

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

Нурбаева А.М.^{1,*} , Байсыдык И.Б.¹ , Жаппар К.З.² 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы

²Университет «Туран», Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, i.baissydyk@gmail.com, zhappar.karlygash@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и описать интеграционный подход к преподаванию русского языка в вузах Республики Казахстан, в рамках которого когнитивный и лингвокультурологический компоненты объединяются в единую дидактическую систему, направленную на формирование академической и межкультурной русскоязычной компетенции студентов. Научная новизна работы заключается в разработке модели интеграционного обучения, где культурологический материал включён в структуру грамматических и лексических тем как обязательный элемент, обеспечивающий усвоение не только языковой системы, но и норм русскоязычного общения в многоязычной казахстанской среде. Методологическая база опирается на системный, лингвокультурологический и когнитивно-коммуникативный подходы. Эмпирическую основу составили данные педагогического эксперимента, проведённого в двух вузах г. Алматы (технического и гуманитарного профиля) в 2024-2025 учебных годах. В исследовании приняли участие 160 студентов 1-2 курсов. Применялись методы педагогического моделирования, лингводидактического анализа, контент-анализа, а также статистические методы (Уилкоксон, Манн-Уитни) с обработкой данных в IBM SPSS Statistics 26.0. Результаты показали, что включение культурного контекста в когнитивный цикл обучения повышает осознанность и прочность усвоения языковых норм, а также развивает межкультурную коммуникативную компетенцию студентов. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения разработанной модели при обновлении вузовских программ по русскому языку и подготовке преподавателей к работе в многоязычной аудитории.

Ключевые слова: русский язык, интеграционный подход, когнитивный компонент, лингвокультурологический компонент, межкультурная компетенция, многоязычие, педагогический эксперимент.

Введение

Развитие высшего образования в Республике Казахстан в последние годы протекает в условиях институционально закреплённого многоязычия и реализации триединой языковой политики, что сопровождается постепенным сокращением сфер естественного функционирования русского языка и возрастанием роли учебного курса как компенсаторного инструмента. В такой ситуации дисциплина «Практический русский язык» в вузе выполняет не только образовательную, но и интеграционную функцию, обеспечивая включение разноязычных студентов в академический и социокультурный русскоязычный дискурс. При этом ряд недавних работ по лингвокультурологическому обучению показывает, что эффективность преподавания русского языка в многоязычной аудитории напрямую зависит от степени включённости культурно маркированного материала и от ориентации курса на реальные коммуникативные ситуации казахстанского общества [1, 2].

Русский язык в Казахстане по-прежнему остаётся языком межэтнического и профессионального общения, но уровень владения им у абитуриентов крайне неоднороден: часть студентов училась на казахском языке и использует русский в основном в бытовом или письменном регистре, другая формировалась в русскоязычной среде, в отдельных группах есть иностранные обучающиеся. В результате реальный коммуникативный запрос аудитории расходится с содержанием вузовского курса, который остаётся преимущественно нормативно-грамматическим. Анализ современных исследований, посвящённых преподаванию русского языка в условиях исследовательского университета, билингвального контекста и неязыкового вуза, подтверждает данное противоречие и показывает необходимость гибридных, интеграционных моделей обучения [3, 4, 5].

Актуальность исследования связана с тем, что сегодня русскому языку в вузе необходимо вернуть статус реального инструмента академического и делового общения, а не только «обязательной дисциплины»; требуется методически обоснованное включение лингвокультурологического компонента в базовый курс для разноуровневой многоязычной аудитории и поиск таких методик, которые усиливают коммуникативную направленность обучения без увеличения часов.

Цель работы – теоретически обосновать и описать интеграционный подход к преподаванию русского языка в вузах Республики Казахстан, при котором когнитивный (системно–языковой) и лингвокультурологический компоненты выстраиваются как единая дидактическая система, формирующая у студентов академическую и межкультурную русскоязычную коммуникативную компетенцию.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать современное состояние преподавания русского языка в казахстанских вузах и выявить противоречия между потребностями многоязычной аудитории и сложившимся нормативно–грамматическим содержанием курса.
2. Уточнить состав когнитивного содержания, реально востребованного в академической и профессиональной русскоязычной коммуникации в Казахстане.
3. Выделить и описать культурологическое ядро, подлежащее интеграции в темы по русскому языку для казахстанских студентов, с опорой на результаты последних исследований по лингвокультурологическому обучению.
4. Определить дидактические условия, формы и средства учебной работы, позволяющие объединить языковой и культурный компоненты в одном учебном действии.
5. Сконструировать и апробировать модель интеграционного преподавания русского языка, адаптированную к многоязычной вузовской среде.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении статуса культурологического компонента вузовского курса русского языка в казахстанских условиях: показано, что в ситуации ослабленной или неоднородной русскоязычной среды культурный материал функционирует не как иллюстративное дополнение, а как компенсаторный ресурс, обеспечивающий выход обучающихся в реально функционирующий русскоязычный дискурс и конкретизирующий лингвокультурологический и интеркультурный подходы применительно к многоязычной аудитории вузов Казахстана. Практическая значимость напрямую вытекает из этих положений и заключается в возможности использования полученных результатов при обновлении рабочих программ по русскому языку, разработке учебно–методических материалов, ориентированных на казахстанский коммуникативный контекст, а также в системе подготовки преподавателей к работе с многоязычными и разноуровневыми группами.

