



© Л. С. Сырымбетова, Р. М. Жумашиев, Д. Ныгметулы, С. А. Шункеева, Б. А. Жетписбаева

DOI: [10.15293/2226-3365.1704.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.05)

УДК 372.881

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ТРЕМ ЯЗЫКАМ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Л. С. Сырымбетова (Астана, Республика Казахстан), Р. М. Жумашиев, Д. Ныгметулы,
С. А. Шункеева, Б. А. Жетписбаева (Караганда, Республика Казахстан)

Проблема и цель. В статье дается обоснование методологических подходов и основных стратегий обучения для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования с учетом исторических и социально-педагогических предпосылок. Цель статьи – раскрытие методологических подходов и обоснование основных стратегий обучения целевым языкам в Республике Казахстан.

Методология. Авторы рассматривают три основных методологических подхода, положенных в основу казахстанской модели трехязычного образования, на предмет их эффективности и целесообразности; выделяют основные принципы и стратегии в обучении трем целевым языкам: казахскому (государственному), русскому и английскому. Особый акцент сделан на необходимости учета основных лингвистических законов и закономерностей развития языка при обучении целевым языкам. В ходе исследования авторами были использованы методы теоретического исследования: абстрагирование, аксиоматический метод, метод анализа и синтеза.

Результаты. Изложение практического применения рассмотренных в разделе «Методология» методологических подходов и принципов, учет которых определяет стратегию обучения

Сырымбетова Ляйля Саркытовна – кандидат педагогических наук, директор Центра трехязычного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан.

E-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Жумашиев Рымбек Муратович – доктор исторических наук, профессор, первый проректор, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: zhumashev@bk.ru

Ныгметулы Данияр – докторант исторического факультета, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: daniyar_nugmetuly@mail.ru

Шункеева Сауле Алишеровна – докторант филологического факультета, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: saule_shunk@mail.ru

Жетписбаева Бакытгуль Асылбековна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru



целевым языкам в организации учебного процесса. На практике их реализация осуществляется путем увеличения объема учебной нагрузки по языковым предметам, введения единых требований к языковым и коммуникативным компетенциям обучающихся в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR и системы их оценивания, а также путем составления лексико-грамматического минимума по каждому целевому языку с учетом особенностей их развития в образовательном процессе.

Заключение. При организации учебного процесса по казахстанской модели трехязычного образования следует придерживаться основных подходов и принципов обучения трем целевым языкам: обучения целевым языкам в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR, коммуникативного и межкультурно-коммуникативного подходов; принципов соизучения языка и культуры, сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, «двойного вхождения знаний». Основным инструментом обучения языкам при этом выступает методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL). Авторами отмечается, что для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования в Республике Казахстан существуют все предпосылки.

Ключевые слова: трехязычное образование; целевые языки; образовательный процесс; уровневое обучение языкам; коммуникативный подход; технология CLIL; объем учебного времени; лексико-грамматический минимум; сквозные темы.

Постановка проблемы

Полиязычное образование как приоритетное направление стратегического развития образования Республики Казахстан является предметом обсуждения не только академической, но и широкой общественности. Это связано с поэтапным внедрением трехязычного образования во всех типах средних общеобразовательных учреждений Республики Казахстан, начиная с 2015 года. Проблеме научно-методологического обеспечения полиязычного образования в Казахстане посвящены труды таких ученых, как Б. А. Жетписбаева [1–2], Б. М. Айтбаева [3] и др. Многие лингвисты-педагоги считают, что основу трехязычного (полиязычного) образования должна составлять правильно структурированная система преподавания целевых (трех) языков, соответствующая реальной ситуации развития научно-методологической и методической базы казахского, русского и английского языков [4–8]. Похожее мнение

в конце XX в. высказал известный советский психолог Л. С. Выготский (1983)¹, который подчеркивал, что в условиях многоязычия качественное владение каждым из языков возможно при взаимодействии школьной и вузовской систем с языковой политикой государства.

Методология трехязычного образования в современных условиях определяется, прежде всего, историческими и социально-педагогическими предпосылками, а также лингводидактическими концепциями. Первые из них обусловлены тем, что:

1) языковая ситуация советского Казахстана исторически определила русско-казахский (не казахско-русский) билингвизм, поэтому научно-методическая база обучения русскому языку как родному и как неродному имеет высокий уровень разработанности²

2) до независимости в Казахстане значительно преобладала доля школ с русским языком обучения, в которых казахский язык не

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. Т.А. Власовой // М.: Педагогика. – 1983.

² Жетписбаева Б. А. Полиязычное образование: теория и методология: монография. – Алматы: Білім, 2008. – 328 с.



изучался, такое периферийное положение казахского языка стало сдерживающим фактором развития его функциональной активности и спровоцировало дефицит педагогического опыта в вопросах обучения казахскому языку, в том числе и как неродному языку;

3) объявление государственного статуса казахского языка и реальный уровень его функционального употребления дали возможность увеличить объем учебного времени в типовых учебных планах, однако отсутствие теоретических и прикладных исследований лингводидактических аспектов казахского языка до сих пор не позволяет усилить его научно-методическую базу;

4) современная языковая ситуация осложнена еще и тем, что в лингвокоммуникативное пространство казахстанского сообщества при доминировании русскоязычия активно входит английский язык, который требует изучения в объеме, необходимом для интеграции в мировую экономику³.

Все указанные выше позиции стали предпосылками для реализации в Казахстане идеи триединства языков, которая выражена следующей формулой: развиваем государственный язык, поддерживаем русский и изучаем английский⁴. Вершиной этого треугольника является казахский язык как ведущий фактор консолидации народа Казахстана. В роли государственного языка он важен для формирования гражданской идентичности на пути единства. Знание казахского языка – гарантия самобытности каждого современного

казахстанца. Именно эта идея еще раз актуализировала необходимость поиска эффективных методов обучения казахскому языку.

Эта стратегия положена в основу казахстанской модели трехязычного образования и она же определила выбор целевых языков: казахский (Я2), русский (Я2), английский (Я3). В образовательном процессе Я2 – это казахский язык в школах с неказахским языком обучения, Я2 – это русский язык в школах с нерусским языком обучения, Я3 – это английский язык как иностранный (Я3 – согласно типовому учебному плану).

