монопроект; форме общения в процессе реализации проектной деятельности: с использованием аудиовизуальных и информационно-коммуникационных технологий– ИКТ-проекты, с использованием мультимедиа и телекоммуникационных технологий– телекоммуникационные и мультимедийные проекты; характеру координации проекта: проекты со скрытой координацией (мультимедийные проекты), проекты с открытой координацией;

- характеру окружающей среды: проекты в образовательной организации, проекты на региональном уровне, проекты международного

уровня; количеству участников проектной деятельности: командный, групповой, парный, индивидуальный;

-продолжительности проектной деятельности: долгосрочный– от шести месяцев и более; среднесрочный– от одного до шести месяцев; краткосрочный– до одного месяца[Полат, с. 288–289].

В соответствии с первым признаком выделяются следующие типы проектов.

Исследовательские проекты, которые требуют четко продуманной структуры, поставленных целей, актуальности проблемы, объекта и предмета исследования, социальной значимости для всех участников, продуманных методов (в том числе опытно-экспериментальных работ), конкретных методов статистической обработки результатов исследования. Они полностью подчинены логике экспериментального исследования и имеют структуру, близкую или полностью совпадающую с конкретным научным исследованием.

Такие учебные проекты предполагают: обоснование актуальности исследуемой проблемы; обозначение цели, проблемы, задач, методологии и методов исследования в логической последовательности; выдвижение рабочих гипотез решения обозначенной проблемы; определение теоретической базы, теоретической и практической значимости, научной новизны; определение путей ее решения, в том числе экспериментальных; обсуждение конечного продукта; выводы и оформление результатов экспериментального исследования; обозначение перспективных планов дальнейшего исследования.

По доминирующему признаку определяется тип учебного проекта. Творческие проекты предполагают другое оформление результатов. Такие проекты обычно не имеют строго проработанной структуры совместной работы участников, она только планируется и далее развивается, подчиняясь логике конечного результата и интересам участников проекта. В этом случае желательно договориться о планируемых результатах и форме их

представления (сочинение, эссе, газета, презентация, видеофильм, драматизация, сюжетно-ролевая игра и др.). Однако результаты проекта требуют строго структурированного представления в виде плана сочинения, сценария видеофильма, программы праздника, драматизации, научной статьи, веб-сайта, репортажа и т.п. [10].

В игровых проектах также структура совместно только намечается и остается открытой до завершения проекта. Участники проекта принимают на себя определенные роли или обязательства, обусловленные содержанием и характером учебного проекта. Это могут быть выдуманные герои или литературные персонажи, имитирующие деловые, партнерские или социальные отношения, осложняемые придуманными участниками или различными проблемными ситуациями. Результаты подобных учебных проектов могут намечаться в начале, или определяться лишь к концу проекта.

Уровень творчества здесь очень высокий, но доминирующим видом деятельности все-таки выступает игровая или сюжетно-ролевая. В отличие от традиционных дидактических игр, в проектах подобного рода персонажи не просто разыгрывают определенные роли, а изучают спомощью различных источников характер их возможного использования в предлагаемых проблемных ситуациях, стараясь «наглядно» представитьособенность выдвинутой проблемной ситуации и возможные методы и средства ее разрешения, демонстрируя при этом специфику этикета, исследовательской деятельности, типа общения и другихдеталей поведения своих героев. Весьма полезны такие проекты в рамках межкультурного диалога.

Информационные проекты изначально направлены на сбор и анализ информации о каком-либо объекте, процессе, явлении; ознакомление участников учебного проекта с полученной информацией, обобщение и систематизацию фактов, предназначенных для публичного обсуждения, создание вторичных материалов. Информационные проекты, подобно исследовательским, требуют сбора материала.

Таблица Классификация учебных проектов

Общедидактический принцип	Типы проектов	Краткая характеристика
По типу продукта	технологический	
	исследовательский	
	продуктивный	
	сетевой	
	сервисный	
	комплексный	
Доминирующий в проекте вид деятельности		
	творческий	
	Ролево-игровой	
	Информационный (ознакомительно-ориентировочный)	
	Практико-ориентированный	
	монопроект	
	Межпредметный проект	
Характер координации проекта	С открытой координацией	
	Со скрытой координацией (телекоммуникационный проект)	
Характер контактов	Внутренний региональный	

	международный	
Количество участников проекта	индивидуальный	
	парный	
	групповой	
Продолжительность проведения	Мини - проект	
	Средней продолжительности (1-2 недели)	
	долгосрочный	

Первый этап – **проблематизация**. Он включает поиск и рассмотрение актуальной проблемы, исследование вопросов её разработанности в науке и практике. Студенты осуществляют сбор информации, в основном в сети Интернет, обо всех аспектах решения поставленных задач, результаты исследований этого направления, мнения и выводы ученых и специалистов, выявленные противоречия и риски. Для реализации данного этапа будущие учителя должны владеть методами эффективного поиска информации, хорошо ориентироваться в огромном массиве полученных данных, иметь навыки рационального отбора нужных материалов.

Следующий этап – **аналитический**. В рамках данного этапа происходит вычленение узловых моментов проблемы, формулировка вытекающих из них задач, систематизация полученной на первом этапе информации в виде таблиц, схем, диаграмм. Студенты выдвигают идеи решения проблемы, наиболее продуктивной формой обсуждения которых является методика «мозгового штурма». На данном этапе выдвигаются гипотезы, вырабатываются стратегии реализации проекта, его направленность, участники, определяются условия успешности, прогнозируются результаты. Для данного этапа студентам достаточно

владеть знанием и умением работать с операционными системами, программными оболочками, прикладными программами общего назначения, интегрированными программными системами.

На **моделирующем этапе** происходит обобщение результатов двух предыдущих этапов и построение на их основе модели решения проблемы. Использование методов и средств моделирования позволяет студенту максимально точно сгенерировать профессиональные ситуации.

Моделирование является одним из основных методов познания и формой отражения реальности. Его сущность заключается в определении или воспроизведении каких-либо характеристик реальных явлений, объектов, процессов и абстрактном описании их в виде изображений, схем, алгоритмов и т.п. [2].

Формирующий этап включает создание условий для осуществления деятельности по решению поставленных задач. Проектная деятельность будущего учителя на данном этапе предусматривает более многообразный спектр владения информационными технологиями, включающими использование профессиональной информации. На этом этапе работы у студента формируются умения получения и обработки информации собственного проектного исследования, умения собирать, принимать, перерабатывать, трансформировать и генерировать информацию.

Работая в ходе проектирования над решением исследовательских задач с помощью алгоритмов, студент использовал дополнительную информацию, которая как продукт самосознания и самообучения являлась следствием рефлексивной деятельности и качественно отличалась от другой информации адаптированностью к реальным профессиональным условиям.

Выполнение проекта на данном этапе обеспечивает реализацию дидактических функций: студент закрепляет теоретический материал и во время самостоятельной работы, а преподаватель получает обратную связь,

благодаря которой обучение приобретает личностно- ориентированный характер, помогает создавать атмосферу доверия и взаимопонимания, варьировать формы педагогического взаимодействия.

В ходе реализации **коррекционно-диагностического этапа** происходит мониторинг результатов реализации проекта.

Задача данного этапа – это проверка уровня профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях, приближенных к реальным,

На обобщающем этапе студенты систематизируют результаты исследования, делают выводы, обобщают полученные данные в виде наглядных материалов (презентации, иллюстрации, схемы, планы и т.д.).

Завершающим пятым этапом работы над проектом является презентационный этап. Чаще всего он выглядит как представительный этап исследования, сопровождаемый презентацией, выполненной, например, в программе Power Point. Структура презентационного доклада должна содержать следующие сведения:

- тема проекта, ее актуальность, исходные данные;
- краткий обзор имеющихся методов решения поставленной проблемы, их преимущества и недостатки, анализ изученного материала, обоснование собственного предложения для решения проблемы;
- основная часть отводится под проведенную самостоятельную творческую работу студента, её суть и новизну подходов;
- заключение и выводы по проекту, перспективы его применения, возможность его развития и пр.

Часть студентов может продолжить творческую работу, которую затем можно представить на межвузовских студенческих конференциях.

Данная технология учит критически мыслить, видеть проблемы и искать пути их наиболее рационального решения, формируя попутно умение грамотно работать с информацией.

2.2. Алгоритм обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии

Многие отечественные и зарубежные учёные рассматривали проблемы классификации проектов, используемых в образовательном процессе (А. Алимбеков, Н.А.Ахметова, И. Бекбоев, Е.С. Полат и др.).

Предложенная автором исследования методика обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии представляет собой многоуровневую систему, отражающую динамику обучения данной компетенции, следуя логике обучения русскому языку как неродному.

Этапы проектной технологии при обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров:

1. Формулирование цели, прогнозирование результата.
2. Постановка и формулирование гипотезы,
3. Обсуждение адекватных средств реализации проекта.
3. Распределение обязанностей между исполнителями: выбор модератора и др.
4. Самостоятельная работа над частью проекта (индивидуальная, парная, групповая).
5. Систематизация, анализ, предварительная коррекция.
6. Оформление результатов (творческий отчёт, презентация, защита, представление на конференцию).
7. Обсуждение результатов, рефлексия, дебрифинг и оценка деятельности каждого исполнителя проекта.

Участие студентов при обучению устному общению на русском языке посредством проектной технологии, осуществление ими эффективного общения в условиях выполнения проекта предполагает в первую очередь освоение необходимого лексического минимума. Ключевой особенностью современного состояния лингвистической науки является их постоянное

интенсивное развитие. В этой связи возникает необходимость пополнения активного словаря и индивидуального отбора студентами лексического минимума, необходимого для полноценного общения в профессиональном контексте. Необходимо не только обеспечить освоение обучающимися заранее отобранного определённого лексического минимума, но так же предложить им познавательную стратегию самостоятельного отбора и запоминания необходимых лексических единиц.

Новый лексико-грамматический материал предъявляется в контексте с последующим осмыслением, выявлением связей и закономерностей. Каждая единица языка рассматривается как часть целостной языковой системы.

Языковой материал отрабатывается в ходе выполнения тренировочных упражнений коммуникативного характера с постепенным вовлечением обучающихся в творческую деятельность с применением на практике освоенного материала, что обеспечивает перенос сформированных знаний, умений и навыков в новые условия, для решения нестандартных задач.

Такой подход способствует обучению устному общению на русском языке студентов бакалавров, укрепляет мотивационную сферу обучаемых.

Для формирования умений устного общения студентам необходимо владеть сформированными языковыми (фонетическими, лексическими, грамматическими) компетенциями.

На **фонетическом уровне** студенты должны владеть следующими навыками:

1) уметь идентифицировать, имитировать и дифференцировать фонетические образы научных терминов, общенаучных и общеупотребительных слов;

2) уметь различать и соблюдать в своей речи просодические (ритмико-интонационные) характеристики речи, включающие темп, ритм, тембр, тон голоса, паузу, плавность, слитность;

3) уметь использовать слухопроизносительные навыки понимания и оформления русского языка.

На **лексическом уровне** студенты должны уметь:

- 1) идентифицировать и дифференцировать научную, общенаучную и общеупотребительную лексику;
- 2) понимать значение слов на основе аудирования;
- 3) узнавать и раскрывать значения лексических единиц по словообразовательным моделям и по контексту;
- 4) узнавать метакоммуникативные средства: вводные слова, связочные слова и др.

На **грамматическом уровне** необходимо уметь:

- 1) идентифицировать и дифференцировать различные грамматические конструкции, характерные для научного стиля речи;
- 2) соотносить грамматические явления с их смысловым значением;

На **информационном уровне** студенты должны уметь:

- 1) устанавливать логико-композиционную структуру устного иноязычного сообщения;
- 2) понимать логические и причинно-следственные связи между элементами информации в теле-, видео тексте;
- 3) различать временную соотнесенность событий;
- 4) использовать лингвистические знания, приобретенные ранее для понимания новой информации;

Для успешного общения на русском языке студенты должны приобретать следующие **социокультурные знания**, необходимые для полноценного общения:

- культурно-специфические особенности менталитета, представлений, установок, ценностей, традиций, нравов и обычаев, характерных для представителей русской культуры;
- основные факты культуры, реалии, имена выдающихся деятелей, достопримечательности в Российской Федерации;
- достижения, открытия, имена русских ученых - лингвистов (М.В.Ломоносов, И.А.Бодуэн де Куртенэ, А.А.Потебня, В.И.Даль,

А.Х.Востоков, Л.В.Щерба, С.И.Ожегов, В.В.Виноградов и др.) в области избранной специальности;

– отдельные события из области истории, культуры, политики, социальной жизни.

Умения устного общения представляют собой сложную комбинацию рецептивных и продуктивных умений аудирования и продуктивных умений устной речи. Рассмотрим их.

Рецептивные умения устного общения следующие:

1) определять содержание устного сообщения по его названию;
2) понимать основное содержание монологических аудио, видео-текстов:

а) описание (например, концепта «юрта» и др.);
б) повествование (например, о ходе ассоциативного эксперимента);
в) рассуждение (например, о воспитании патриотизма на примере эпоса «Манас») и др.;

3) понимать основное содержание диалогических аудио-, видео текстов (например, видео на ютуб, интервью с лингвистами, передача на 5 канале «Ночь на пятом» «Интеллект», которую ведет профессор СПбГУ доктор филологических и биологических наук Татьяна Владимировна Черниговская и др.);

4) ориентироваться во внешней структуре устного сообщения, уметь последовательно, логически следовать за содержанием поступающей информации, определять взаимосвязь между ее фрагментами;

б) понимать общее, основное, детальное содержание устного сообщения на русском языке.

Продуктивные умения устного общения следующие:

1) выделять основную идею аудио - текста и видео - текста;
2) выделять ключевые слова и словосочетания;
3) выделять профессионально значимую информацию в устном сообщении, которая может пригодиться в дальнейшей научной деятельности;

- 4) отделять главную информацию от второстепенной на основе приобретенного опыта;
- 5) излагать содержание аудио-, теле-, видео- материала в устной форме логично, четко и кратко;
- 6) анализировать содержание устного научного сообщения с учетом его новизны и профессиональной значимости;
- 7) уметь перифразировать фрагменты устных научных сообщений;
- 8) приводить нужные примеры, подтверждающие значимость той или иной профессиональной информации.
- 9) уметь строить монологическое высказывание на основе просмотренного видеосюжета.