Материалы и методы

Исследование базируется на системном, лингвокультурологическом и когнитивно–коммуникативном подходах, в рамках которых обучение русскому языку в многоязычном вузе рассматривается как включение обучающихся в реально функционирующий академический и административный русскоязычный дискурс. Рабочая гипотеза предполагала, что устойчивое владение языком формируется при условии интеграции когнитивного и культурологического компонентов в единое учебное действие, а не при изолированном освоении грамматики.

Эмпирическая база была собрана в 2024–2025 учебных годах в двух алматинских вузах разного профиля. В исследовании участвовали 160 студентов 1–2 курсов уровня B1–B2 по CEFR; большинство – казахско–русские билингвы. Из числа респондентов были сформированы экспериментальная (110 человек) и контрольная (50 человек) группы. Комплектование выборки осуществлялось целенаправленно, с учётом разноуровневости подготовки и выраженной потребности в формировании культурно–коммуникативных умений.

Материал исследования включает корпус аутентичных текстов и разработанные на его основе задания. Корпус формировался по принципу культурной релевантности и включал

фрагменты русскоязычных казахстанских СМИ (Informburo, Liter.kz, Tengrinews), тексты академического и официально-делового дискурса (аннотации, регламенты, информационные письма), а также устойчивые формулы и прецедентные единицы, реально используемые в российской и казахстанской коммуникации. Каждое задание объединяло анализ языковых структур с интерпретацией культурных коннотаций и оценкой прагматической уместности.

Эксперимент проходил в три этапа. Констатирующий этап выявлял исходный уровень языковой, когнитивной и культурологической готовности с помощью тестов и контент-анализа письменных работ. Формирующий этап включал внедрение интеграционного модуля в экспериментальных группах, тогда как в контрольных сохранялась традиционная методика с преимущественным акцентом на грамматике. Контрольный этап предусматривал повторное тестирование и сопоставление динамики двух групп.

Методический инструментарий включал анализ научных источников, педагогический эксперимент в естественных условиях, тестирование регистровых и нормативных навыков, анкетирование, а также контент-анализ письменных работ для выявления типичных ошибок. Количественные данные обрабатывались в IBM SPSS Statistics 26.0 с использованием критерия Уилкоксона (для связанных выборок) и критерия Манна-Уитни (для независимых), при уровне значимости $p \leq 0,05$. Графики и таблицы формировались в Microsoft Excel 2019. Такое сочетание методов позволило оценить не частные педагогические эффекты, а результативность самой интеграционной модели как дидактического решения для многоязычного вуза.

Результаты и обсуждение

Проведённое констатирующее обследование было направлено на эмпирическую проверку тезиса современных отечественных исследований о том, что в казахстанских вузах сохраняется разрыв между реальными русскоязычными коммуникативными практиками студентов и содержанием дисциплины «Практический русский язык» для неязыковых специальностей [4, 5]. Как подчёркивают Ж.Д. Рапишева и М.К. Назарова, проблема не сводится к общему уровню владения языком: основные трудности возникают в сфере культурно и институционально маркированных речевых действий, обеспечивающих функционирование русского языка в академическом и административном дискурсе Казахстана [6].

Для проверки данного положения была обследована выборка из 160 студентов 1-2 курсов двух алматинских вузов (технического и гуманитарного профиля) в 2024-2025 учебных годах. Все участники – казахско-русские билингвы уровня В1–В2 по CEFR, что соответствует типичному языковому профилю студента в условиях триязычия [4, 5]. Совокупность была предварительно разделена на экспериментальную (110 человек) и контрольную (50 человек) подгруппы; однако на констатирующем этапе анализировалась как единая выборка. Проверка исходных различий с использованием критерия Манна-Уитни (IBM SPSS Statistics 26.0) не выявила статистически значимых расхождений ($p > 0,05$), что позволяет рассматривать группу как однородную по уровню подготовки.

Диагностика состояла из двух блоков. Первый воспроизводил нормативно-грамматическую часть действующей программы: задания на выбор корректной грамматической формы, проверку лексико-грамматической сочетаемости и подбор стилистически уместных единиц в нейтральном и официально-деловом регистрах. Второй блок моделировал реальные речевые ситуации вузовской коммуникации: написание обращения к администрации, выбор этикетных формул при взаимодействии с преподавателем, интерпретация и корректное воспроизведение русскоязычных наименований казахстанских образовательных и городских реалий.