Стратегическая цель трехязычного образования заключается в том, чтобы создать необходимые условия для одновременного овладения казахстанцами тремя целевыми языками в соответствии с международными стандартами, а именно:

- казахским языком как государственным, владение которым способствует успешной гражданской интеграции;
- русским языком, который употребляется официально наравне с казахским языком;
- английским языком как средством интеграции в мировую экономику.

Цель статьи заключается в раскрытии методологических подходов и обосновании основных стратегий обучения целевым языкам в Республике Казахстан.

Методология

Настоящее исследование основывалось на положении о том, что все три целевых языка в образовательном процессе должны развиваться не в конкуренции, а в единстве. Исходя из этого, нами были рассмотрены три

³ Жетписбаева Б. А. Полиязычное образование: теория и методология: монография. – Алматы: Білім, 2008. – 328 с.

⁴ Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н.А. Назарбаева народу Казахстана. [Электронный ресурс]. – Архив за 2007 год. – М.: Астана,

2007. – URL: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g (дата обращения: 24.03.2017).

основных методологических подхода, положенных в основу казахстанской модели трехязычного образования, на предмет их эффективности и целесообразности. С этой целью мы использовали такие методы теоретического исследования, как абстрагирование, аксиоматический метод, метод анализа и синтеза, которые позволили нам раскрыть суть следующих методологических подходов.

1. Уровневое обучение трем целевым языкам. Строится в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment – общеевропейские компетенции владения иностранным

языком: изучение, преподавание, оценка), обеспечивающей единство, преемственность и непрерывность их изучения на всех ступенях общей образовательной системы, и предусматривающей развитие навыков по четырем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Модель трехязычного образования Казахстана не является аналогом CEFR, но берет указанный документ за основу и адаптирует его идеи и основные положения к конкретным условиям национальной системы образования. В соответствии с этим определены уровни обучения трем целевым языкам (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставимые уровни обучения трем языкам в соответствии с CEFR

Table 1

Comparable levels of training for three languages in accordance with CEFR

Уровни CEFR			Классы	Английский язык (ЯЗ)	Классы	Казахский язык (Я2) Русский язык (Я2)	
Базисный	A1	Уровень выживания	1 класс	Работа в направлении A1	A1	1 класс	A1 начинающий
			2 класс	A1 низкий		2 класс	A1 средний
			3 класс	A1 средний		3 класс	A1 продвинутый
			4 класс	A1 высокий	A2	4 класс	A2 начинающий
	A2	Предпороговый уровень	5 класс	A2 низкий		5 класс	A2 средний
			6 класс	A2 средний		6 класс	A2 продвинутый
			7 класс	A2 высокий	B1	7 класс	B1 начинающий
Средний	Пороговый уровень	8 класс	B1 низкий	8 класс		B1 средний	
		9 класс	B1 средний	9 класс		B1 продвинутый	
		10 класс	B1 высокий	B2	10 класс	B2 начинающий	
B2	Пороговый продвинутый уровень	11 класс	B2 низкий		11 класс	B2 средний	



Следует обратить внимание, что английский язык отстает на один «шаг», т. к. казахский и русский языки изучаются в естественной лингвистической среде. Для языковой ситуации современного Казахстана характерен русско-казахский и казахско-русский билингвизм, последний из которых постепенно расширяет свою сферу. Этому способствует обретение казахским языком статуса государственного языка. Кроме того, за 25 лет независимости Казахстана на историческую родину вернулись порядка миллиона этнических казахов.

2. Коммуникативный методологический подход в обучении трем целевым языкам, подробно рассмотренный в работах W. Edmondson, J. House⁵; E. Kaltenbacher, H. Klages⁶; M. Maijala [9].

Во-первых, обучение целевым языкам направлено на овладение разговорными нормами изучаемого языка, поэтому в первом классе внимание в большей степени уделяется двум видам речевой деятельности: аудированию (слушанию) и говорению; навыки чтения и письма следует развивать через овладение ими на родном языке или на первом языке (языке обучения в школе).

Во-вторых, обучение языкам не ограничивается изучением грамматических правил, т. е. начинающим изучать неродной язык не столь важно знать, что такое «сказуемое», «подлежащее», «морфология», «синтаксис» и т. д. Ребенок начинает говорить, еще не зная этих грамматических категорий, не умея чи-

тать и писать, даже строить правильные предложения. Он просто произносит слова, значение которых начинает понимать, и вступает в общение с окружающими. Со временем его словарный запас расширяется, он научается говорить так, что его понимает все большее число окружающих его людей. И лишь затем учится читать и писать. Именно это ложится в основу изучения неродных языков в школе.

Главной целью такого обучения является формирование не столько грамматической компетенции (умение грамотно строить словосочетания и предложения, правильно использовать и согласовывать времена, это знание лексем и правил морфологии, синтаксиса, фонологии, а также частей речи и знание того, как устроены предложения разного типа)⁷, сколько коммуникативной. Бесспорно, грамматическая компетенция важна, но коммуникативный подход сосредоточен на употреблении грамматических правил в реальном общении на изучаемом языке. Коммуникативная компетенция включает умения употреблять язык для различных целей и функций, создавать, читать и понимать тексты различного типа и характера, поддерживать разговор даже на основе ограниченной лексической и грамматической базы [10; 3].

Коммуникативный подход, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур, а на таких параметрах, как осознание возможных вариантов развития диалогов, достижение общей коммуникативной цели, развитие навыка перефразирования.

⁵ Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung.// Francke Verlag Tübingen und Basel, 1993. – 379 S.

⁶ Kaltenbacher E., Klages H. Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms // In: B. Ahrenholz Hg. (2012): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. –

Fillibach bei Klett Stuttgart. – P. 135–154. URL: <http://www.klett-sprachen.de/978-3-12-688006-0>

⁷ Aguilar M.J.C. Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom // In: E. Alcón Soler and M. Pilar Safont Jordà (2007): Intercultural language use and language learning. – Springer Netherlands. – P. 59-78.



Учитель при таком обучении не читает лекции и не формулирует правила с использованием грамматических терминов, а, как правило, выступает в качестве помощника⁸.

Коммуникативное обучение основывается на том, что «язык является взаимодействием; это межличностная деятельность, и она имеет четкую связь с обществом. В этом свете изучение языков должно обращать внимание на использование (функцию) языка в контексте, как в языковом (то, что произнесено до и после), так и в социальном, или ситуационном (кто и что говорит, каковы социальные роли, в какой ситуации)»⁹.