Учитывая то, что студенты бакалавры должны уметь строить устные научные сообщения, опираясь на аудио-, теле-, видеоматериалы, а также отмечая недостаточную теоретическую и практическую разработанность данной проблемы, представилось необходимым уделить особое внимание этому аспекту лингводидактики.

Общение на русском языке становится важным компонентом профессиональной культуры. Для многих высококвалифицированных специалистов это становится личностно значимым результатом. Освоение навыками устного общения на русском языке рассматривается в качестве актуальной и одновременно очень сложной лингводидактической задачи. Актуализируется в настоящее время интерактивное обучение, в частности проектная технология. Она позволяет использовать различные аспекты интеракции: контент образования, индивидуальные и групповые формы работы, использование мультимедийных средств взаимосвязанное обучение аудированию, говорению, чтению и письму.

В роли содержания обучения устному общению на русском языке речевой деятельности обучающихся выступают видео- и аудиоподкасты филологического дискурсов, дидактический отбор которых осуществляется на основе принципов, учитывающих требования к обучению русскоязычному

общению будущих филологов. к ним в нашем исследовании отнесены принципы текстоцентричности, профессиональной направленности, соответствия в обучении ситуациям научного общения, доступности для восприятия и воспроизведения на этой основе своего текста.

Под устным профессиональным общением мы понимаем творческий процесс взаимодействия представителей филологической профессии как носителей профессиональных знаний и опыта в ситуациях русскоязычной коммуникации в целях обмена информацией, достижения взаимопонимания, обретения профессиональной идентичности, воздействия на взгляды другого через аргументацию. именно такое устное общение необходимо освоить бакалавру, для того, чтобы полноценно участвовать в диалоге и полилоге.

Обучение иноязычному устному общению немыслимо без подкастов.

Понятие «подкаст» произошло от - iPod (плееры Apple) и broadcasting (радиовещание). Это аудиозаписи, которые выкладываются в сеть Интернет. Отличительной чертой является возможность автоматической загрузки аудио- и видеофайлов для последующего их прослушивания/просмотра на портативных устройствах.

С лингводидактической точки зрения, подкасты имеют большие возможности для применения, способствуя, прежде всего, формированию умений русскоязычной устной речи. В то же время подкасты очень перспективны для обучения аудированию. Важнейшими качествами подкастов являются интерактивность как возможность взаимодействия в диалогических режимах, что позволяет развивать речевые и коммуникативно-речевые умения.

Благодаря техническим и лингводидактическим характеристикам подкастов появляются широкие возможности для организации общения по теме подкаста, использования его в устных дискуссиях, в проектной технологии.

Контент подкастов, используемых в экспериментальном обучении, включает в себя прослушивание лекций профессоров российских

университетов, просмотр тематических видеосюжетов, интервью, новости сайтов и блогов из сфер профессионального общения, а также прослушивание аудиоподкастов одноклассников и монологическое говорение при записи собственного подкаста.

Применительно к обучению устному общению на русском языке перечисленные возможности реализуются в речевых и коммуникативно-речевых упражнениях. Упражнения, разрабатываемые к подкастам, могут быть адресованы для обучающихся с разным уровнем языковой подготовки благодаря

- 1) допустимости прослушивания подкаста несколько раз,
- 2) аудирования подкастов с выполнением предтекстовых упражнений,
- 3) аудирование подкаста с опорой на текст, предложенный преподавателем, эти действия возможно осуществлять сколько угодно раз.

Можно привести примеры подкастов, размещенных на

- 1) сайтах Грамота.ру.
- 2) подкасты, размещенные на страницах факультетов и кафедр университетов;
- 3) подкасты, размещенные на блогах артистов, мастеров художественного слова;
- 4) собственные подкасты, записываемые студентами с помощью диктофонов.

Разработанная на основе лингводидактических принципов обучение устному общению включает в себя шесть этапов, представляющих собой комплекс упражнений.

Основным средством реализации данной методики выступает проектная технология.

На **первом этапе**, преподаватель составляет текст вступительной беседы со студентами; рассказывает об истории проектной технологии, преимуществах, сферах использования.

Второй этап обучения представляет собой беседу преподавателя со студентами о значении умений проектирования, о структуре и особенностях оформления проектов.

Преподаватель сообщает студентам систему предстоящего обучения, которое будет проходить поэтапно. Преподаватель должен объяснить студентам, что проект должен иметь следующую структуру:

- 1) формулирование темы, проблемы исследования
- 2) выдвижение гипотез;
- 3) описание методов выполнения проекта, может быть в виде «мозгового штурма»;
- 4) определение значения и перспектив использования новых знаний, полученных при выполнении проекта;
- 5) формулирование выводов, в которых должны быть представлены оценка новых полученных результатов и рекомендации по их применению.
- 6) Презентация полученных результатов и дискуссия.
- 7) Последействие, дебрифинг.

На **третьем этапе** преподаватель знакомит студентов с метаязыковыми средствами описания информации при выполнении проекта, значением новых лексических единиц и грамматических конструкций, необходимых для представления результатов выполнения проекта в устной форме. До выполнения проекта студенты пишут ряд языковых упражнений в имитации, идентификации, дифференциации лексических единиц, терминов.

Помимо указанного выше, необходимо предусмотреть упражнения, направленные на компрессию фраз и развитие понимания неязыковых средств общения. Рассмотрим примеры таких упражнений.

Упражнения, направленные на компрессию информации

- а) сократите сложное предложение, опуская придаточное;
- б) сократите предложения по указанным образцам, употребляя новые

слова из данного списка;

в) подчеркните в предложенном мини-тексте слова-связки, соединяющие данное высказывание с предыдущим;

д) подчеркните языковые средства, выражающие достоверность, общеизвестность, новизну, истинность, сомнительность или ложность полученной информации и др.

Перечисленные выше упражнения, большинство из которых выполняется письменно, предлагаются студентам выборочно в зависимости от содержания видеointервью.

Четвертый этап имеет своей целью совершенствование деятельности механизма вероятностного прогнозирования содержания видеointервью. Студентам рекомендуется выполнить следующие задания:

а) в предложенном тесте отметьте те пункты, которые могли бы относиться к содержанию видеointервью;

б) прослушайте несколько предложений из видеointервью и определите

ее возможную проблематику;

в) прослушайте ряд ключевых слов из предложенного сообщения и предположите его возможное содержание и др.

Пятый этап разработанной методики направлен на понимание общего содержания видеointервью. Этот этап структурируется следующим образом:

а) просмотр видеointервью студентами в соответствии с установкой преподавателя;

б) контроль понимания общего содержания просмотренного видеointервью с помощью вопросов и / или тестов.

После просмотра видеофильма студентам рекомендуется выполнить рецептивно-продуктивные задания, направленные на проверку общего понимания содержания видеointервью:

а) письменно ответьте на вопросы преподавателя, направленные на понимание основного содержания видеointервью;

б) из нескольких предложений выберите одно, отражающее основное содержание видеointервью;

в) отметьте те пункты, которые соответствуют содержанию просмотренного видеointервью, и объясните, почему то или иное утверждение неверно и др.

Шестой этап заключается в продолжении работы по развитию рецептивно-репродуктивных умений составления плана видеointервью.

Для этого студентам предлагается просмотреть видеointервью еще раз и выполнить следующие задания:

а) составьте план содержания видеointервью и письменно изложите информацию по каждому пункту этого плана;

б) детально изложите в письменной форме составленный план и др.

Далее студентам рекомендуется выполнить упражнения на компрессию содержания устного научного сообщения на русском языке:

а) выделите ключевые слова в видеointервью и сжато перескажите ее содержание;

б) устно или письменно передайте в 10–12 предложениях основное содержание видеointервью;

в) используя составленный на предыдущем этапе план, передайте кратко в письменном виде содержание видеointервью.

ГЛАВА □ □ □ Опытнo-экспериментальное обучение по проверке эффективности разработанной модели обучения устному общению на русском языке студентов бакалавров на основе проектной технологии.

3.1. Констатирующий эксперимент

В Нарынском государственном университете им. С.Нааматова русский язык преподается на всех факультетах, по всем направлениям. Практический курс русского языка предполагает формирование коммуникативной компетенции в сумме всех составляющих: языковая, стратегическая, дискурсивная, социолингвистическая, межкультурная, лингвокультурологическая.

Во время проведения констатирующего эксперимента были разработаны критерии и показатели, а также уровни сформированности коммуникативной компетенции в аспекте развития устного общения студентов. Проведено тестирование, устная беседа, для определения начального уровня сформированности выделенных компетенций по каждому из критериев. Результаты обработки данных показали, что у студентов, в основном, преобладали низкий и средний уровни сформированности коммуникативной компетенции, что послужило предпосылкой для подготовительного этапа экспериментальной работы, на котором были проанализированы учебники, учебные пособия, методические материалы, с которыми работают преподаватели и студенты при изучении практического курса русского языка с точки зрения компетентностного подхода. В ходе констатирующего эксперимента подтвердилось предположение о недостаточном уровне обученности студентов неязыковых факультетов профессиональному устному речевому общению, выявлены трудности, возникающие у студентов в процессе профессионального устного речевого общения, обозначены темы и ситуации, которые легли в основу программы формирующего экспериментального обучения.

В процессе опытно-экспериментального обучения нами ставилась следующая цель: формирование и развитие у студентов направления «Филология» коммуникативной компетенции в процессе развития устного общения на основе использования проектной технологии, а также интериоризация полученных знаний, навыков и умений в учебно-профессиональной деятельности.

Констатирующий эксперимент разработан согласно гипотезе исследования для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции в процессе развития устного общения на русском языке студентов бакалавров, обучающихся на 1-ом и 2-ом курсах НГУ им. С.Нааматова.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции студентов филологического факультета вуза в процессе развития устного общения на основе проектной технологии будет эффективным, если:

- он осуществляется в ходе совершенствования коммуникативной компетенции в учебном процессе, предусматривающего использование проектной технологии, направленной на повышение уровня устного общения в процессе профессионального речевого общения, формирование необходимых умений и навыков эффективного речевого монологического/диалогического взаимодействия;

- используется потенциал образовательной среды вуза: модульно-рейтинговый контроль, кредитная система и др. ;

- в содержание обучения практическому курсу русского языка вводится комплекс упражнений, способствующий формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе устного общения.

Для создания модели эффективной системы обучения устному общению, направленной на формирование и развитие навыков и умений профессионального речевого общения студентов бакалавров, нами

– определен уровень сформированности языковых и речевых знаний, умений и навыков студентов, полученных в результате обучения в средней школе;

– определены трудности, возникающие у студентов в области устного профессионального речевого общения (I, II курс, бакалавриат).

Задания к диагностическим работам были составлены в соответствии с задачами констатирующего эксперимента. Экспериментальные материалы состояли из устных и письменных заданий, направленных на определение уровня владения языковыми и речевыми знаниями и умениями.

На констатирующем этапе эксперимента (2008 – 2010 гг.) было задействовано 160 студентов. 82 студента - контрольная группа; 78 - экспериментальная.

Целью констатирующего эксперимента являлась предварительная диагностика уровня коммуникативной компетенции студентов по русскому языку, то есть уровень сформированности:

- а) языковых и речевых навыков и умений;
- б) знаний о сочетаемости языковых единиц в речевом потоке;
- в) способности понимать и воспроизводить лексико-грамматические структуры;
- г) навыки профессионального устного речевого общения;

В ходе констатирующего эксперимента на I и II курсах филологического факультета были проведены предэкспериментальные срезы.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили определить уровень базовых знаний, умений и навыков, на основании которых была составлена модель и программа обучения устному общению на основе проектной технологии. Анализ данных предэкспериментального среза свидетельствует о следующих закономерностях:

1) студенты обладают достаточным запасом обиходной лексики и владеют нормами разговорной речи, однако испытывают недостаток в языковых и речевых средствах профессионального характера;

2) в некоторых ситуациях профессионального речевого общения студенты испытывают трудности, связанные с:

- незнанием этикетных норм речевой культуры общения;
- ограниченным запасом профессиональной лексики;
- неразвитостью коммуникативных умений.

Были проведены устные беседы со студентами, в результате которых было выяснено, что у многих студентов в ходе устного речевого общения возникают проблемы именно коммуникативного характера (не знают, как начать разговор, поддержать беседу, принести извинения, выразить сомнение, удовлетворенность достигнутой договоренностью и т.д.), то есть студенты не владеют не только профессиональной лексикой, но и этикетными, вежливыми средствами культуры речевого общения.

Кроме того, мы провели анализ учебных пособий, имеющихся и применяющихся в практике преподавания русского языка как неродного. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление у студентов уровня сформированности коммуникативных компетенций, что предполагает:

1) восприятие и переработку информации текста с опорой на ключевые слова;

Студентам предлагалось прослушать информацию профессионального характера, ответить на вопросы преподавателя и передать прослушанную информацию с опорой на ключевые слова:

В результате анализа выяснилось, что для некоторых студентов трудность заключается в восприятии информации (45%), другие же сталкиваются с трудностью передачи прослушанной информации (34%). (см. таблицу 3.1).

Таблица 3.1. Результаты выполнения заданий, проверяющих умения воспринимать и перерабатывать информацию текста

Предварительная диагностика	Умение	
2010-2011 учебные годы	Воспринимать информацию	Передавать информацию
	45%	34%

В таблице представлены результаты коэффициента правильности выполнения заданий, который определяется разницей между общим количеством заданий и количеством заданий, выполненных неверно.

Наибольшая сложность для студентов филологического факультета состоит в передаче прослушанной информации, что свидетельствует о недостаточном наборе лексических и грамматических средств профессионального характера, а так же о слабой мотивации студентов к общению из-за неуверенности и отсутствия навыков ведения монолога.

2) умение использовать терминологию специальности:

Нами было выделено 3 уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов: низкий, средний и высокий (см. Таблицу 3.5).