Таким образом, при коммуникативном обучении ученик овладевает не только знаниями о языке, но и усваивает социокультурный компонент: образцы поведения в обществе, нормы и знания о культуре страны изучаемого языка, что позволяет ему адекватно взаимодействовать с носителями языка в ситуациях реального общения.

Но особо важно то, что употребление родного языка, особенно на начальной ступени, при

объяснении сложных правил никак не нарушает правил коммуникативного подхода. По мнению W. Butzkamm и M. Żylińska (2004) родной язык является самым эффективным помощником ученика при изучении иностранного языка [11]. Если можно эффективно объяснить правило на родном языке за пять минут, то нет смысла пытаться передать его на иностранном, потратив на это все занятие. Коммуникативный подход, это в первую очередь эффективность, поэтому, если в какой-то момент использование родного языка более эффективно, лучше им воспользоваться¹⁰.

3. Межкультурно-коммуникативный методологический подход в обучении трем целевым языкам стал предметом изучения в работах S. Engel, J. Dobb'n¹¹; С. Alptekin [12]; J. Sudhoff [13]. В рамках этого подхода при обучении языкам внимание уделяется развитию тех качеств личности, которые востребованы для межкультурной коммуникации. Этот подход позволит решить несколько задач:

– сформировать представление о Родине, ее своеобразии, культуре, традициях;

⁸Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.; Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – 2-е изд., исп. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003; Королев С.И. Проблема коммуникативно-мыслительных упражнений // Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе: Материалы к симпозиуму, 7-9 дек. – Минск, 1967. – 43 с.; Мильруд Р.П., Максимова И.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ. // Иностранные языки в школе, № 4, 2000. Savignon S. J., Berns M. S. Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings. – Addison-Wesley Publishing Company, World Language Division, Reading, MA 01867, 1984.

⁹Savignon S. J., Berns M. S. Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings. – Addison-Wesley Publishing Company, World Language Division, Reading, MA 01867, 1984.

¹⁰Richards Jack C. Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press, 2006; Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley; Сайт monografias.com [Электронный ресурс]. URL: <http://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml#ixzz44OHb wYbc> (дата обращения: 07.10.2016); Сайт Журнала «Иностранные языки PLUS». [Электронный ресурс]. 2008. URL: http://plus.study.ru/rus/journal/zima_2008/native_speaker/note1 (дата обращения: 10.10.2016); Engel S., Dobb'n J. Interkulturelle kommunikative Kompetenz.// Verlag: FernUniversität in Hagen, 2007. – 14 S.

¹¹Engel S., Dobb'n J. Interkulturelle kommunikative Kompetenz.// Verlag: FernUniversität in Hagen, 2007. – 14 S.

необходимо для расширения когнитивного опыта школьника и становления его системы ценностных ориентаций, включающей любовь к своей стране и родному краю, бережное отношение к национальной культуре, языку;

– создать условия для транслирования полученной информации о культуре, традициях, истории своего края;

– обеспечить личности возможность самореализации в культурно-образовательном пространстве.

На основе этих подходов обучение трем языкам строится на следующих принципах.

Принцип соизучения языка и культуры – обучение языкам формирует отношение к языку не только как средству межкультурного общения, но и как социальной ценности, как отражению национально-культурного наследия, инструмента познания окружающей действительности [14, с. 137].

Принцип сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования – необходимость учета особенностей социолингвистической ситуации конкретного региона. Акцент на этих двух языках продиктован тем, что в различных регионах Казахстана их функциональная активность неравнозначна: русский язык менее активен в южных областях страны, тогда как в северных – обладает более широкой сферой употребления [15, с. 456].

Принцип «двойного вхождения знаний». Во-первых, язык в образовательном процессе выступает и как средство обучения, и как предмет изучения: как предмет изучения язык осваивается в рамках учебных программ по предметам «Казахский язык» (1–4 классы), «Казахский язык и литература» (5–11 классы) в школах с неказахским языком обучения, «Русский язык» (1–4 классы), «Русский язык и русская литература» (5–11 классы) в школах с нерусским языком обучения, «Английский

язык» (1–11 классы) во всех школах независимо от языка обучения. Во-вторых, как средство обучения язык выступает механизмом интеграции языковых предметов с другими предметами, поэтому независимо от языка обучения в основной школе предметы «Казахский язык и литература» и «История Казахстана» планируется изучать на казахском языке, предметы «Русский язык и литература» и «Всемирная история» – на русском языке, а в старших классах предметы «Естествознание», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология» – на английском языке [15, с. 456]. В-третьих, широко применяется методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL – Content and Language Integrated Learning) через поэтапное изучение предметной терминологии на языковых предметах, изучение отдельных разделов элективных курсов неязыковых предметов на целевых языках, проведение внеклассных мероприятий. Здесь применение технологии CLIL прописывается в качестве основного инструмента обучения целевым языкам в рамках реализации классического дидактического принципа «двойного вхождения знаний». Применение данной технологии предполагает разработку целого цикла методических пособий и рекомендаций, специальных курсов в рамках образовательных программ педагогических специальностей, программ курсов повышения квалификации педагогов. Вместе с тем это не исключает использование других педагогических технологий.

При обучении языкам следует учитывать основные лингвистические законы и закономерности развития языка. Первые определения лингвистических законов мы находим в трудах А. Шлейхера и М. Мюллера, которые рассмат-



ривали язык с позиции естествознания. Рассмотрим основные лингвистические законы (по мнению F. Kovács¹²).

1. Закон эволюционного изменения структуры языка путем медленного накопления элементов нового качества и постепенного отмирания элементов старого качества. В силу действия этого закона в любом языке всегда сосуществуют и противоборствуют элементы нового и старого качества. Например: дорога и стезя, рыбак и рыба, увидел ее большую и увидел ее большой. Интересные наблюдения, касающиеся эволюции языка, были сделаны А. Мейе (1921)¹³, Э. Сепиром (1921, 1993)¹⁴, О. Есперсеном (1922)¹⁵.

2. Закон неравномерности развития разных ярусов языковой структуры. Разные ярусы языковой структуры отличаются друг от друга темпами развития. Например, изменения в фонологической системе более интенсивно протекали в период становления языка. Многие фонетические процессы в языках индоевропейской семьи были вызваны заменой музыкального ударения сильным экспираторным. Наиболее подвижным ярусом является лексический, тесно связанный с жизнью общества, поэтому изменения в нем происходят постоянно.

3. Третьим общим лингвистическим законом следует признать изменение по аналогии – уподобление, вызванное влиянием одних элементов языка, образующих более продуктивную и более распространенную модель, на связанные с ними другие элементы, более редкие и малочисленные (Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.,

1985)¹⁶ Кроме общих законов, существуют частные лингвистические законы: фонетические, синтаксические, морфологические.

Также различают внешние и внутренние законы развития языка.

Внешние законы развития языка – это законы изменения его функций и структуры под влиянием неязыковых причин: изменение экономического и социального строя общества, торговых контактов народов, их переселения, войн. Внешние законы исторического развития языка изменяют, прежде всего, внешнюю структуру языка, например, взаимоотношения литературно-письменного и народно-диалектного языка.

Внутренние законы – это исторические изменения внутренней структуры языка; языковые, внутренние изменения единиц и категорий языка. Язык как особое конкретно-историческое образование имеет собственные закономерности исторического развития, изменения категорий языка и самой формы языка. Эти закономерности развития единиц и категорий языка получили наименование внутренних законов развития языка. Основными типами являются фонетические законы и морфологические процессы¹⁷.

При обучении трем целевым языкам следует строго помнить, что они имеют разные лингвистические законы и закономерности, относятся к разным языковым семействам, имеют разный уровень исторического развития (табл. 2).

¹² Kovács F. Linguistic structures and linguistic laws. – John Benjamins Publishing, 1971. – 398 p.

¹³ Мейе А. Общеславянский язык/ пер. и прим. П.С. Кузнецова; под ред. С.В. Бернштейна; предисл. Р.И. Аванесова, П.С. Кузнецова. – М.: Иностранная литература, 1951. – 491 с.

¹⁴ Sapir E. Language, an Introduction to the Study of Speech. N.Y., 1921; Избр. труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.

¹⁵ Jespersen O. Language; Its Nature, Development and Origin. – N. Holt, 1922. – 448 p.

¹⁶ Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. – Просвещение, 1985.

¹⁷ Сайт Студопедия. [Электронный ресурс]. 2014. URL: http://studopedia.ru/3_6113_zakoni-i-zakonomernosti-razvitiya-yazika.html (дата обращения 24.11.2016).



Таблица 2

Целевые языки в разрезе лингвистических законов и закономерностей

Table 2

Target languages in the context of linguistic laws and regularities

Наименование языка	Языковое семейство	Группа языков	Подгруппа	Графика
Казахский язык	Алтайские языки	Тюркские языки	Кыпчакская	Кириллица
Русский язык	Индоевропейские языки	Славянская группа	Восточная	Кириллица
Английский язык		Германская группа	Западногерманская	Латиница

Немаловажное значение имеет и то, что до 1929 г. на территории Казахстана пользовались арабским письмом. В период между 1929 и 1940 гг. использовалась латинская графика. Современный казахский язык, начиная с 1940 г., использует кириллическую графическую систему¹.

Результаты исследования

Итак, описанные выше методологические подходы и принципы действуют не изолированно друг от друга, поэтому организация учебного процесса обучения целевым языкам и разработка учебного материала подчиняются этим принципам в их системной совокупности. Это также позволяет:

а) реализовать потенциальные (скрытые) возможности учебного процесса для увеличения объема учебной нагрузки по языковым предметам;

б) определить единые требования к уровням языковых и коммуникативных компетенций обучающихся и систему их оценивания;

в) составить лексико-грамматический минимум по каждому целевому языку с учетом особенностей их развития в образовательном процессе.

1. Объем учебной нагрузки по языковым предметам определяется в соответствии с типовыми учебными планами (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Объем учебной нагрузки по языковым предметам

Table 3.1

The amount of academic load on language subjects

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю											Всего
	классы											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
Казахский язык (Я2)	2	3	3	4								12
Русский язык (Я2)	2	2	2	2								8
Английский язык (Я3)	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4/3	4/3	31/29
Казахский язык и литература (Я2)					5	5	5	5	5	4/4	4/4	29/29
Русский язык и литература (Я2)					3	3	3	3	3	2/2	2/2	19

¹ «Тарих» – История Казахстана – школьникам. URL: www.tarih-begalinka.kz; Электронный каталог ГДБ – URL: www.catalog.spring.kz.

Указанный в таблице 3.1 объем учебной нагрузки, отводимый на изучение целевых языков, представляет собой прямые (или открытые) возможности учебного процесса. Они

определяются тем, что языки в этом контексте выступают в качестве предмета изучения (табл. 3.2, 3.3).

Таблица 3.2

Объем учебного времени, отводимого на изучение целевых языков в начальной и основной средней школе (прямые возможности)

Table 3.2

The amount of study time devoted to the study of target languages in primary and secondary schools (direct opportunities)

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю, %								
	классы								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Казахский язык (Я2)	8,3	12,0	10,3	13,8					
	Всего – 11,21								
Русский язык (Я2)	8,3	8,0	6,9	6,9					
	Всего – 7,47								
Английский язык (Я3)	8,3	8,0	6,9	6,9	9,4	9,4	8,8	8,6	8,3
	Всего – 7,47				Всего – 8,87				
Казахский язык и литература					15,6	15,6	14,7	14,3	13,9
					Всего – 14,79				
Русский язык и литература					9,4	9,4	8,8	8,6	8,3
					Всего – 8,87				

Таблица 3.3

Объем учебного времени, отводимого на изучение целевых языков в общей средней школе (прямые возможности)

Table 3.3

The amount of study time devoted to the study of target languages in the general secondary school (direct opportunities)

Наименование учебного предмета	Количество часов в неделю, %			
	ОГН		ЕМН	
	Хкласс	XI класс	Хкласс	XI класс
Казахский язык и литература (Я2)	10,3	10,3	10,3	10,3
	10,3		10,3	
Русский язык и литература (Я2)	5,1	5,1	5,1	5,1
	5,1		5,1	
Английский язык (Я3)	10,3	10,3	7,7	7,7
	10,3		7,7	

Примечание. ОГН – общественно-гуманитарное направление, ЕМН – естественно-математическое направление.