Таблица 3.5. Уровни сформированности коммуникативной компетенции студентов в аспекте устного общения на русском языке

уровни	сформированность коммуникативной компетенции	Творческий характер речевой деятельности
1) низкий уровень	коммуникативная компетенция не сформирована, отсутствует способность к постановке коммуникативных задач,	Самостоятельность коммуникативных действий отсутствует, некоторые из них выполняются, но цель профессионального речевого

	решения ситуаций профессионального речевого общения, анализа результата.	общения не достигается. Творческий характер действий не наблюдается.
2) средний уровень	коммуникативная компетенция слабо сформирована, коммуникативные действия осознаются частично, практически отсутствует вариативность; средний уровень готовности к постановке и решению коммуникативных задач и ситуаций профессионального общения, не всегда правильно достигается результат.	Коммуникативные действия не всегда самостоятельны, некоторые выполняются по шаблону, цель профессионального речевого общения достигается частично.
3) высокий уровень	коммуникативная компетенция хорошо сформирована; коммуникативные действия осознанны, аргументированы; высокая коммуникативная готовность к постановке коммуникативных задач и	Коммуникативные действия Самостоятельны, всегда оригинальны, зачастую креативны; цель профессионального общения достигается всегда.

	решению проблемных ситуаций, прогнозирование результата, коммуникативные действия вариативны, определяются целью профессионального общения. Коммуникативная деятельность вариативна.	
--	---	--

Таким образом, принимая во внимание все вышеизложенное, становится очевидным, что значительная часть студентов не владеет достаточным набором определенных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной учебно-профессиональной деятельности. Поэтому в ходе КЭ нами был проанализирован уровень сформированности языковых и речевых знаний, умений и навыков студентов, выявлены трудности, возникающие у студентов в процессе устного профессионального речевого общения, обозначены темы, ситуации, проблемы, которые легли в основу программы экспериментального обучения.

В современной методике преподавания русского языка как неродного большинство педагогов отдает предпочтение традиционным методам и принципам обучения, считая их проверенными и эффективными. Однако в процессе преподавания ими не учитываются изменения, происходящие в современном мире, требующие новой системы обучения. Речь не идет о том, что эти методы уже не эффективны, они уже не удовлетворяют полностью требованиям современного образования. В связи с этим возникает необходимость определения методов обучения профессиональному речевому общению студентов, поскольку методы обучения, по мнению Е.И. Щербаковой, являются практическим выходом из области теоретических знаний в реальный педагогический процесс, выстраивающийся в

определенную систему с иерархическим расположением его составных частей и четким определением целей и средств, ведущих к их достижению .

Говоря о процессе обучения как сложной системе, включающей учебную деятельность преподавателя и учебную деятельность студента, мы имеем в виду организованное обучение, опирающееся на объективно существующие закономерности, сформулированные в качестве нормативных положений, которыми необходимо руководствоваться. Этими закономерностями являются принципы обучения.

В процессе обучения студентов филологического факультета устному профессиональному речевому общению на русском языке как неродном мы опирались на следующие дидактические принципы обучения:

- 1). принцип коммуникативности;
- 2). принцип интерактивности;
- 3). принцип креативности;
- 4). принцип диалогичности;
- 5). принцип учета родного языка обучающихся.

Принцип коммуникативности. Принцип коммуникативности является центральным, ведущим принципом в процессе обучения неродному языку, обеспечивающим не только основательное знание грамматики, глубокое понимание, осмысление выводов, обобщений, но и умение правильно выражать свои мысли, а также самостоятельно пользоваться приобретенными знаниями в речевой деятельности. Практическая реализация принципа коммуникативности при обучении русскому языку как неродному предполагает:

- опору на родной язык студентов;
- опору на самостоятельность в поиске решений и логическое мышление студентов;
- включение в содержание обучения новых знаний, сообщаемых в виде образцов, правил, инструкций, переводных эквивалентов.

В основе принципа **интерактивности** лежит информирование обучающихся о целях обучения, творческое выполнение ими самостоятельных работ, активное усвоение учебного материала, активизация мыслительной деятельности. Принцип интерактивности в обучении профессиональному общению можно представить следующим образом:

- поддержание мотивации;
- вовлечение каждого студента в активную речемыслительную деятельность;
- применение игровых моментов, мозгового штурма, метода проектов, критического мышления, соревнований и других приемов.

Одним из основополагающих принципов в ходе подготовки студентов к устному профессиональному речевому общению является **принцип креативности**.

Проблема креативности в обучении студентов приобретает в настоящее время все большую важность. Сложность данной проблемы заключается в поиске корректных форм реализации данного принципа – форм, позволяющих обеспечить не только непрерывность обучения, но и избежать повторения при изучении пересекающихся тем путем разграничения сфер деятельности, что, несомненно, способствует экономии времени и эффективности процесса обучения.

Введение специальных предметов требует межпредметной координации в процессе обучения студентов, которая предполагает согласование действий преподавателей русского языка и специальных дисциплин. Так темы, рассматриваемые студентами - филологами и на специальных предметах, переносятся на занятия по языку специальности и рассматриваются уже с точки зрения русского языка: лексическое значение терминологических единиц, а также их преимущественное употребление в речи; употребление стилистических синонимов; лексико-грамматические конструкции, необходимые для описания того или иного явления; употребление вводных конструкций, сложных союзов, предлогов,

рамочных конструкций в ходе изложения речевого материала, метакоммуникативных средств ведения научной дискуссии и т.д.

Например, изучая тему «Лондон» на специальном предмете, студенты познакомились с новым лексическим материалом, терминами, грамматическими моделями, но не получили информации о правильном употреблении лексических единиц и терминов в речи, их значении и словообразовательных моделях, об условиях функционирования данных грамматических моделей. Все вышеперечисленные аспекты были подробно проработаны и закреплены на занятиях по русскому языку как неродному.

Принцип диалогичности подразумевает коммуникативное усвоение материала. Он перекликается с **принципом интерактивности**. Диалогичность проявляется в организации и последовательной подаче материала (от легкого к трудному) и обеспечивает доступность и посильность обучения. Принцип диалогичности в обучении проводился на протяжении всего учебного процесса.

Важное значение принцип диалогичности приобретает в выработке у студентов умений и навыков самостоятельной речевой деятельности, в воспитании у них навыков и умений аргументировать.

Опыт экспериментального обучения показывает, что действенная стратегия повышает мотивацию студентов к учебной деятельности, углубляет уровень понимания учебной информации, способствует развитию «вторичной» языковой личности.

В ходе констатирующего эксперимента подтвердилось предположение о недостаточном уровне обученности студентов филологического факультета устному профессиональному речевому общению, выявлены трудности, возникающие у студентов бакалавров в процессе устного профессионального речевого общения, обозначены темы, ситуации, проблемы, которые легли в основу программы формирующего экспериментального обучения.

3.2. Формирующий эксперимент

В экспериментальном обучении были задействованы контрольная и экспериментальная группы. Обучающиеся этих групп находились в равных условиях.

Учебный процесс в ходе экспериментального обучения строился на основе тем и проблемных ситуаций на основе проектной технологии. Особенность формирующего эксперимента состояла в активизации ранее изученного, реализации учебно-профессионального потенциала студентов, насыщении процесса обучения лингвистической терминологией, грамматическими моделями, проблемными задачами и последующего развития необходимых умений и навыков профессионального устного речевого общения, а, следовательно, максимальной направленности на будущую профессиональную деятельность обучающихся и обеспечении овладения ими тем материалом, который будет необходим в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности в процессе развития устного общения.

Устное общение в профессиональной деятельности строится на единстве образов, речевых клише, касающихся определённой профессии, чья специфика диктует нормы речевого поведения, фоновых знаний, в связи с этим мы предложили проекты, которые учитывают профиль специальности. В группах, изучающих английский, немецкий языки, предлагались следующие проекты: информационный проект «Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник лингвокультурологического направления в лингвистике», междисциплинарный проект «Джейн Остин - романы о любви»; у русских и кыргызских филологов (выполняют 2 группы) - лингвокультурологический проект «Особенности свадебных обрядов у кыргызов и русских», информационный проект «Дмитрий Поливанов – первый исследователь и переводчик кыргызского эпоса «Манас»; группы «кыргызская филология» - информационные проекты «Дмитрий Поливанов – уникальный лингвист»,

«Исследователи кыргызского эпоса «Манас», «Дмитрий Поливанов-первый переводчик и исследователь «Манаса».

В процессе проведения метода проектов акцент делается на отработку умений диалогового общения на основе доброжелательности, эмпатии, аттракции. Проявление личностных компонентов общения в процессе выполнения проектов имело первостепенное значение, так как способствовало созданию позитивной атмосферы, комфортному самочувствию студентов в непривычной обстановке, максимальному раскрытию имеющихся у него способностей.

Использование метода проектов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции для студентов позволяет решить сразу несколько дидактических задач:

- 1) формирование у будущего высококвалифицированного специалиста навыков информационной навигации, поиска и структурирования информационных потоков;
- 2) формирование у студентов умений планировать многоуровневый и полиаспектный процесс воплощения творческого замысла для каждой конкретной задачи;
- 3) расширение лексического запаса; развитие и совершенствование навыков аудирования, чтения, говорения, письма; моделирование языковой среды в учебном процессе, то есть работа над проектом позволяет воочию представить процесс приобретения знаний и осуществления речевой коммуникации;
- 4) знакомство со страноведческой информацией (лингвострановедческие проекты);
- 5) знакомство с культурными особенностями той или иной страны; эстетическое, художественное развитие и расширение горизонта транснациональных представлений о прекрасном, искусстве; опыте межличностной коммуникации (социокультурные проекты).

Формирующий эксперимент у бакалавров направления «филология» по обучению устному общению на русском языке должно базироваться на:

- активной реализации межпредметных связей с целью усиления профессиональной направленности учебного процесса;
- включении иноязычной речевой деятельности в моделируемую проектную деятельность как средства достижения задач деятельности профессиональной;
- интегративном формировании иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций в проектной деятельности
- организации разнообразной квазипрофессиональной деятельности студентов, в которую включаются типовые, а также творческие социальные и профессиональные задачи, основанные как на репродуктивных, так и продуктивных видах учебной и исследовательской деятельности.

Комплекс упражнений обеспечивает интерактивное взаимодействие студентов с учебным контентом профессиональной направленности.

В современной методике иноязычного образования понятие «комплекс упражнений» определяется исходя из общелогической трактовки этого понятия, как упорядоченной внутренне организованной совокупности взаимосвязанных и образующих единство объектов [Н.А.Ахметова, С.А.Елебесова, М.Р.Кондубаева, А.Н.Щукин и др.]. Н.И.Гез дефинирует систему упражнений как организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых умений и характера реально существующих видов речевой деятельности. Таким образом, комплекс упражнений представляет собой системное образование, компонентами которого являются взаимосвязанные, взаимозависимые,

иерархически расположенные и функционально единые типы упражнений, а в качестве системообразующего фактора выступает субъект обучения.

Разработанный нами комплекс упражнений включает такие ключевые для развития компетенций в проектной деятельности педагогические условия, как:

- развитие субъектной позиции студентов-бакалавров педагогического образования;
- профессионализация иноязычной подготовки студентов-бакалавров по направлению «Филология»;
- интеграция иноязычной и проектной деятельности будущих педагогов;
- овладение студентами стратегиями саморегуляции;
- обучение в сотрудничестве;
- развитие творческой активности студентов.

Реализация разработанного комплекса упражнений в процессе опытно-экспериментального обучения (формирующий эксперимент) предполагала: обеспечение направленности учебного процесса на развитие студента как будущего профессионала, что означало выработку у него личностной вовлеченности в процесс профессионального становления и активной, сознательной позиции по отношению к профессионально-направленной проектной деятельности; переориентацию учебной работы студента на использование проектной деятельности как необходимого средства решения задач будущей профессии, развитие самостоятельности и творческой активности; овладение студентами знаний о структуре и содержании основных образовательных программ; овладение студентами умениями и стратегиями сознательного регулирования осуществляемой деятельности, а также стратегиями эффективного преодоления типичных трудностей и проблемных ситуаций проектной деятельности; приобретение студентами опыта в комплексном анализе

профессиональных ситуаций и интегративной реализации релевантных компонентов формируемых компетенций.

Для реализации предложенного комплекса упражнений в опытном обучении должны моделироваться типы контекста будущей профессиональной деятельности студентов, апробировались приемы воссоздания реальных задач профессиональной деятельности лингвиста посредством внедрения производственно-практических задач, а также коммуникативных и коммуникативно-познавательных задач, варьирующихся по степени проблемности.

Логика проектируемых заданий должна быть направлена на критический анализ значимости проектной деятельности для бакалавра филолога, учителя русского языка в контексте современной социокультурной и экономической ситуации, на овладение студентами компетенциями в проектной деятельности как средством самоактуализации, профессиональной самореализации и личностного роста, и развития.

Иными словами, в ходе опытного обучения студенты должны пройти путь от развития профессиональной направленности вкупе с овладением стратегиями когнитивной и метакогнитивной регуляции до актуализации личностных смыслов, побуждающих к активному построению индивидуального и автономного пути самореализации и саморазвития посредством иноязычной аудитивной компетенции.

Для этого на протяжении всей реализации спроектированной технологии формирования коммуникативной компетенции на основе проектной технологии суть обучения должна заключаться в изменении роли и значительном усилении субъектной позиции студентов, актуализации процессов смыслообразования, побуждении к сознательной кумуляции опыта, активной рефлексии и саморегуляции.

Обучение устному общению должно быть построено таким образом, чтобы студенты ясно осознавали, как финальные, так и промежуточные

цели учебного процесса; четко идентифицировали цель каждого задания и определяли, какая последовательность коммуникативных, познавательных и регулятивных действий была необходима для ее достижения; выявляли объективные и субъективные трудности решения задач и избирали адекватные стратегии для их преодоления.

Мы считаем, что предложенная проектная технология должна быть внедрена в образовательный процесс вуза на втором, третьем и четвертом семестрах обучения студентов. К этому периоду студенты уже овладевают основными знаниями по дисциплинам общепрофессиональной подготовки, ими также освоены основные знания, накоплен лексико-грамматический материал.

Исходя из этого, мы считаем данный этап обучения наиболее логичным для целенаправленного обучения устному общению на основе проектной деятельности.

Для максимальной эффективности и результативности обучения устному общению на основе проектной деятельности следует организовать его в три этапа.

Целью первого этапа обучения должна выступить профессиональная идентификация студентов. Основные задачи данного этапа обучения состоят в следующем:

- 1) выработать у студентов представление о специфике проектной деятельности как неотъемлемого компонента профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования;
- 2) сформировать у студентов понимание устного общения в их профессиональном становлении и будущей профессиональной деятельности;
- 3) интенсифицировать у студентов потребность в обогащении устного общения для решения задач учебной и квазипрофессиональной деятельности;
- 4) актуализировать у студентов процессы когнитивной и метакогнитивной регуляции.

На данном этапе на первый план обучения выходят предметно-технологические задачи обучения.

Второй этап обучения заключается в предоставлении студентам возможностей для профессиональной реализации.

В ходе организации работы по развитию данной компетенции моделируется не только предметно-технологический, но и социальный и коммуникативный контекст будущей профессиональной деятельности, для чего студентам предлагаются задачи различной степени проблемности.

На этом этапе следует внедрять задания, нацеленные на повышение уровня интерактивности, с одной стороны, а с другой – автономии студентов. С этой целью могут использоваться интерактивные задания, основанные на сотрудничестве в выработке единой идеи; проблемные задачи; интерактивные задания, основанные на комбинировании информации; деловые игры, интервью; диспуты; дискуссии в форме заседания экспертной группы и т.д.

Необходимо воссоздавать условно-реальные ситуации возникновения профессиональной проблемы в коллективе, для решения которой каждому студенту, исполнявшему роль члена этого коллектива, необходимо было внести свой вклад. Для этого студенту необходимо обратиться к устным источникам информации (видеоинтервью) и обеспечить информационную основу решения определенной профессиональной задачи посредством умений ориентации в подбираемой информации, отбора, обобщения, оценки и присвоения необходимых сведений.

В рамках третьего этапа внедрения разработанного комплекса педагогических условий – модуля профессионального совершенствования – актуализируются потребности студентов в саморазвитии, личностном и профессиональном самосовершенствовании. Овладев стратегиями когнитивной и метакогнитивной регуляции как в ситуациях автономной

деятельности, так и в интерактивной среде, студенты уже могут овладевать умениями и стратегиями самообразования.

Описываемый этап направлен на приобретение студентами опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую деятельность в процессе. Происходит формирование осмысленного, самостоятельного решения квазипрофессиональных и анализа собственной учебной и профессиональной деятельности.

На этом этапе студенты критически оценивают собственный опыт в области профессионально-направленной проектной деятельности, самостоятельно анализировали образовательные потребности учащихся и разрабатывали пути их удовлетворения.

Помимо этого, основываясь на данных о своих одноклассниках и выявлении трудностей, испытываемых ими в ходе решения задач будущей профессиональной деятельности, студенты могут проектировать адресные задания, нацеленные на развитие того или иного компонента профессиональной компетенции.

В рамках данного этапа развиваются следующие способности студентов: готовность к проектированию своего профессионального развития; формирование субъективной стратегии личностного; формирование профессионально-ориентированной цели; разработка обоснованного плана достижения цели; анализ собственных учебно-профессиональных способностей; осознание условий достижения успешной карьеры путем саморазвития и самореализации.

3.3. Анализ эксперимента

В рамках всех Государственных стандартов высшего профессионального образования по иностранному языку, по русскому языку как неродному оцениваются следующие параметры устной речи: умения участвовать в беседе (дискуссии на заданную тему), запрашивать информацию, выражать свое отношение к высказыванию собеседника, свое мнение по обсуждаемой профессиональной теме, делать сообщение по

проблеме, кратко передавать содержание полученной информации, рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывать свои поступки, описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны изучаемого языка и т.д.

В связи с этим оценивание проводилось по четырем параметрам: коммуникативная компетенция (чёткость формулирования мысли, соответствие устного высказывания ситуации, аргументированность); языковая компетенция (степень владения грамматическими конструкциями); беглость речи (объем устного высказывания, темп речи, хезитации); словарный запас (наличие лингвистической и литературоведческой терминологии, владение навыками перифраза, синонимии).

Оценивание устных выступлений студентов при работе над проектом осуществлялось на всех этапах работы над ним по десятибалльной шкале по вышеназванным параметрам: проблематизация, «мозговой штурм», диспуты, презентации, диалоги, монологи и др. (См таблица 1; диаграммы 1,2.)

Таблица 1. Динамика изменения в области устного общения на русском языке на основе использования проектной технологии.

группы	КРИТЕРИИ							
	Коммуникативная компетенция (чёткость формулирования мысли, соответствие устного высказывания ситуации, аргументированность)		Языковая компетенция (степень владения грамматическими конструкциями)		Беглость речи (объем устного высказывания, темп речи, хезитации)		Словарный запас (наличие лингвистической и литературоведческой терминологии, владение навыками перифраза, синонимии)	
	Конст. срез	Постэкс. срез	Конст. срез	Постэкс. срез	Конст. срез	Постэкс. срез	Конст. срез	Постэкс. срез
КГ	20.1	30.1	30.1	30.8	20.5	30.4	30.0	40
ЭГ	20	40	30	40.8	20.1	40.3	30.1	40,2

Диаграмма № 1. Динамика изменения в области устного общения на русском языке на основе использования проектной технологии. Контрольная группа.

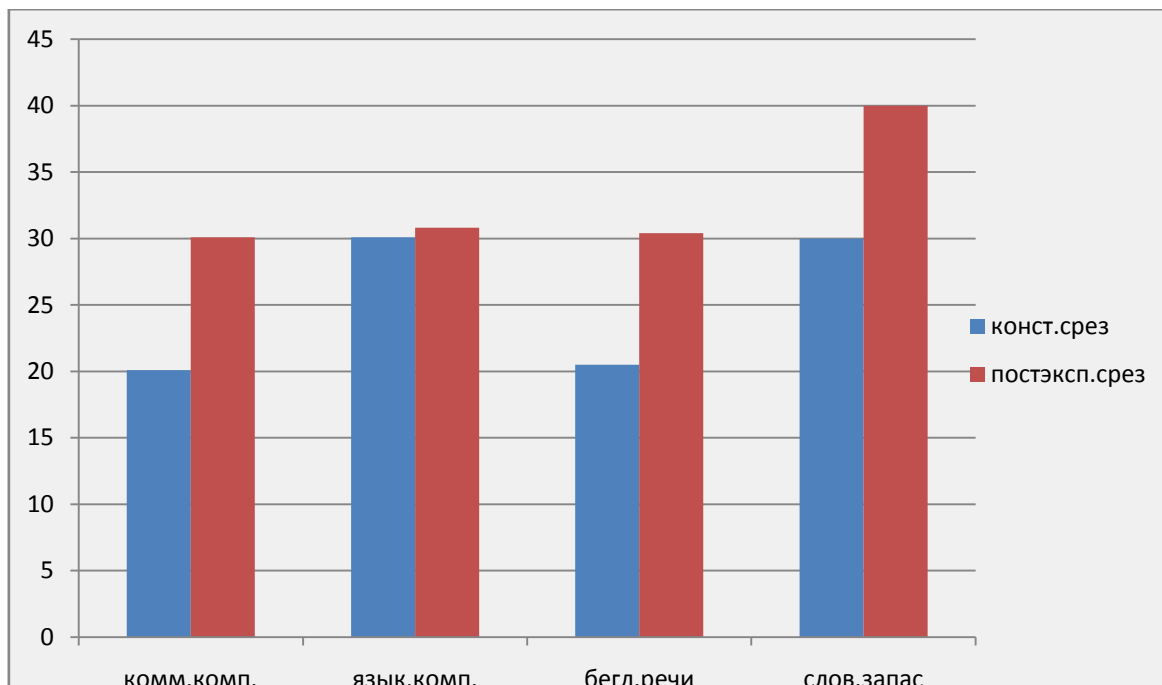
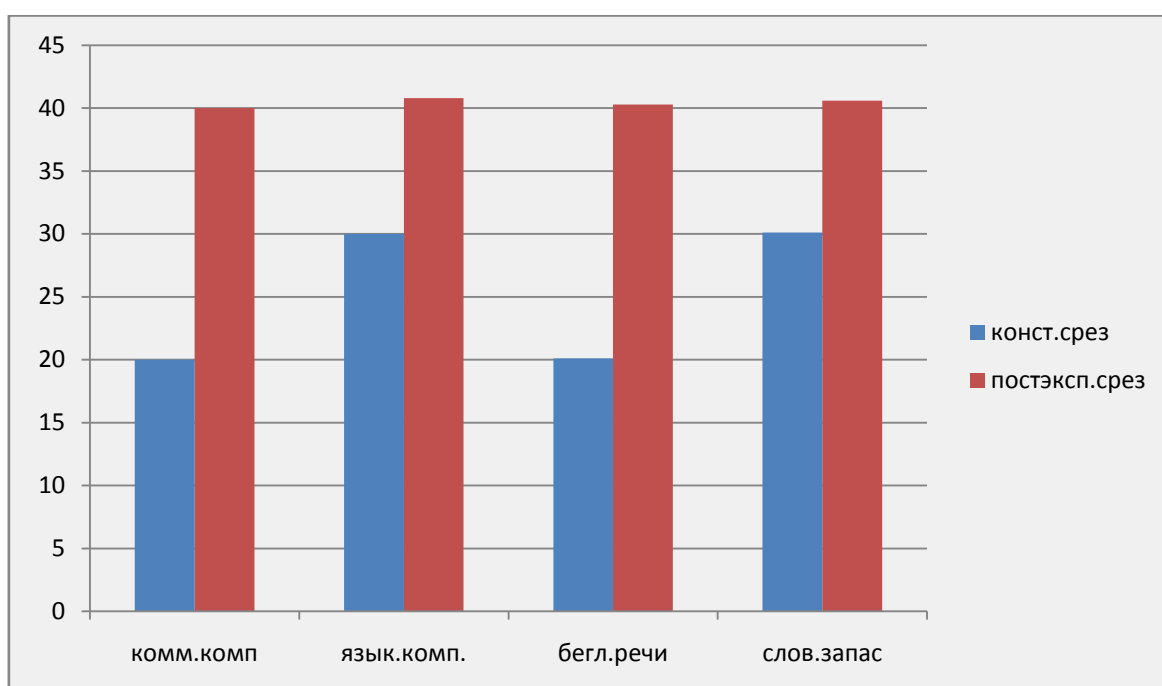


Диаграмма № 2. Динамика изменения в области устного общения на русском языке на основе использования проектной технологии. Экспериментальная группа.



В результате исследования и педагогического эксперимента получены следующие достоверные результаты:

1. Показан значительный рост уровня коммуникативной компетенции у студентов экспериментальных групп и во всех субкомпетенциях (языковая, стратегическая, дискурсивная, социолингвистическая, межкультурная, лингвокультурологическая);

2. При использовании метода проектов как педагогической технологии, логичность и аргументированность построения устных выступлений у студентов экспериментальных групп повысились. Показатели вокабуляра (словарного запаса) по сравнению с констатирующим срезом выросли. Рост показателей креативного уровня студентов при развитии и формировании устного общения студентов в процессе использования проектного метода положительно сказался на росте языковой и коммуникативной компетенции обучающихся. После проведения проектной работы среди студентов мы провели анкетирование. Анкета саморефлексии:

Завершите предложения:

1. Теперь, я знаю, что...
2. Принимая участие в выполнении проекта, я...
3. Работа в команде показала, что...
4. Больше всего мне понравилось...
5. Мне не очень понравилось...
6. Основное, чему я научился при подготовке и выполнении проекта...

Интерес студентов к ответам, придание этому мнению особой значимости способствовали становлению субъектности, были проявлением личностно ориентированного подхода в обучении устному общению. Саморефлексия при выполнении проекта, оценка его полезности; пожелания, высказанные студентами, имели педагогическую ценность для совершенствования содержания и организации обучения. Вот некоторые

ответы студентов: «Проект научил находить результативные решения, вырабатывать креативные предложения, работать в команде»; «Работа в команде показала, что работать реально трудно: у каждого свой характер, каждый хочет быть лидером»; «Отмечаю, как минус себе: необходимо больше говорить, общаться; многих слов, терминов не знаю»; «Больше всего мне понравилось, что преподаватель не указывал нам, а позволял самим самостоятельно находить способы осуществления проекта».

Таким образом, метод проектов не только помогает формировать языковую компетенцию, но и позволяет естественным образом осуществлять переход от знаниевой к самостоятельной профессиональной деятельности. Позитивная мотивация, личная заинтересованность в процессе работы над проектом повышает продуктивность усвоения лексического и грамматического материала, помогает справиться со сложными задачами добывания знаний и использования их в иноязычной речевой деятельности и создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования студентов в профессиональной сфере.

ОБЩИЕ ВЫВОодЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основной целью настоящего исследования явилось теоретическое обоснование обучения устному общению на русском языке на основе организации взаимодействия студентов в процессе выполнения проекта, а также практическая разработка методических рекомендаций по обучению устному общению с использованием интерактивных форм. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на русском языке в социально-бытовой сфере, но и приобретение профессиональных знаний по выбранной специальности на русском языке. В связи с этим новые Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения Кыргызской Республики требуют учета профессиональной специфики при изучении русского языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности. Модернизация образования выдвигает компетентностный, личностно ориентированный, лингвокультурологический подходы как методологическую основу иноязычного образования.

Так как компетентностный подход не подразумевает освоение только готового знания, то огромное значение в учебном процессе приобретают умения выстраивать собственную стратегию профессионального развития, саморефлексию и активизацию личностного потенциала через самообразование и самосовершенствование. В данных условиях меняются ориентиры процесса обучения русскому языку. В качестве интерактивного способа обучения устному общению на филологическом факультете выдвигается проектная технология, которая позволяет студентам реализоваться как личности, повысить их активность и самостоятельность и ответственность за принимаемые ими решения, а в качестве интерактивных приемов обучения – «мозговой штурм», «ромашка вопросов», «зигзаг», «двучастный дневник» и др. Эти интерактивные методы обучения способствуют совершенствованию умений выполнения проектов.