Note. ОГН (SHU) – social-humanitarian direction, ЕМН (NMD) – naturally-mathematical direction.

Потенциальные возможности обуславливаются тем, что языки выступают еще и в качестве средства обучения. Поэтому в соответствии с классическим дидактическим

принципом «двойного вхождения знаний» определены предметы, которые следует изучать на целевых языках:



– в школах с **неказахским языком обучения** – «Всемирная история» (с пятого класса) на русском языке;

– в школах с **нерусским языком обучения** – «История Казахстана» (с пятого класса) на казахском языке;

– во всех школах **независимо от языка обучения** в 10 и 11 классах учебные предметы «Информатика», «Химия», «Физика», «Биология» на английском языке.

При этом по проекту типового учебного плана для 10–11 классов по естественно-математическому направлению предметы «Биология», «Физика», «Химия» отнесены к компоненту по выбору. Из этого компонента обучающиеся выбирают два предмета, которые будут изучаться в пределах трех часов, и два предмета, на изучение которых отводится по два часа. По типовому учебному плану для общественно-гуманитарного направления предметы «Физика», «Химия» включены в ученический компонент. Из этого компонента обучающиеся выбирают предметы для изучения и сами определяют количество часов для их изучения в рамках предложенных четырех часов. Установленный перечень исключает нежелательную тенденцию, связанную с широким и произвольным разбросом в выборе предметов, изучаемых на целевых языках.

Анализ текущего состояния трехязычного образования, проведенный Национальной академией образования им. И. Алтынсарина в 2016 году, показал недопустимую с педагогической и дидактической точки зрения вольность в выборе предметов, изучаемых в школах на целевых языках (Я2 и Я3), что, в свою очередь, приводит к нарушению единой стратегии освоения предметного содержания и влечет за собой неравнозначное качество знаний школьников в той или иной предмет-

ной области. Это усугубляется еще и объективными факторами, когда сельские школьники ограничены в доступе к образовательным ресурсам. Подтверждением является тот факт, что перечень предметов, изучаемых на целевых языках, в городских школах намного разнообразнее, нежели в сельских школах.

Потенциальные возможности увеличения объема учебного времени на изучение целевых языков заложены в технологии CLIL, которая реализуется через механизмы частичного и полного погружения [16–17]. При частичном погружении неязыковой предмет изучается на первом языке (языке обучения в школе) и целевом языке, т. е. на двух языках (билингвальная основа обучения), при полном погружении – на целевом языке.

Возможности частичного погружения:

– отдельные этапы урока проводятся не на первом языке (языке обучения в школе), а на целевом языке;

– на неязыковых предметах на целевом языке изучается предметная терминология и отрабатываются навыки их использования в речи (изучение конструкций предложений, работа с аутентичными текстами и т. д.);

– на целевом языке проводятся отдельные внеклассные мероприятия по предмету, в том числе кружки, секции и другие формы дополнительного образования;

– на целевом языке изучаются отдельные разделы элективных курсов по неязыковому предмету.

Таким образом, применение специальной технологии обучения актуализирует потенциальные (внутренние) возможности учебного процесса для распределенного увеличения объема учебного времени на изучение целевых языков (табл. 4, 5).



Таблица 4

Язык как предмет изучения (прямые возможности для формирования языковых и коммуникативных компетенций обучающихся)

Table 4

Language as a subject of study (direct opportunities for the formation of linguistic and communicative competencies of students)

Учебный предмет	Классы	Учебный предмет	Классы
«Казахский язык» (Я1)	1–11	«Казахский язык» (Я2)	1–4
«Русский язык» (Я1)		«Русский язык» (Я2)	
		«Казахский язык и литература» (Я2)	5–11
		«Русский язык и литература» (Я2)	
		«Английский язык» (Я3)	1–11

Таблица 5

Язык как средство обучения (скрытые возможности для формирования языковых и коммуникативных компетенций обучающихся)

Table 5

Language as a means of teaching (hidden opportunities for the formation of linguistic and communicative competencies of students)

Средство обучения	Возможности учебных предметов для частичного и полного погружения	Классы
«Казахский язык» (Я2)	«История Казахстана»	5–11
«Русский язык» (Я2)	«Всемирная история»	
«Английский язык» (Я3)	«Естествознание», «Информатика»	7–11
	«Физика», «Химия», «Биология»	

2. Единые требования к языковым и коммуникативным компетенциям обучающихся определяются в соответствии с уровнями (табл. 1) и по четырем видам речевой деятельности.

3. Лексико-грамматический минимум по каждому целевому языку целесообразно составлять в рамках межпредметных связей через сквозные темы, которые следует определять для языковых и неязыковых предметов по следующей схеме:

– первые языки ↔ вторые языки ↔ третий язык (для 1–4 классов);

– первые языки ↔ вторые языки и литература ↔ «История Казахстана/Всемирная история» (для 5–9 классов);

– первые языки ↔ третий язык ↔ «Естествознание» ↔ «Информатика» (для 5–6 классов);

– первые языки ↔ третий язык ↔ четыре предмета ЕНЦ (естественнонаучный цикл) – «Химия», «Биология», «Физика», «Информатика» (для 7–9 классов);

– первые языки ↔ вторые языки и литература ↔ третий язык (для 10–11 классов).

Такое распределение связано с тем, что учебный материал разрабатывается педагогами самостоятельно с учетом того, что:

– учебный материал по грамматике целевых языков «накладывается» на знания грамматического строя первого языка;

– учебный материал по третьему языку подбирается в соответствии с задачами подготовки школьников для обучения предметов ЕНЦ на английском языке в старших классах.

При этом отбор лексико-грамматических единиц (лексический минимум и грамматические конструкции) производится в соответствии со сквозными темами и типовыми речевыми интенциями по следующей схеме: сквозные темы ⇒ речевые интенции ⇒ лексический минимум ⇒ грамматические конструкции.

Это дает возможности для определения своеобразного «ядра» в виде минимально необходимой лексики (прежде всего, активной лексики) по всем трем целевым языкам и заявленным предметам. Особую сложность представляет отбор лексики для английского языка, т. к. он связан с несколькими предметами естественно-научного цикла. Тем не менее для отбора минимальной лексики по английскому языку рекомендуется следующий алгоритм:

1) любое слово должно быть полезным как для изучения английского языка как учебного предмета, так и для изучения предмета ЕНЦ;

2) при составлении лексического минимума игнорируются слова одного ряда, например, Fruits – полезное слово: fruits, а не наименование конкретного фрукта;

3) затем выявляются те темы, которые предлагаются для изучения английского языка как предмета для уровня А2 (со ссылкой на Cambridge Assessment Center), определяются темы согласно типовой учебной программе по английскому языку и та лексика, которая необходима для изучения предмета ЕНЦ (при этом не принимаются во внимание термины, они будут плюсом к общей лексике);

4) далее согласно принципу отбора активной лексики (частота употребления слова, уровень изучения, сочетаемости слова, многозначности) просматривается материал по предметам, определяются частота употребления, многозначность и сочетаемость той или иной лексики (Thesaurus, Cambridge); в качестве примера мы рассмотрели слова include or involve, которые являются синонимичными².

В результате стало очевидным, что частота употребления слова include и его сочетаемость с другими словами существенно больше. Данное слово включается в наиболее подходящую тему «World of Science» шестого класса, не пятого класса, хотя они одного уровня – А2. Связано это с тем, что сочетаемость этого слова чаще включает абстрактные, а не конкретные существительные.

С отбором лексического минимума для казахского и русского языков такой алгоритм представляет собой проблему. Для этих языков сквозные темы определяются только с предметами литература и история. Здесь в наибольшей степени соблюдается принцип соизучения языка и культуры.

² Сайт INTERNET-EN. [Электронный ресурс]. URL: http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=include*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0 &crigh=1&cfilter=, а также URL:

http://129.11.80.147/cgi-bin/cqp.pl?q=involve*&c=INTERNET-EN&contextsize=60c&sort1=word&sort2=right&terminate=100&searchtype=colloc&llstat=on&cleft=0&crigh=1&cfilter= (дата обращения 25.11.2016).

Таблица 6

Типология языков по базовому порядку слов

Table 6

Typology of languages in the basic word order

Базовый порядок слов	Языки
SOV	Среди естественных языков SOV является наиболее популярным типом: по данным WALS, к этому типу относится 565 языков из 1 377 рассмотренных, т. е. более 40 % языков: турецкий, баскский, карачаево-балкарский, башкирский, татарский, крымскотатарский, караимский, крымчакский, кумыкский, а также айнский язык (Япония), арчинский язык (Дагестан), ительменский язык (Камчатский край), тибетский язык (Тибет), хинди (Индия) и мн. др.
SVO	Из 1 377 языков порядок SVO наблюдается в 488 языках: русский, английский, украинский, болгарский, вьетнамский, гуарани (Южная Америка), индонезийский, йоруба (Нигерия), латышский, ротума (Фиджи), суахили (Африка), финский, хауса, яванский и др.
VSO	Порядок VSO наблюдается в 95 языках, в частности, в кельтских языках (ирландском, валлийском, шотландском) и др.
VOS	В выборке карты WALS 81A представлено 25 языков с базовым порядком VOS, которые встречаются в Океании, на Мадагаскаре, на Малайском архипелаге
OVS	WALS 81A насчитывает всего 15 языков с начальной позицией объекта: хишкарьяна (Бразилия), шингу-асурины (Бразилия), кубео (Колумбия), мангарайи (Австралия) и др.
OSV	В WALS приведены четыре языка, относящиеся к типу OSV: кве (Южная Африка), надеб (Бразилия), тобати (Индонезия), ивик-нгатан (Австралия)

Согласно указанной выше схеме, после отбора лексического минимума следует определить грамматические конструкции. Основой для этого является рассматриваемая в работах зарубежных лингвистов теория типологии порядка слов [18–22], согласно которой чаще всего принято шесть базовых порядков составляющих предложения: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV, где:

- **S** – подлежащее – субъект (англ. *subject*);
- **V** – сказуемое – действие (англ. *verb*);

– **O** – прямое дополнение – объект (англ. *object*).³

Современное состояние типологии базового порядка слов представлено во Всемирном атласе языковых структур (см. карту WALS 81A) (табл. 6).

В соответствии с материалами таблицы 6 казахский язык относится к типу SOV, русский и английский – к типу SVO. Базовый порядок слов хорошо приемлем для составления грамматических конструкций на начальных

³ Журинская М. А. Типологическая классификация языков // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. ВН Ярцева. М.: Сов. энцикл. – 1990. – С. 511-512.; Greenberg J.H. Some universals of grammar

with particular reference to the order of meaningful elements // Universals of language. – 1963. – Т.2. – С. 73–113.



этапах обучения целевым языкам. По мере повышения уровней владения языком этот порядок расширяется за счет использования других членов предложения в распространенных предложениях.

Заключение

Об эффективности казахстанской модели трехязычного образования, на наш взгляд, можно говорить лишь в том случае, если при организации учебного процесса по обучению целевым языкам будут последовательно и правильно реализованы основные подходы обучения трем целевым языкам. Они положены в основу казахстанской модели трехязычного образования: уровневое обучение целевым языкам в соответствии с уровневой моделью изучения языков по типу CEFR, коммуникативный и межкультурно-коммуникативный подходы, которые, на наш взгляд, являются наиболее эффективными и целесообразными; а также принципов: соизучения языка и культуры, сбалансированности казахского (государственного) и русского языков в содержании образования, «двойного вхождения знаний». Именно их реализация способна обеспечить грамотность и усвоение предметных знаний на целевом языке без каких-либо отрицательных эффектов в развитии детей. К примеру, программа Фойера в Бельгии развивает языковые и учебные навыки на трех языках (родной язык, голландский и французский) в начальной школе и наиболее наглядно иллюстрирует преимущества двуязычного и

трехязычного образования [23–24]. Овладение Я1 и Я2 в условиях Казахстана широко поддерживается лингвистически благоприятной средой, а многоязычная программа используется как средство изучения/преподавания Я3. Основным инструментом обучения целевым языкам при этом выступает методика интегрированного обучения предмету и языку (технология CLIL).

Правильно организованный учебный процесс обучения трем языкам согласно принципам казахстанской модели трехязычного образования способен преодолеть скрытое или открытое противостояние многоязычному образованию и снять с повестки дня ряд скептических вопросов: «Можно ли безукоризненно владеть более чем одним языком?», «Не пострадает ли родной язык от многоязычного образования?», «Не рано ли начинать многоязычное обучение в раннем школьном возрасте?», «Достигим ли высокий уровень грамотности в нескольких языках одновременно?»