Метод проектов не только помогает формировать языковую компетенцию, но и позволяет естественным образом осуществлять переход от знаниевой к самостоятельной профессиональной деятельности. Позитивная мотивация, личная заинтересованность в процессе работы над проектом повышают продуктивность усвоения лексического и грамматического материала, помогают справиться со сложными задачами добывания знаний и использования их в иноязычной речевой деятельности и создают предпосылки для дальнейшего самосовершенствования студентов в профессиональной сфере.

Проектная технология развивает профессиональный и личностный потенциал студента за счет: вовлечения его в творческий процесс проектной деятельности; инициирования его активности; выстраивания стратегии личного участия, в условиях организации воспитывающей и развивающей среды; создания атмосферы устного общения, сотрудничества, сотворчества, особой формы поддержки со стороны преподавателя и саморефлексии со стороны студента. Использование проектной технологии в усвоении русского языка осуществляется не путем простой передачи студенту грамматических правил, лексики, терминологии, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной речевой активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Устное общение, с психологической точки зрения является составляющей социального взаимодействия. При этом общение является особой разновидностью деятельности, а именно коммуникативно-познавательной деятельностью, специфика которой состоит в том, что эта разновидность деятельности может выступать в качестве самостоятельной деятельности и/или сопутствовать практической профессиональной деятельности. Говорение является одним из видов речевой деятельности, которое необходимо обучать специально, поэтапно.

Все это позволило конкретизировать понятие устного речевого общения, уточнить основные параметры и механизмы устного общения.

В диссертации обосновывается, что взаимодействие студентов друг с другом в учебном процессе обуславливает их личностное развитие и способствует формированию их способности к межкультурной коммуникации на неродном языке. В настоящей работе были рассмотрены вопросы, связанные с современным пониманием цели обучения устному общению на филологическом факультете, уточнены основные задачи по этапам обучения, выявлены основные группы умений студентов, овладение которыми позволят им использовать русский язык как средство устного общения.

Структурно-функциональная модель обучения студентов устному общению на русском языке на основе проектной технологии состоит из четырех блоков: 1) **целевой**: социальный заказ общества; ГОСТы ВПО КР; учет требований регионального рынка труда; 2) **когнитивный**: знание студентами ситуаций общения; знание лингвистической, литературоведческой терминологии; учет типологии проектов; 3) **процессуально - лингводидактический**: использование специальной системы заданий в рамках проектной технологии, осуществляемого с соблюдением этапности обучения; развитие личностных качеств (умение работать в команде, целеустремленности, организованности, ответственности, инициативности, коммуникабельности, самосовершенствования, самостоятельности принятия решений при выполнении проекта, необходимых в будущей профессиональной деятельности); 4) **критериально-оценочный**: измерение уровня освоения устного общения на русском языке студентов бакалавров.

Ведущими подходами при реализации предлагаемой модели являются компетентностный, коммуникативный, личностно ориентированный, лингвокультурологический.

Методика обучения устному общению на основе взаимодействия студентов друг с другом была проверена в ходе опытного обучения. Исследование содержит данные опытно-экспериментальной проверки

разработанной методики обучения, которые доказали ее эффективность. Эффективность выразилась в значительном возрастании коммуникативной активности студентов, в расширении опыта их творческой деятельности, а также в языковой и профессиональной корректности порождаемых устных высказываний. Перспективность проведенного нами исследования заключается в возможности использования этой методики применительно к любому иностранному языку и в различных типах учебных заведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, О.П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников /О.П. Агафонова // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 136-139.
2. Алексеев, П.Ф. Личностно ориентированный подход к обучению учащихся проектной деятельности в многопрофильных центрах образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексеев Петр Федорович. – Брянск, 2006. – 24 с.
3. Ахмедзянова, Э.В. Проектная деятельность учащихся в рамках образовательной среды школы / Э.В. Ахмедзянова // Педагогические науки: журнал. – 2007. – № 4(26). – С. 75-81.
4. Ахметова Н.А., Дуйшонбекова Г. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития речевой культуры на основе развития письменной речи на занятиях русского языка // Педагогический опыт: теория, методика, практика. - 2015. -№4 (5). - С.156-159.
5. Ахметова Н.А. Межкультурный диалог Средней и Восточной Азии в образовательном пространстве вуза// Личность в современном мире / Сб.научных статей.- Отв.ред.Р.А.Валиев.- Екатеринбург, 2015.-С.25-33.
6. Ахметова Н. А. Использование метода проектов при обучении устному общению на русском языке как неродном [Текст] / Н. А. Ахметова, Ж. Ж. Таштанкулова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8).
7. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие /В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996 – 334 с.
8. Белобородов, Н.В. Социальные творческие проекты в школе /Н.В. Белобородов. – М.: Аркти, 2006. – 163 с.
9. Белова, Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т.Г. Белова // Журнал Известия

- Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Выпуск 2008. – № 76-2. – С. 30-35.
10. Битюк, В.Л. Метод проектов как способ реализации задач компетентностно-ориентированного образования / В.Л. Битюк // Вестник Астраханского государственного технического университета. – Выпуск № 1. – 2011. – С.83-86.
 11. Блохин, А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Блохин Александр Леонидович. – Ростов н/Д, 2005. – 24 с.
 12. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
 13. Бондаревская, Е.В. Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Известия Российской Академии РАО. – 2000. – № 3. – С. 23-32.
 14. Боровских, А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика : Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров / А.В. Боровских, Н.Х. Розов. – М. : МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
 15. Васильев, В. Проектная исследовательская технология. Развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. – 2001 – № 9 – С. 177-180.
 16. Волжина, О.Б. Метод проектов в экологическом воспитании младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Волжинина Оксана Борисовна. – М., 2004. – 22 с.
 17. Выготский, Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М.Г. Ярошевского; [Послесл. и коммент. М.Г. Ярошевского, Г.С. Гургенидзе]. – М. : Педагогика, 1982. – 487 с.

18. Газова, Н.А. Учебная коммуникативно-проектная деятельность на английском языке как средство формирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Газова Нина Александровна. – Петрозаводск, 2007. – 24 с.
19. Гаргай, В.Е. Опыт педагогического проектирования на западе и в России / В.Е. Гаргай // Сибирский учитель. – 2004. – № 2.
20. Гилева, Е.А. История развития метода проектов в российской школе / Е.А. Гилева // Наука и школа: науч.-метод. журн. – 2007. – № 4. – С. 13-14.
21. Голуб, Г.Б. Методические рекомендации «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся» / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара, 2003.
22. Горбунова, Н.В. Методика организации работы над проектом / Н.В. Горбунова, Л.В. Кочкина // Образование в современной школе. – 2000. – № 4. – С. 21-26
23. Гузеев, В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения / В.В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6.
24. Дворецкий, С. Формирование проектной культуры / С. Дворецкий // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 193.
25. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Джон Кристофер Джонс; пер. с англ. Т.П. Бурмистровой, И.В. Фриденберга; под ред. В.Ф. Венды, В.М. Мунипова – 2-е изд. доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
26. Джужук, И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Джужук Игорь Иванович. – Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.
27. Джуринский, А.Н. История педагогики: учебное пособие для студентов пед. вузов / А.Н. Джуринский. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 431 с.
28. Дука, Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности :

- автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дука Наталья Александровна. – Омск, 1999. – 20 с.
29. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
30. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
31. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию / Е.С. Заир-Бек. – М. : АДД РГПУ, 1996 – 36 с.
32. Ильин, Г.Л. Научно-педагогические школы: проектный метод : монография. – М., 1999. – 160 с.
33. История социальной педагогики: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 544 с.
34. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения /П.Ф. Каптерев. – М., 1982 – 357 с.
35. Клименко, А.В. Проектная деятельность учащихся / А.В. Клименко, О.А. Подколзина // История и обществоведение в школе. –2002. – № 9. – С. 69-78
36. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли. Таблицы, схемы, опорные конспекты / Г.М. Коджаспирова. – Изд-во Владос-Пресс. – 2005. – 224 с.
37. Козина, Е.О. Художественная деятельность в экологическом воспитании подростков : метод проектов : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Козина Елена Олеговна. – Санкт-Петербург, 2010. – 25 с.
38. Коменский, Я.А., Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1989. – С. 261, 332

39. Кондратьева, Е.П. Проект: проблемы, поиск, опыт: учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации учителей начальных классов/Е.П. Кондратьева. – Чебоксары, 2007.
40. Конышева, Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: кн. для учителя нач. кл./ Н.М. Конышева – Смоленск, 2006
41. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: методическое пособие / В.В. Копылова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 93 с.
42. Краля, Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Н.А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
43. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова //Новые ценности образования. – 2000. – № 10
44. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
45. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – С.3-12.
46. Ляхов, И.И. Проектная деятельность (социально–философский аспект): автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Ляхов Иван Иванович. – М., 1996. – 86 с.
47. Мамбетакунов Э.М., Сияев Т.М. Жогорку окуу жайларынын студенттери учун окуу куралы: Педагогиканын негиздери - Б.: Педагогика, 2002. – 148 б.
48. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М., Вентана-Графф, 2002. – 112 с.

49. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников: дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Матяш Наталья Викторовна . – Брянск, 2000 . –385 с.
50. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, 1972. – С. 150-204.
51. Морозова, М.А. К определению понятия «метод проектов» в отечественной педагогике начала 20 века / М.А. Морозова // Вопросы педагогики. История и современности. – Владимир –2002. – Вып. 3. – С. 32.
52. Морозова, М.М. «Метод проектов» как феномен образовательного процесса в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Морозова Марина Михайловна. – Ульяновск, 2005. – 23 с.
53. Никитина, И.В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Ирина Владимировна. – М., 2007. – 24 с.
54. Новиков, А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А.М. Новиков. – М., 2004 –120 с.
55. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с
56. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. Новикова //Народное образование. – 2000. – № 7 – С. 151–157.
57. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под редакцией Е.С. Полат. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
58. Павлова, М.Б. и др. Метод проектов в технологическом образовании школьников./ М.Б. Павлова; под ред. И.А. Сасовой. – М. : Вентана-Графф, 2003

59. Пахомова, Н.Ю. Учебные проекты: его возможности / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 52-55.
60. Педагогические взгляды и деятельность Н.К. Крупской / Под ред Н.К. Гончаровой. – М., Просвещение, 1969 – 399 с.
61. Пеньковских, Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории / Е.А. Пеньковских // Вопросы образования.– 2010. – № 4. – С. 307-318
62. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
63. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М., Издательский центр «Академия», 2007 – 368 с.
64. Практическое руководство по проектной и исследовательской деятельности школьников в области иностранного языка: учебно-методическое пособие. – М.: АПКиППРО, 2011. – 80 с.
65. Проектная деятельность в учебно-воспитательном процессе школы: пособие для педагога. – Санкт–Петербург, «Астерион», 2007. – 130 с.
66. Прокопьева, Н.И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии [Электронный ресурс] / Н.И. Прокопьева // Сибирский учитель. –2004. – № 2 (32). – Режим доступа. – <http://www.websib.ru/~su/article.htm>.
67. Равкин, З.И. Метод проектов / З.И. Равкин / Российская педагогическая энциклопедия в 3–х томах. – М., 1993. – Т 1. – С. 567-568.
68. Романовская, М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие / М.Б. Романовская / – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
69. Рыбина, О.В. Проектная деятельность учащихся в современной школе / О.В. Рыбина // Образование в современной школе. – 2003. – № 9. – С. 20-22.

70. Сазонова, А. С. Метод проектов на занятиях по французскому языку / А.С. Сазонова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/110167>
71. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии. / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
72. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев – М., 2005.
73. Сиденко, А.С. Метод проектов: история и практика применения / А.С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 96-111.
74. Симоненко, В.Д. Метод проектов инновационный метод обучения учащихся в образовательной области «Технология». Технологическое образование и предпринимательство / В.Д. Симоненко. – Брянск, 1997.
75. Стернберг, В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.01 / Стернберг Вера Николаевна. –Владимир, 2002. – 172 с.
76. Тарасова, И.П. Метод проектов в образовательном учреждении / И.П. Тарасова // Приложение к журналу «Профессиональное образование». –2004. – № 12. – 110 с.
77. Филимонов, А.А. Организация проектной деятельности: учебно-методическое пособие / А.А. Филимонов, В.И. Гам. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 256 с.
78. Ходырева, А.В. Проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании учащихся 5-11 классов: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ходырева Альбина Васильевна . – Новокузнецк, 2005. – 22 с.
79. Чечель, И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям / И.Д. Чечель // Методология учебного проекта. – М.: МИПКРО, 2001.
80. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения / под редакцией Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. В 2 т. М.: Педагогика, 1980.

81. Шишов, С.Е. Структура и содержание проектной деятельности. Метод проектов в России и за рубежом / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.А. Мищенко, Т.М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №5 – С. 23-31.
82. Шумаков, А.В. Педагогическое проектирование как стратегия развития современного педагогического образования / А.В. Шумакова // Педагогическое образование в России: становление и развитие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – С. 114-133.
83. Щербо, Н.Я. Бросок вперед, или второе пришествие метода проектов / Н.Я. Щербо // Директор школы. – 2003. – №7. – С. 3-10.
84. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
85. Эпштейн, М. Метод проектов в школе двадцатого века / М. Эпштейн // Педагогический альманах. – 2002. – № 11.
86. Юнг, С.А. Организация проектной деятельности младшего школьника: учебно-методическое пособие / С.А. Юнг. – Оренбург, 2007. – 92 с.
87. Якиманская, И. С. Технология личностно – ориентированного образования / И . С . Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – Вып. № 7. – С . 7.

Анкета

Вам предлагается принять участие в опросе, который позволит выявить мнения обучающихся относительно применения проектных технологий в процессе обучения и необходимости их использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Отвечая на вопросы, Вы можете выбирать несколько вариантов ответов.