На наш взгляд, трехязычие способствует формированию динамичной личности для будущего, росту уровня образованности граждан, повышению их общего культурного уровня, формированию их готовности к международному и межкультурному сотрудничеству [25; 14]. На современном этапе реформирования системы образования Республики Казахстан существуют все предпосылки для эффективной реализации казахстанской модели трехязычного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Жетписбаева Б. А.** К вопросу о теоретико-методологической концептуализации полиязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2014. – №. 8. – С. 127–135.
2. **Жетписбаева Б. А., Сырымбетова Л. С., Кубеева А. Е.** К вопросу подготовки педагогов для многоязычного образования в Казахстане // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 168–172



3. **Айтбаева Б. М., Кадина Ж. З., Сатеева Б. С., Акжунусова Н. Б., Горная А.** Роль и место государственного языка в полиязычном образовании республики Казахстан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 12-1. – С. 121–123.
4. **Жетписбаева Б. А., Шелестова Т. Ю.** Эмпирические предпосылки раннего обучения английскому языку в школах Казахстана в рамках современной практики трехязычного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 153–162
5. **Жилбаев Ж. О., Мукатова М. Е., Сырымбетова Л. С., Тастанова А. К.** Современное педагогическое образование в Казахстане: возможности для развития // Научный альманах. – 2015. – № 10-2 (12). – С. 183–191. DOI: <http://dx.doi.org/10.17117/na.2015.10.02.183>
6. **Мажитаева Ш., Смагулова Г., Тулеуова Б.** Полиязычное образование как одно из приоритетных направлений развития системы образования в Республике Казахстан // European Researcher. Series A – 2012. – № 11-1. – С. 1864–1867.
7. **Мажитаева Ш., Балмагамбетова Ж., Хан Н.** К вопросу о компетенциях в полиязычном образовании // European Researcher. Series A – 2012. – № 10-1. – С. 1713–1716.
8. **Sarbalakova G. B., Khajayeva Z. B., Tompiyeva Z. E.** The problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 235–238.
9. **Maijala M.** Zwischen den Welten–Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2008. – Vol. 13, № 1. – S. 1–17. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223>
10. **House J.** Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des deutschen als Fremdsprache // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 1997. – Vol. 1, № 3. – S. 1–19. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711>
11. **Żylińska M. Butzkamm, Wolfgang** (2004), Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2005. – Vol. 10, № 1. – S. 1–3 URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/415/740>
12. **Alptekin C.** Towards intercultural communicative competence in ELT // ELT journal. – 2002. – Vol. 56, Issue 1. – P. 57–64. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
13. **Sudhoff J.** CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion // International CLIL Research Journal. – 2010. – Vol. 1, № 3. – P. 30–37. URL: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>
14. **Сафонова В. В.** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.
15. **Zhetpishbayeva B. A., Tleuzhanova G. K., Tentekbayeva Zh. M., Shunkeyeva S. A.** Ethnolinguodidactic Approach as Methodological Support of Polylingual Education // World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication) – 2013. – Vol. 13. – P. 455–459. URL: [https://www.idosi.org/wasj/wasj27\(elelc\)13/93.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj27(elelc)13/93.pdf)
16. **Merino J. A., Lasagabaster D.** CLIL as a way to multilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2015. – P. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
17. **Dalton-Puffer C.** Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – John Benjamins e-Platform, 2007. – 330 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/illt.20>



18. **Blake B. B.** Russell S. Tomlin, Basic word order. Functional principles. – London: Croom Helm, 1986. – 308 p. // *Journal of Linguistics*. – 1988. – Vol. 24, Issue 1. – P. 213–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700011646>
19. **Siewierska A.** Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish // *Journal of Linguistics*. – 1993. – Vol. 29, Issue 2. – P. 233–265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700000323>
20. **Gell-Mann M., Ruhlen M.** The origin and evolution of word order // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2011. – Vol. 108, № 42. – P. 17290–17295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1113716108>
21. **Miller D. G.** Indo-European: VSO, SOV, SVO, or all three? // *Lingua*. – 1975. – Vol. 37, Issue 1. – P. 31–52. DOI: [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(75\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0024-3841(75)90003-0)
22. **Maurits L., Navarro D., Perfors A.** Why are some word orders more common than others? A uniform information density account // *Advances in neural information processing systems*. – 2010. – Vol. 23. – P. 1585–1593. URL: http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010_0369
23. **Weber P. J.** Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft, eine Utopie?: Aspekte einer empirischen Komponentenanalyse zur sprachlichen Identität in Belgien: monograf. – Bonn: Dümmler, 1996. – 276 S. URL: <http://www.uni-mannheim.de/mateo/verlag/diss/abstract/weber-e.htm>
24. **Coenen-Huther J.** Zwei mehrsprachige Länder im Vergleich: Belgien und die Schweiz // *Kollektive Identität in Krisen*. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997. – S. 142–148. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6_9
25. **Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y.** Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views // *Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7, № 12. – P. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>.



DOI: [10.15293/2226-3365.1704.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1704.05)

Lyalya Sarkytovna Syrymbetova, Candidate of Pedagogical Science, Head of Center of Trilingual Education in Republic of Kazakhstan, Y. Altynsarin National Academy of Education, Astana, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5063-3231>

E-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Rymbek Muratovich Zhumashev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Vice-Rector, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4518-394X>

E-mail: zhumashev@bk.ru

Daniyar Nugmetuly, Doctoral student, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2919-3905>

E-mail: daniyar_nugmetuly@mail.ru

Saule Alisherovna Shunkeyeva, Doctoral student, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9733-0943>

E-mail: saule_shunk@mail.ru

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Foreign Languages Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Methodological approaches and strategies for teaching the three languages in the Republic of Kazakhstan

Abstract

Introduction. *The article presents the substantiation of methodological approaches and key learning strategies for effective implementation of Kazakhstan's model of trilingual education taking into account historical and socio-educational prerequisites. The purpose of the article is to consider the methodological approaches and investigate basic learning strategies of the target languages in the Republic of Kazakhstan.*

Materials and Methods. *The authors consider three main methodological approaches underlying the Kazakh model of trilingual education, in terms of their effectiveness and feasibility. The basic principles and strategies in teaching three target languages: Kazakh (official), Russian and English are outlined. The special accents are placed on the need of considering the basic linguistic laws and the laws of development of a language in teaching the target language. The authors relied on general scientific methods of cognition: theoretical research methods – abstraction, axiomatic method, analysis and synthesis.*



Results. The authors focus on practical application of methodological approaches and principles described in the section "Methodology", which determine the strategy of teaching the target languages. In practice their implementation is carried out by increasing the workload on linguistic subjects, the introduction of uniform requirements to the linguistic and communicative competences of students in accordance with the level model (CEFR) and system of their evaluation, as well as by compiling, lexical and grammatical minimum for each target language, taking into account features of their development in the educational process.