1. Отметьте мотивы получения высшего профессионального образования Вами.
 - a. Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.
 - b) хочу стать специалистом.
 - c) потому что хочу быть в числе лучших студентов.
 - d) чтобы не отставать от друзей.
2. Знаете ли Вы, что такое технология проектов?
 - a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.
3. Знаете ли Вы, что такое интерактивные методы обучения?
 - a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.
4. Считаете ли Вы, что преподаватель должен использовать в учебном процессе другие методы, кроме лекции, вопрос-ответ и др. традиционные методы?
 - a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.

5. Считаете ли Вы необходимым использовать метод проектов в своей дальнейшей профессиональной деятельности?
- a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.
6. Может ли использование интерактивных методов обучения в учебном процессе повысить эффективность усвоения знаний?
- a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.
7. Может ли использование технологии проектов в учебном процессе повысить эффективность усвоения знаний?
- a. Да
 - b. Нет
 - c. Затрудняюсь ответить.
8. Какие компетенции, на ваш взгляд, сформировались у вас в результате осуществления проектов?
- a. Обучили устному общению;
 - b. Обучили письменной речи;
 - c. Сформировали навыки и умения чтения;
 - d. Помогли развить все виды речевой деятельности;

Примеры презентаций информационных и научно-исследовательских проектов

Марк Тарловский - Один из самых блестящих виртуозов русского стиха в XX веке, подлинный виртуоз рифмы, артист, стилизатор... и, увы, один из основных создателей главного мифа "великой и многонациональной поэзии СССР" в 30-е годы - акына Джамбула, - не зря упомянут он в качестве одного из героев баллады Георгия Шенгели "Замок Альманах"; по свидетельству С. Липкина: "В середине тридцатых годов Гослитиздат учинил закрытый конкурс на лучший перевод главы из киргизского эпоса "Манас" (...) Победителей оказалось трое: Лев Пеньковский, Марк Тарловский и я". Липкин вспоминает, как Бухарин начал строку Овидия в оригинале, Тарловский продолжил, и Бухарин одобрил, что "молодые наши поэты знают Овидия в подлиннике". Хотя и с образованием, и с талантом у Тарловского было всё в порядке, но жизнь его слишком быстро кончилась. Судя по нескольким обнаруженным в архиве предсмертным стихотворениям, Тарловский мог стать очень и очень крупным поэтом.

Один из самых блестящих виртуозов русского стиха в XX веке, подлинный виртуоз рифмы, артист, стилизатор... и, увы, один из основных создателей главного мифа "великой и многонациональной поэзии СССР" в 30-е годы - акына Джамбула, - не зря упомянут он в качестве одного из героев баллады Георгия Шенгели "Замок Альманах"; по свидетельству С. Липкина:

"В середине тридцатых годов Гослитиздат учинил закрытый конкурс на лучший перевод главы из киргизского эпоса "Манас" (...) Победителей оказалось трое: Лев Пеньковский, Марк Тарловский и я".

Липкин вспоминает, как Бухарин начал строку Овидия в оригинале, Тарловский продолжил, и Бухарин одобрил, что "молодые наши поэты знают Овидия в подлиннике". Хотя и с образованием, и с талантом у Тарловского было всё в порядке, но жизнь его слишком быстро кончилась. Судя по нескольким обнаруженным в архиве предсмертным стихотворениям, Тарловский мог стать очень и очень крупным поэтом.

Чокан Чингисович Валиханов (каз. *Шоқан Шыңғысұлы Уәлихан*, настоящее имя — **Мухаммед-Ханафия** (каз. *Мұхаммед Қанафия*); ноябрь 1835, орда-зимовка Кунтимес, Аман-Карагайский внешний округ, Омской области, Российская империя — 10 апреля 1865, урочище Кочен-Тоган, Семиречье) — русский учёный, историк, этнограф, фольклорист, путешественник и просветитель, офицер Генерального штаба Российской императорской армии, разведчик^{[2][3]}, казах по национальности.

Исследования Валиханова печатались в трудах Императорского Русского географического общества, также выходили в Берлине (1862 год)^[источник не указан 2110 дней], в Лондоне (1865 год)^[4] (фр. «*La Nouvelle géographie universelle*») Элизе Реклю. Собрание сочинений в пяти томах Ч. Валиханова вышли в Алма-Ате в 1961—1972 гг. и повторно в 1984—1985 гг.

Содержание

- 1Биография
 - 1.1Детство и юность
 - 1.2Адъютант генерал-губернатора
 - 1.3Экспедиция в Кашгарию
 - 1.4Жизнь в Петербурге
 - 1.5Деятельность в ауле и в Омске
 - 1.6Участие в походе генерала Черняева
 - 1.7Этапы жизни
- 2Кыргызский эпос «Манас»
- 3Труды
- 4Литература
- 5Память
 - 5.1В топонимике и архитектуре
 - 5.2В кинематографе
- 6Иллюстрации и почтовые марки
- 7Интересные факты
- 8Примечания
- 9Ссылки

Биография

Валиханов был чингизидом — правнуком знаменитого Абылай хана^{[5][6]}. Дед Чокана Уали-хан — один из 30 сыновей Абылай хана. Прозвище «Чокан» он получил в детстве. Впоследствии, он так привык к этому имени, что взял его как псевдоним.

Детство и юность

Чокан Валиханов родился в орде-зимовке Кунтимес Аман-Карагайского внешнего округа (ныне местность в Сарыкольском районе Костанайской

области). Его отец, Чингис Валиханов, был старшим султаном Аман-Карагайского внешнего округа Омской области с 1834 года. При рождении мальчику было дано мусульманское имя Мухаммед-Канафия. Позже придуманное его матерью прозвище Чокан закрепилось как официальное имя. В детстве (1842—1847 гг.) мальчик учился в казахской школе, открытой в орде Кунтимес, где он получил начальные знания казахского, кыпшака-чагатайского, арабского и персидского языков^[7]. Будучи сыном старшего султана, Валиханов с детства имел возможность общаться с известными поэтами, акынами и художниками, знакомиться с их творчеством. Вследствие этого у Чокана с ранних лет появилась особая любовь к устному и музыкальному народному творчеству казахов, а также к рисованию.

Первые уроки рисования Чокан получил у русских военных топографов, побывавших в Аманкарагайском (с 1844 года Кушмурунском) округе. Изначально Валиханов использовал тушь и карандаш, но позже стал рисовать и акварелью. Таким образом, работы Чокана Валиханова стали первыми изображениями казахской степи, сделанными её коренным жителем. Рисование обостряло наблюдательность Валиханова. Он взял в привычку изображать на бумаге то, что видел вокруг, и сохранил её на всю жизнь^{[8][9]}.

В 1847 году, в возрасте 12 лет, Чокана Валиханова отправляют на учёбу в Омский кадетский корпус. Там его встречает старый друг семьи Валихановых переводчик В. И. Дабшинский, и знакомит с маленьким кадетом Г. Н. Потаниным^[10]. Впоследствии Григория Николаевича и Чокана связывала большая дружба. В своих воспоминаниях Потанин писал, что когда Валиханову было 14-15 лет, начальство кадетского корпуса уже пророчило его в крупного исследователя и даже учёного^[11]. Учитель истории Гонсевский также очень высоко ценил Чокана и иногда приглашал его к себе домой. Так у Валиханова появлялся доступ к богатой домашней библиотеке Гонсевского. Благодаря этому Чокан смог выучить немецкий и французский языки, познакомиться с трудами А. И. Лёвшина, П. И. Небольсина, А. Гумбольдта, Ж.-П. Абель-Ремюзы, Ю. Клапрота и других учёных.

Во время учёбы в корпусе у Чокана появилась страсть к путешествиям и мечта открыть миру тогда ещё неизведанную Азию^[12]. Во время учёбы часто навещал своё родовое имение — Усадьбу Сырымбета.

Незадолго до окончания учёбы в кадетском корпусе учитель геодезии К. К. Гутковский познакомил Валиханова с семьёй Я. С. Капустина, на чьей дочери от первого брака он был женат. Вторая жена Якова Семёновича была дочерью И. П. Менделеева. Чокан был частым гостем в доме Капустиных. Другом семьи Капустиных была также О. И. Иванова, дочь декабриста И. А. Анненкова. Она познакомила Валиханова с Ф. М. Достоевским и поэтом С. В. Дуровым, гостившим в доме Ивановых после освобождения из Омского острога^{[13][14]}. В 1852 году Чокан, по

просьбе И. Н. Берёзина, написал статью «Ханские ярлыки Тохтамышша», которая считается первой научной работой Валиханова^[15].

8 ноября 1853 года Чокан Валиханов окончил Омский кадетский корпус и стал кадровым офицером Русской императорской армии, получив чин корнета^[13].

Адъютант генерал-губернатора

Окончив кадетское училище, Валиханов был назначен адъютантом генерал-губернатора Западной Сибири Г. Х. Гасфорда. В его основные обязанности входило составлять и отправлять письма от имени Густава Христиановича, а также выполнять функции историографа Западно Сибирской области. Вследствие этого корнет получил неограниченный доступ в Омский архив. Ему было также разрешено уносить домой заинтересовавшие его материалы. Работая адъютантом генерал-губернатора, Валиханов преуспел в изучении истории, географии и экономики тюркоязычных стран. В 1855 году, вместе с Гасфордом и в одиночку, по поручению губернатора и по собственной инициативе, Чокан совершил ряд поездок в отдалённые края страны, в Семиречье и Кокандское ханство, и подробно описал каждую из своих поездок.

Параллельно с исполнением обязанностей адъютанта, Валиханов занимался научными исследованиями истории казахского народа. Одним из его капитальных трудов того времени является работа об исследовании родословной казахов, в котором Чокан сопоставил сведения из восточных писаний, русских летописей и казахских народных преданий. Однако данный труд так и остался незаконченным. Примерно в то же время Валиханов сделал рисунок надгробия Джубан-ана, матери Джубан-батыра. Позже надгробие было восстановлено по сделанному Чоканом рисунку^[16].

В начале 1856 года, после 2-х лет службы адъютантом, благодаря ходатайству Г. Х. Гасфорда, Валиханову был досрочно присвоен чин поручика.

Весной того же года Чокану было поручено отправиться в командировку за рекой Или и принять участие в экспедиции полковника Хоментовского в разборе споров между родами Старшего жуза и противостояния между киргизскими родами Бугу и Сарыбагыш. В начале апреля Валиханов отправился в путь. По дороге он посетил Семипалатинск, где повидался с Ф. М. Достоевским. Фёдор Михайлович показал поручику свою новую оду, посвящённую коронации Александра II. Валиханов постарался, чтобы новое творение писателя дошло до Санкт-Петербурга. Далее Чокан Валиханов отправился на Каркыру, приток реки Чарын. Там он впервые услышал о киргизской легенде про великого богатыря Манаса и о том, что легенда так велика, что «её можно рассказывать три дня и три ночи». 26 мая 1856 года Валиханов записал одну из высокохудожественных частей легенды «Поминка Кукетай хана», и этот день вошёл в историю, как дата первой записи эпоса Манас. Помимо этого Чокан записал ряд других легенд и

сказаний кыргызского народа, сделал несколько рисунков. Далее поручик отправился в Кульджу, по дороге посетив укрепление Верное и Алтын-Эмель. Главной целью поездки являлось налаживание торговых отношений России с Китаем. Инструкция министерства иностранных дел гласила: «Главная цель наша добиться решения дела с Китаем дружелюбным путём и скорее восстановить прерванные торговые отношения». За время поездки в Кульджу Валиханов сделал множество записей и рисунков о традициях, жизни и деятельности китайцев, а также узнал много нового о Кашгарии и всерьёз заинтересовался её исследованием. Обратный путь Чокана вновь пролегал через Семипалатинск, куда поручик приехал в конце октября-начале ноября. Там он посетил своего друга Демчинского, и через него познакомился с известным географом и путешественником П. П. Семёновым (впоследствии Семёнов-Тянь-Шанский). Пётр Петрович и Чокан Валиханов обсудили возможную поездку адъютанта в Кашгарию и придумали план её осуществления. 21 февраля 1857 года, по рекомендации П. П. Семёнова, Валиханов был избран действительным членом Русского географического общества. Зимой того же года Чокан работал над материалами, привезёнными из поездки на Иссык-Куль и в Кульджу: сделал очерки об истории киргизского народа, о его географическом положении, делении на роды, обычаях и культуре. Данные труды были впервые полностью опубликованы как «Записки о киргизах». В том же 1857 году в газете «Русский инвалид» впервые был опубликован один из трудов Чокана Валиханова, описывающий культуру и быт народов Семиречья, Алатавского и Баянаульского округов^{[17][18]}.

Экспедиция в

Древняя Кашгария, цитадель Уйгурского государства, которую цинский Китай захватил в 1760 году после разгрома Джунгарского ханства, издавна являлась «яблоком раздора» между Китаем, Великобританией и Россией. Там сталкивались великодержавные, колониальные интересы этих трёх держав. К тому времени Британия окончательно захватила Индию (1857), а Россия присоединила к себе казахские степи. В связи с этим, по указанию царя Александра II Главное управление Генштаба Российской армии стало готовить на конец 1858 года разведывательную экспедицию — торговый караван для направления в Кашгарию с целью изучения обстановки в этом регионе^[19]. При этом учитывалось, что Кашгария давно была закрыта для посещения европейцами, и, фактически, после знаменитого итальянского путешественника Марко Поло (XIII век), португальского иезуита Бенедикта Гозса (порт. Бенто де Гоиш, Bento de Góis) (XVII век) и немецкого исследователя, ученика великого Гумбольдта, Адольфа Шлагинтвейта (XIX век), никто там из представителей европейских стран не был. Китайские власти всячески препятствовали проникновению иностранцев в южную Джунгарию. Любой европеец, оказавшийся в Кашгаре, рассматривался ими как шпион, и подлежал смертной казни. По этой причине при подборе кандидата на роль

основного исполнителя разведывательной операции речь могла идти только о человеке неевропейской национальности.

Выбор с подачи Гасфорда пал на поручика царской армии Валиханова Чокана Чингисовича.

В июне 1858 года Валиханов отправился в путешествие, навсегда оставшееся в анналах российской географической науки. Ему было тогда всего 22 года. В путь Чокан тронулся с караваном семипалатинского купца Мусабая Тохтубаева. Он путешествовал под именем купца Алимбая, переодетый в восточную одежду и с обритой, по местному обычаю, головой. За полтора месяца купцы достигли верховий реки Или и провели там месяц, торгуя с местными киргизами, после чего караван двинулся к китайской границе. Пройти через хребты Тянь-Шаня в сентябре оказалось делом нелёгким. При переходе через снежные перевалы погибла большая часть скота (из 101 верблюда с гор спустилось лишь 36). Кроме того, несколько раз пришлось отбиваться от нападений разбойничьих шаек, грабивших караваны в горных ущельях. При входе в Кашгар караван по приказу китайских властей был подвергнут тщательному обыску.

Во время полугодового пребывания в Кашгарии Валиханов хорошо познакомился с местной знатью и другими жителями. Ему удалось собрать важные сведения о населении, кишлаках и дорогах «страны шести городов» (Алтышар), как называли уйгуры Кашгарию. Исследователь записывал также данные о климате и природе страны, её экономике. Он установил подробности гибели в Кашгаре Адольфа Шлагинтвейта, которому, по приказанию правителя Кашгара, отрубили голову у городской стены.

12 апреля 1859 года, через 11 месяцев после начала путешествия, Чокан Валиханов вернулся в Верный. По итогам экспедиции он написал отчет «О состоянии Алтышара, или шести восточных городов Китайской провинции Нан Лу (Малой Бухарии) (1858—1859)». Труд был высоко оценен востоковедами России и за её пределами и вскоре переиздан на английском языке. ^{[20][21]}

Жизнь в Петербурге

Тяжелые условия путешествия, нервное напряжение и лишения, встретившиеся в пути сказались на здоровье молодого ученого. По возвращении домой Чокан Валиханов заболел. В начале 1860 года по вызову Военного министра Н. О. Сухозанета исследователь Кашгарии приехал в Петербург, где был встречен, как отважный путешественник и знаток жизни народов Средней Азии и Казахстана и по личному распоряжению императора Александра II был награждён орденом Святого Владимира и повышен в чине до штабс-ротмистра. Штабс-ротмистр Валиханов остался в столице для продолжения службы: сначала в Генеральном штабе, где составлял карты Средней Азии и Восточного Туркестана, а с конца мая 1860 года, по ходатайству министра иностранных дел —

князя Александра Михайловича Горчакова, он высочайшим повелением был определён ещё и в Азиатский департамент Министерства иностранных дел.

Пребывание в Петербурге (он пробыл там два года) духовно обогатило Валиханова и укрепило его демократические взгляды. Он окунулся в гущу общественной жизни и развернул широкую деятельность, работал в Военно-учётном комитете Генерального штаба, Азиатском департаменте и географическом обществе. Составление карт Средней Азии и Восточного Туркестана, подготовка к изданию трудов Риттера, сотрудничество в издании энциклопедии (где впервые была опубликована его известная статья «Аблай», 1861), изучение восточных рукописей, чтение лекций по истории Востока в Русском географическом обществе — всё это составляло содержание его жизни в Петербурге. Он впервые в мире ввел в научный оборот кашгарские рукописи «Тазкира-йи Богра хан», «Тазкира-йи ходжаган», первым в мире исследовал «Тарих-и Рашиди» Мухаммеда Хайдара Дулати. Большое влияние на Чокана в этот период оказали профессор А. Н. Бекетов, редактор «Записок Русского географического общества» востоковед, дипломат и публицист Е. П. Ковалевский, известные ученые-ориенталисты мирза Мухаммед Али (Александр) Казембек, И. Н. Березин, В. П. Васильев, В. В. Григорьев и В. В. Вельяминов-Зернов. Постоянную поддержку и дружеское расположение оказывал Валиханову вице-президент Русского географического общества П. П. Семёнов-Тян-Шанский. В Петербурге Валиханов вновь встретился со своим другом писателем Ф. М. Достоевским. Среди его петербургских друзей были поэты А. Н. Майков и Я. П. Полонский, братья В. С. и Н. С. Курочкины, состоявшие членами общества «Земля и воля»^[22]. Разночинная литературная среда расширяла кругозор казахского ученого, помогала ему лучше разобраться в событиях общественной жизни России в период революционной ситуации.

Чтение Валихановым литературно-художественных и общественно-политических журналов «Современник», «Русское слово», «Эпоха», «Отечественные записки», «Время» и др., игравших большую роль в развитии общественного интереса к истории формированию исторических взглядов интеллигенции, способствовало утверждению демократических взглядов Валиханова^[23].

По некоторым источникам (воспоминания и письма друзей)^[24], Валиханов в этот период на короткое время съездил в Париж, возможно, с целью публикации своих статей в трудах Географического общества Франции. По другой версии, Валиханов ездил в Париж для встречи с издателями оппозиционной самодержавию газеты «Колокол» — Герценом или Огарёвым. Веским аргументом в пользу этого предположения может служить то, что, начиная с 1861 года, на страницах «Колокола» появились статьи о Казахстане, явно написанные Валихановым^[25].

Но влажный петербургский климат пагубно отразился на здоровье Чокана, и он вынужден был вскоре покинуть столицу и вернуться на родину.

Деятельность в ауле и в Омске

Живя в ауле, Чокан находился в постоянном окружении народных поэтов, сказителей, музыкантов, певцов, которые своими песнями, игрой, представлениями не только развлекали его, но и давали ему богатый научный материал. Как ученый-просветитель, он не мог не видеть произвол и насилие, творимые царскими чиновниками^[26], и выставляет свою кандидатуру на пост старшего султана Атбасарского округа.

Намерение Чокана получить ответственную должность в казахском обществе встретило негативный отзыв со стороны омского начальства. Несмотря на то, что на выборах 1862 года он получил большее количество голосов, чем его соперник (за Чокана было подано 25 голосов, а за его противника — 14, тем не менее он проиграл выборы — его оппонент подкупил начальство. Все, что раньше Чокан знал понаслышке о выборах — покупают голоса, покупают присланных на выборы чиновников и начальство, а затем, став правителем, за год «зарабатывают» вдесятеро больше, чем раздали на выборах, теперь стало осознанием безысходного положения народа) Областной губернатор области Сибирских киргизов барон Густав фон Фридерикс отклонил кандидатуру Валиханова и утвердил Ердена Сандыбаева «человека неграмотного и бывшего не раз под судом». Они боялись, что такой образованный султан-правитель стал бы явлением большой пропагандистской силы, оказывающим влияние на казахов. Именно поэтому то, что произошло с ним на выборах, носило характер показательной расправы. Однако Валиханов, зная об отношении к нему генерал-губернатора, принимает участие в сборе народных мнений о проекте судебной реформы, в мероприятиях правительства по реорганизации местного управления степи, вносит ряд практических предложений и рекомендаций. Основные мысли изложены им в ряде «Записок», поданных на имя властей: «О мусульманах в степи», «Записка о судебной реформе» и др.^[27]

Участие в походе генерала Черняева

Город Верный был оплотом Российской империи в Семиречье. Но юг современного Казахстана тогда ещё находился под властью Кокандского ханства. Россия продолжила завоевание Западного Туркестана, направив свои войска на эти земли, населенные казахами.

Чокан Валиханов принял участие в этом походе. В чине штабс-ротмистра он служил переводчиком при главном командовании, где исполняя служебные обязанности, способствовал установлению дружественных взаимоотношений русских властей с местным населением, а также справедливому решению споров из-за пастбищ между казахами и киргизами и т. д.

Однако расправа войск над мирным населением при взятии крепостей Пишпек и Аулие-Ата в 1864 году так глубоко возмутила Валиханова, что после нескольких горячих споров с полковником Черняевым, не видя иного выхода, подал в отставку и вернулся в Верный.

Однако есть версия, что Азиатский департамент МИД Российской империи перебросил разведчика Валиханова из отряда Черняева к китайской границе в связи с уйгуро-дунганским восстанием в Восточном Туркестане и осложнением политической ситуации в регионе^[28]. Версия подтверждается тем, что уже вскоре, в 1871 году, российские войска под командованием генерал-майора Колпаковского захватили Таранчинский султанат^[29].

Различные версии этапов жизни Валиханова приведены в книге отставного полковника КГБ/КНБ Б. Кыстаубаева «Тайна Чокана Валиханова»^[30].

Разочарованный и подавленный, в глубокой депрессии, Чокан уехал зимовать в далёкий аул в горах Алтын-Эмеля. Там он женится на Айсары, двоюродной сестре султана Тезека. Живя в ауле, он занимался изучением исторических преданий казахов Старшего жуза, интересовался ходом восстания дунган и уйгур в Западном Китае, поддерживал связи с начальником Алатауского округа и казахов Старшего жуза (впоследствии военного губернатора Семипалатинской области) генерал-майором Г. А. Колпаковским. Но его застарелая болезнь (чахотка) обостряется и в апреле 1865 г. он умирает. До самой смерти Валиханов числился на службе по Генеральному штабу и по Азиатскому департаменту. В письме к отцу из аула Тезека Чокан писал:

Устал, нет никакой силы, весь высох, остались одни кости, скоро не увижу света. Мне больше не суждено повидаться с моими дорогими родными и друзьями, нет для этого никаких средств. Это будет моё последнее письмо. Прощайте, обнимаю всех.^{[31][32]}

Выдающийся русский востоковед академик Н. И. Веселовский писал о нём:

Как блестящий метеор, промелькнул над нивой востоковедения потомок киргизских ханов и в то же время офицер русской армии Чокан Чингисович Валиханов. Русские ориенталисты единогласно признали в лице его феноменальное явление и ожидали от него великих и важных откровений о судьбе тюркских народов, но преждевременная кончина Чокана лишила нас этих надежд. За неполных тридцать лет он сделал то, что другие не смогли сделать за всю свою жизнь.

Его друг, великий русский писатель и мыслитель Достоевский так отзывался о нём:

Его имя не исчезнет в истории Киргис-Кайсаков и Кара-Киргисцев, его имя будет в памяти двух народов

После его кончины, в ауле султана Тезека над его могилой была построена сводчатая гробница из жженого кирпича. Посетив могилу Чокана в 1867 году, новый Туркестанский генерал-губернатор, одновременно командующий войсками Туркестанского военного округа и войсковой наказной

атаман Семиреченского казачьего войска Константин Петрович фон Кауфман возмутился — такому великому человеку и такой скромный памятник! Срочно выделили деньги из казны на строительство мавзолея. Но хитромудрые строители большую часть денег разворовали, соорудив памятник в виде часовни из плохо обожженного кирпича. По-видимому, они надеялись, что об их «художествах» никто не узнает. Но об этом проведал военный губернатор Семиречья Колпаковский, Герасим Алексеевич, тоже большой друг Валиханова. Подрядчиков он жестоко выпорол и отправил на расправу к Кауфману в Ташкент. Тот сослал нерадивых строителей в ссылку, повелев воздвигнуть новый монумент, при содействии архитектора Павла Матвеевича Зенкова (отца известного архитектора Андрея Павловича Зенкова). Текст надписи был составлен самим фон Кауфманом, (казахский перевод её сделан И. И. Ибрагимовым). В задании Кауфмана относительно установки плиты было сказано: «...Поискать мастера дельного, который бы мог аккуратно и без ошибок вырезать надпись». Плиту заказали в Екатеринбурге и везли её через Омск и Семипалатинск на Алтын-Эмель, где водрузили на могиле Чокана Валиханова. Надпись на плите гласила:

«Здесь покоится прах штабс-ротмистра Чокана Чингисовича Валиханова, скончавшегося в 1865 году. По желанию Туркестанского генерал-губернатора Кауфмана I, во внимание ученых заслуг Валиханова, положен сей памятник генерал-лейтенантом Колпаковским в 1881»^[23]

По замыслу Кауфмана, надгробием должна была быть мраморная плита с молитвой из Корана и надписью «Чокан, сын Чингиза, сына Валия, сына Аблая, знаменитого хана Средней орды и потомка Чингисхана». Новый мазар построили быстро, но с мраморной плитой произошла десятилетняя задержка — не было подходящего материала в Семиречье. Думали, что Кауфман забудет об этом памятнике, но тот не унимался — постоянно пенял Колпаковскому за задержку. В конце концов военный губернатор Семиречья взял это дело под личный контроль. После долгих мытарств мрамор доставили, а ссыльный народоволец Ластовский изготовил плиту и вмонтировал её в надгробие. В 1871 году Кауфман посетил могилу и остался доволен памятником.

Со временем мавзолеей ветшал. В конце XIX века чиновник и востоковед Николай Пантусов докладывал, что памятник находится в полуразрушенном состоянии. В царской казне и у родственников Валиханова денег не было, так что восстанавливать памятник никто не стал. Лишь в 1958 году на могиле Чокана Валиханова установили гранитный обелиск. Причем с той самой мраморной плитой, изготовленной стараниями Константина Кауфмана.

Этапы жизни

- 1853 год — Окончил кадетский корпус в Омске, где учился и дружил с будущим известным ученым и путешественником Г. Н. Потаниным. Поступил на службу в Сибирское линейное казачье войско, назначен к исправлению должности адъютанта при командире Отдельного сибирского корпуса Густаве Гасфорте.
- 1854 год — Знакомство со ссыльными «петрашевцами» писателем Ф. М. Достоевским и поэтом С. Ф. Дуровым.
- 1855 год — Первая поездка в Семиречье.
- 1856 год — Экспедиция в Семиречье и на Иссык-Куль. Поездка в Кульджу. Знакомство с ученым-путешественником Семёновым-Тян-Шанским. За отличие на службе произведён в поручики.
- 1857 год — Избран в действительные члены Императорского русского географического общества. Командировка в Семиречье и на Иссык-Куль для подготовки экспедиции в Кашгар.
- 1858 год, 28 июня — Под видом купца присоединился к каравану, направляющемуся из Семипалатинска в Кашгар.
- 1859 год, 12 апреля — вернулся с караваном в укрепление Верное.
- 1860 год — В начале года приехал в Петербург. Доклад в Географическом обществе, интенсивная научная, общественная и литературная деятельность. Произведён в штабс-ротмистры, награждён орденом Св. Владимира.
- 1861 год, май — Возвращение на родину из Санкт-Петербурга.
- 1862 год — Выбран на должность старшего султана Атбасарского округа, но не утверждён генерал-губернатором.
- 1863 год — Участие в комиссии по сбору народных мнений о судебной реформе.
- 1864 год, март — июнь — Участие в походе М. Г. Черняева против Кокандского ханства. Возмущившись расправой русских войск над мирным населением при взятии крепости Аулие-Ата, он возвращается назад и задерживается в ауле старшего султана Тезек Нуралина в Семиречье.
- 1865 год, 10 апреля — Скончался в ауле Тезек (южнее Алтынемельского перевала) от туберкулеза.