Conclusion. Organization of educational process in the Kazakh model of trilingual education should stick to the basic approaches and principles of teaching three target languages: teaching target languages in accordance with the level model (CEFR), communicative and intercultural communicative approaches; principles of teaching language and culture, the balance of the Kazakh (state) and Russian languages in the content of education, "double occurrence of knowledge". The basic tool of language teaching in this case is the method of integrated teaching of subject and language (CLIL). The authors emphasize that there are all prerequisites for effective implementation of Kazakhstan's model of trilingual education in the Republic.

Keywords

Trilingual education; Target languages; Educational process; Level teaching in languages; Communicative approach; CLIL technology; Amount of study time; Lexico-grammatical minimum; Cross-cutting issues.

REFERENCES

1. Zhetpisbayeva B. A. To the question of theoretical-methodological conceptualisation of multilingual education. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2014, vol. 8, pp. 127–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21341691>
2. Zhetpisbayeva B. A., Syrymbetova L. S., Kubeeva A. E. To the question of training teachers for multilingual education in Kazakhstan. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2017, vol. 11, pp. 168–172. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196750>
3. Aitbaeva B. M., Kadina Zh. Z., Sateeva B. S., Akzhunusova N. B., Gornaia A. The role and place of the state language in multilingual education of Kazakhstan Republic. *Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences*, 2015, no. 12-1, pp. 121–123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25375362>
4. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Empirical background of early English language teaching in schools in Kazakhstan in the framework of the modern practice of trilingual education. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2016, no. 10, pp. 153–162. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25986590>
5. Zhilbaev Zh. O., Mukatova M. E., Syrymbetova L. S., Tastanova A. K. Modern pedagogical education in Kazakhstan: opportunities for development. *Scientific Almanac*, 2015, no. 10-2, pp. 183–191. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17117/na.2015.10.02.183>
6. Mazhitaeva Sh., Smagulova G., Tuleuova B. Multilingual education as one of priority directions in development of education system in the Republic of Kazakhstan. *European Researcher. Series A*, 2012, no. 11-1, pp. 1864–1867. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18835282>
7. Mazhitaeva S., Balmagambetova J., Khan N. Competence in Multilingual Education. *European Researcher. Series A*, 2012, no. 10-1, pp. 1713–1716. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18441525>



8. Sarbalakova G. B., Khajayeva Z. B., Tompiyeva Z. E. The problem of multilingual education in the Republic of Kazakhstan. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2017, vol. 11, pp. 235–238 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29196773>
9. Maijala M. Ideas on the diversity of the world to intercultural aspects in classes and in textbooks on German as a second language. *Journal of Intercultural Linguistics*, 2008, vol. 13, no. 1, pp. 1–17. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223>
10. House J. To the issue of mastering intercultural competence in the classes German as a foreign language. *Journal of Intercultural Linguistics*, 1997, vol. 1, no. 3, pp. 1–19. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711>
11. Żylińska M. Butzkamm, Wolfgang (2004): The desire to teach, the desire to learn. New method of teaching foreign languages. *Journal of Intercultural Linguistics*, 2005, vol. 10, no. 1, pp. 1–3. (In German) URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/415/740>
12. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 2002, vol. 56, issue 1, pp. 57–64. (In German) DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
13. Sudhoff J. CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 2010, vol. 1, no. 3, pp. 30–37. URL: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>
14. Safonova V. V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture*, 2014, no. 1, pp. 123–141. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21371386>
15. Zhetpisbayeva B. A., Tleuzhanova G. K., Tentekbayeva Zh. M., Shunkeyeva S. A. Ethnolinguistic approach as methodological support of polylingual education. *World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication)*, 2013, vol. 13, pp. 455–459. URL: [https://www.idosi.org/wasj/wasj27\(elelc\)13/93.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj27(elelc)13/93.pdf)
16. Merino J. A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015, pp. 1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1128386>
17. Dalton-Puffer C. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins e-Platform Publ., 2007, 330 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/illt.20>
18. Blake B. B. Russell S. Tomlin, Basic word order. Functional principles. London: Croom Helm, 1986. Pp. 308. *Journal of Linguistics*, 1988, vol. 24, issue 1, pp. 213–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700011646>
19. Siewierska A. Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish. *Journal of Linguistics*, 1993, vol. 29, issue 2, pp. 233–265. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0022226700000323>
20. Gell-Mann M., Ruhlen M. The origin and evolution of word order. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2011, vol. 108, no. 42, pp. 17290–17295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1113716108>
21. Miller D. G. Indo-European: VSO, SOV, SVO, or all three? *Lingua*, 1975, vol. 37, issue 1, pp. 31–52. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841\(75\)90003-0](http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841(75)90003-0)
22. Maurits L., Navarro D., Perfors A. Why are some word orders more common than others? A uniform information density account. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 2010, vol. 23, pp. 1585–1593. URL: http://machinelearning.wustl.edu/mlpapers/papers/NIPS2010_0369



23. Weber P. J. *Multilingual and Multicultural Society – Utopia?: aspects of the empirical analysis of the components of language identity in Belgium*. Monograph. Bonn, Dümmler Publ., 1996, 276 p. (In German) URL: <http://www.uni-mannheim.de/mateo/verlag/diss/abstract/weber-e.htm>
24. Coenen-Huther J. Two multilingual countries in comparison: Belgium and Switzerland. *Collective Identity in Crisis Situations*, VS publishing house of social sciences, 1997, pp. 142–148. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-89577-6_9
25. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views. *Review of European Studies*, 2015, vol. 7, no. 12, pp. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>

Submitted: 06 April 2017 Accepted: 03 July 2017 Published: 31 August 2017



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).