Кыргызский эпос «Манас»

В первом путешествии на Иссык-Куль в 1856 году Валихановым был собран большой по объёму материал для словаря киргизского языка, записано и переведено много местных былин и песен. Важным результатом его поездки стало открытие учёному миру и широкой общественности величайшего памятника киргизского устного творчества, насчитывающего полмиллиона строк, — эпоса «Манас». Он явился первым исследователем, который записал (26 мая 1856 года), а впоследствии перевёл на русский язык

отдельные главы эпоса. Валиханов оценил его как выдающееся произведение восточной устной традиции, киргизского фольклора. Он назвал «Манас» «степной Илиадой». А продолжение «Манаса» — поэму «Семетей» — он охарактеризовал как восточную «Одиссею». В результате этих поездок им были написаны «Дневник поездки на Иссык-Куль», «Записки о кыргызах», «Очерки Джунгарии».^{[33][34]}

Труды

- *«Chinese Turkestan and Dzungaria» by Capt. Valikhanov and other russian travellers, «The Russians in Central Asia»*, London, Edward Stanford, 1865.
- *«Сочинения Чокана Чингисовича Валиханова»*. (Записки Императорского Русского Географического Общества по отделению этнографии, том XXIX). СПб, 1904 г.^[35]
- Валиханов Ч. Ч. *Собрание сочинений в пяти томах*. Алма-Ата, 1961—1972.
- Валиханов Ч. Ч. *Собрание сочинений в пяти томах*. Алма-Ата, 1984—1985.
- Валиханов Ч. Ч. *Избранные произведения*. Москва, Наука, 1986.
- Валиханов Ч. Ч. *Этнографическое наследие казахов*. Астана, Алтын Кітап, 2007.

Литература

- Казахстан: национальная энциклопедия [Текст] : в 5 т. / гл. ред. Б. Аяган. — Алматы, 2006. — Т. 5. — С. 280—281
- *Ядоринцев Н. М.* Чокан Чингисович Валиханов // Отчёт РГО за 1865 год. — СПб, 1866.
- *Потанин Г. Н.* В юрте последнего киргизского царевича // «Русское богатство», 1896, № 8.
- *Сабит Муканов.* Чокан Валиханов (Нить Ариадны). Историческая драма в 4-х частях. — Алма-Ата, 1948.
- *Сабит Муканов.* Чокан Валиханов. — Алма-Ата, 1953.
- *Забелин И. М.* Чокан Валиханов. — М.: Географгиз, 1956. (*Замечательные географы и путешественники*).
- *Ауэзов М. О.* Ф. М. Достоевский и Чокан Валиханов. — Алма-Ата, 1961.
- *Хасанов К.* Чокан Валиханов как уйгуровед. — Алма-Ата, 1963.
- *Марков С. Н.* Идущие к вершинам (историко-биографическая повесть). — Москва, 1963.
- *Сабит Муканов.* Промелькнувший метеор. Роман-трилогия. — Алма-Ата, 1967.
- *Бегалин С.* Чокан Валиханов (повесть), — Москва, 1976.

- Стрелкова И. И. Валиханов. — М.: Молодая гвардия, 1983. — 288, [34] с. — (Жизнь замечательных людей. Выпуск 6 (635)). — 100 000 экз.(в пер.)
- Ивлев Н. П. И оживают биографии. Записки краеведа. — Алма-Ата, 1983.
- Бейсенбайұлы Ж. Шоқан (серия «Гибратты ғұмыр» — «Личность и время»), на казахском языке. — Алматы, 2009.

Память

В 1966 году учреждена премия АН Казахстана им. Ч. Валиханова, присуждаемая за выдающиеся достижения в области общественных и географических наук и в области изобразительного искусства и архитектуры.

В топонимике и архитектуре

Казахстан

- На месте захоронения Валиханова (бывший Кербулакский район Талдыкорганской области) в 1988 году был построен мемориальный комплекс «Алтын-Эмаль» с мемориальным музеем Валиханова^[36].
- В Казахстане ему установлены четыре памятника, а также один бюст:
 1. у мемориального комплекса Алтын-Эмель;
 2. в Алма-Ате перед зданием Академии Наук КазССР, скульптор Шот-Аман Валиханов, открыт в 1969 году и венчает улицу его имени^[37];
 3. в Кокшетау (1971)^[38];
 4. в Семипалатинске у музея Достоевского установлена парная бронзовая скульптура «Чокан Валиханов и Ф. М. Достоевский» (1977)^[39].
- В Бурабае возле местного краеведческого музея им. Абылай-хана установлен памятник — бюст Валиханову
- В Кокшетау имя Чокана Валиханова носят государственный университет и Педагогический институт, в г. Атбасар (Акмолинская область) в его честь названа одна из центральных улиц.
- В 2005 году в Петропавловске в областном историко-краеведческом музее в рамках Года России в Казахстане открыта мемориальная доска с бронзовым барельефом Валиханова и Достоевского.
- Имя Чокана Валиханова присвоено Кадетскому корпусу Министерства обороны Республики Казахстан в городе Щучинск
- Именем Чокана Валиханова также названы — Институт истории, археологии и этнологии НАН РК, школа № 68 и улица в центре Алматы, вершина хребта Заилийский Алатау (4234 метра).
- Практически в каждом городе Казахстана есть улица Валиханова или школа, названная в его имя.

Россия

- Улица Чокана Валиханова в центре Омска.
- На здании Омского кадетского корпуса, где учился Валиханов, установлена мемориальная доска.
- Памятник в Омске на улице Валиханова у здания консульства Республики Казахстан (открыт в 2004 году).

В кинематографе

- Художественный фильм «Его время придёт». «Казахфильм», 1957 год. Режиссёр Мажит Бегалин, в главной роли Нурмухан Жантурин.
- Многосерийный художественный телефильм «Чокан Валиханов» (к 150-летию со дня рождения). «Казахфильм», 1985 год. Режиссёр Асанали Ашимов, в гл.роли Саги Ашимов (1961—1999).
- Документальный фильм «Человек в мундире», 2006. Режиссёр Игорь Гонопольский.

Иллюстрации и почтовые марки

Интересные факты

- Путь Чокана Валиханова повторил и расширил его земляк Лавр Корнилов, известный царский генерал и один из основателей Добровольческой белой армии. Отец Корнилова — простой казак с Иртышской линии, а мать — местная крещеная казашка. По окончании Николаевской Академии генштаба капитан Корнилов, пользуясь своей азиатской внешностью и знанием шести восточных языков, в конце XIX и начале XX веков совершил разведывательные экспедиции в Персию, Афганистан, Кашгар, Китай и Индию. Его книга «Кашгария или Восточный Туркестан» (426 стр. с приложениями), ставшая весомым вкладом в географию, этнографию, военную и геополитическую науку и принёсшая автору заслуженный успех, была замечена британскими специалистами и, как и труды Валиханова, немедленно переиздана в Англии. Как установил современный исследователь М. К. Басханов, картографический материал к английскому изданию «Военный отчёт по Кашгарии» 1907 года представляет собой планы городов и укреплений Восточного Туркестана, опубликованные в работе Л. Г. Корнилова^{[40][41]}.

Примечания

1. ↑ Ныне Сарыкольский район Костанайская область Казахстан
2. ↑ Центр Азия — Чокан Валиханов. Не одинокий разведчик
3. ↑ Философия жизни: разведка (недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
4. ↑ Британцы оценили труды русского разведчика, переиздав его работу «Chinese Turkestan and Dzungaria» by Capt. Valikhanov and other russian travellers, «The Russians in Central Asia», London, Edward Stanford, 1865)

5. ↑ *Стрелкова И.* Жизнь замечательных людей: Валиханов. — 1-е издание. — М.: Молодая гвардия, 1983. — С. 285. — 284 с.
6. ↑ *Бейсенбайұлы Ж.* Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е издание. — Алматы: Қазақстан, 2009. — 608 с.
7. ↑ *Бейсенбайұлы Д.* Обағандағы орда (Орда в Обагане) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 66-82. — 608 с.
8. ↑ *Стрелкова И.* Правнук хана Аблая // Жизнь замечательных людей: Валиханов. — 1-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1983. — С. 26-30. — 284 с.
9. ↑ *Бейсенбайұлы Ж.* Обағандағы орда (Орда в Обагане), Аққанбұрлық алабында (В долине Акканбурлык) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 79-121. — 608 с.
10. ↑ «Страницы великой жизни»: Г. Н. Потанин
11. ↑ *Стрелкова И.* Правнук хана Аблая // Жизнь замечательных людей: Валиханов. — 1-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1983. — С. 36. — 284 с.
12. ↑ Биография Ч. Ч. Валиханова (рус.) (6.02.2005). Проверено 31 мая 2017. Архивировано 23 августа 2011 года.
13. ↑ Перейти к:^{1 2} *Стрелкова И.* Правнук хана Аблая // Жизнь замечательных людей: Валиханов. — 1-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1983. — С. 37-56. — 284 с.
14. ↑ *Бейсенбайұлы Ж.* Тағдырлар тоғысы (Скращение судеб) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 147-162. — 608 с.
15. ↑ Личность в истории: Валиханов Чокан (рус.). Проверено 31 мая 2017. Архивировано 23 августа 2011 года.
16. ↑ *Стрелкова И.* Адъютант Гасфорда // Жизнь замечательных людей: Руслан. — 1-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1983. — Т. 1. — С. 57-91. — 284 с.
17. ↑ *Бейсенбайұлы Ж.* Ыстықкөл, Жетісу сапары (Путешествие на Иссык-Куль и Семиречье); Қорғаны биік Құлжа (Крепость Кульджа) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 206-350. — 608 с.
18. ↑ *Стрелкова И.* Путешествие на Иссык-Куль и в Кульджу // Жизнь замечательных людей: Валиханов. — 1-е изд. — М.: Молодая гвардия, 1983. — Т. 1. — С. 92-94, 108-136. — 284 с.
19. ↑ О разведывательной поездке Чокана Валиханова в Кашгарию(недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
20. ↑ *Валиханов Ч. Ч.* О состоянии Алтышара, или шести восточных городов Китайской провинции Нан Лу (Малой Бухарии) (1858—1859) // *Собрание сочинений в пяти томах.* — 2-е изд. Доп. и переработанное. — Алматы: Главная редакция Казахской советской энциклопедии, 1985. — Т. 3. — С. 97-218. — 416 с.

- 21.↑ Бейсенбайұлы Ж. Керуенбасының туысы (Родственник караванбаши) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 351-429. — 608 с.
- 22.↑ Бейсенбайұлы Ж. Империя астанасы (столица империи) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 443-510. — 608 с.
- 23.↑ Перейти к:^{1 2} Духовные воззрения Чокана Валиханова (недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
- 24.↑ Чокан Валиханов и Алькей Маргулан (недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
- 25.↑ Промелькнувший метеор Шоқан Уалиханов (недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
- 26.↑ Чокан Валиханов
- 27.↑ Бейсенбайұлы Ж. Торығу (Отчаяние) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 511-546. — 608 с.
- 28.↑ Чокан Валиханов: Жизнь под прикрытием? (недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])
- 29.↑ Россия и Китай в Центральной Азии. (вторая половина XIX века-1917 год). В. А. Моисеев
- 30.↑ «Тайна Чокана Валиханова». Б. Кыстаубаев
- 31.↑ Маргулан А. Очерк жизни и деятельности Ч. Ч. Валиханова // Собрание сочинений в пяти томах: Ч. Ч. Валиханов. — 2-е изд. Доп. и переработанное. — Алматы: Гл. ред. Казахской советской энциклопедии, 1984. — Т. 1. — С. 9-77. — 432 с.
- 32.↑ Бейсенбайұлы Ж. Құсалық (Страдание) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 511-601. — 608 с.
- 33.↑ Валиханов Ч. Ч. Записки о кыргызах. Смерть Кукотай-хана и его поминки (текст и факсимиле) // Собрание сочинений в пяти томах. — 2-е изд. Доп. и переработанное. — Алматы: Главная редакция Казахской советской энциклопедии, 1985. — Т. 2. — С. 7-147. — 416 с.
- 34.↑ Бейсенбайұлы Ж. Ерен туған ер Манас (Славный батыр Манас), Қырғыздар ортасында (У киргизов) // Ғибратты ғұмыр (Личность и время): Шоқан. — 1-е изд. — Алматы: Қазақстан, 2009. — С. 250-271. — 608 с.
- 35.↑ Полный текст на archive.org; только отрывки на Google Books.
- 36.↑ Государственный мемориальный музей Ч. Валиханова
- 37.↑ Алматы и окрестности. Фотоальбом
- 38.↑ Т.Досмагамбетов. Памятник Чокану Валиханову в Кокшетау. 1970(недоступная ссылка с 31-05-2017 [76 дней])

- 39.↑ Литературно-мемориальный дом-музей Ф. М. Достоевского (рус.)(html). Наш город: музеи. semsk.kz. Проверено 31 мая 2017. Архивировано 11 августа 2010 18:05:36.
- 40.↑ Мурат Абдиров, д.и.н., профессор Алматинского государственного университета им. Абая. М. Абдиров - Генерал Лавр Корнилов: полуказах и русский патриот (рус.) (html). centrasia.ru (08:11 21.07.2004). — К 85-летию гибели человека, в чьих жилах текла казахская кровь.. Проверено 31 мая 2017. Архивировано 11 августа 2010 10:33:39 GMT.
- 41.↑ Фаталист. Генерал Л. Г. Корнилов (tu). lavr-kornilov.narod.ru. Проверено 31 мая 2017. Архивировано 23 августа 2011 года.