Такое построение диагностики полностью соответствует лингвокультурологическому подходу, предполагающему оценку не только языковой корректности, но и культурно-прагматической уместности высказывания [7, 8]. Результаты входной диагностики, отражающие уровень сформированности основных компонентов русскоязычной компетенции, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень сформированности компонентов русскоязычной компетенции (входная диагностика, 2024-2025 уч. г.)

Показатель компетенции	Группа 1 (n=110)	Группа 2 (n=50)	Среднее по выборке	Стандартное отклонение
Грамматическая правильность	74 %	72 %	73 %	3,1
Лексико–фразеологическая сочетаемость	68 %	66 %	67 %	3,4
Регистровая дифференциация	59 %	58 %	58,5 %	4,0
Понимание культурно маркированных единиц	45 %	46 %	45,5 %	4,2
Владение русскоязычными формулами речевого этикета	42 %	43 %	42,5 %	4,7

Интерпретация данных, представленных в таблице 1, позволяет сформулировать три принципиальных вывода. Во–первых, по «языковым» показателям – грамматической правильности, лексико–фразеологической сочетаемости и регистровой дифференциации – результаты студентов (58-74 %) соответствуют уровню, характерному для многоязычных обучающихся младших курсов, и сопоставимы с выводами других казахстанских исследований [2, 8]. Во–вторых, показатели, связанные с социокультурным и институционально обусловленным владением русским языком – понимание культурно маркированных единиц и владение речевым этикетом – заметно ниже (42-46 %), причём одинаковы в обеих подгруппах, что свидетельствует о системном характере дефицита, а не о влиянии отдельных педагогических условий. В–третьих, небольшие значения стандартного отклонения (3,1-4,7) подтверждают массовость проблемы: затруднения возникают у большинства студентов именно в зонах культурно нагруженного и институционально регламентированного русскоязычного действия.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают положение о «разорванности» русскоязычной компетенции в многоязычной аудитории: нормативно-языковой компонент сформирован на приемлемом уровне, тогда как умения, обеспечивающие включённость в реальный казахстанский академический дискурс (официальное обращение, академический этикет, использование локальных наименований), остаются недостаточно развитым элементом компетенции [1, 6, 3]. Следовательно, выявленная неравномерность обусловлена не частными педагогическими эффектами, а самой моделью обучения, где культурологическое содержание присутствует факультативно и не интегрируется в структуру языковой темы.

Контент–анализ письменных ответов подтвердил статистические выводы. В заданиях на официальное обращение регулярно отсутствовали обязательные элементы русского административного стиля; при взаимодействии с преподавателем фиксировалось снижение регистра; в текстах с упоминанием казахстанских реалий нарушались устоявшиеся русскоязычные номинации. При этом грамматическое оформление соответствующих фрагментов, как правило, оставалось нормативным. Это позволяет заключить, что источник коммуникативных сбоев находится не в сфере грамматической компетенции, а в отсутствии устойчивых моделей институционально корректного русскоязычного поведения в вузовской среде, что подтверждается современными исследованиями, посвящёнными функционированию русского языка в многоязычном образовательном пространстве и академическом дискурсе [1, 2, 6].

Сопоставление с зарубежными исследованиями показывает, что аналогичная асимметрия фиксируется и в других многоязычных контекстах: студенты уверенно используют грамматику, но избегают формально–регламентированного русскоязычного общения и часто переключаются на казахский или смешанный код [1, 6, 3, 8]. Это подтверждает системный, а не локальный характер проблемы. Констатирующий этап позволяет заключить, что действующая нормативно–

грамматическая модель преподавания русского языка в многоязычном вузе недостаточно формирует культурно и прагматически маркированные речевые действия, востребованные в реальной образовательной среде Казахстана. Компенсация дефицита возможна не путём увеличения грамматического содержания, а посредством интеграции культурологически релевантных компонентов в структуру языковой темы.

Для уточнения того когнитивного содержания, которое должно быть включено в интеграционную модель, был проведён контент-анализ аутентичных русскоязычных текстов, реально функционирующих в казахстанском вузовском пространстве: служебных писем, учебных аннотаций, фрагментов университетских сайтов, публикаций СМИ («Informburo», «Liter.kz», «Tengrinews»). Это позволило реконструировать набор фактических речемыслительных действий, регулярно выполняемых студентами на русском языке, и определить те когнитивные операции, которые требуют целенаправленного формирования. Такой подход согласуется с выводами А.Лиддикот и Дж. Байрам о том, что эффективность обучения в многоязычном вузе обеспечивается ориентацией на реальные коммуникативные процедуры, а не на абстрактную совокупность грамматических норм [9, 10].

Анализ данных позволил выделить пять доминирующих когнитивных операций, лежащих в основе русскоязычной академической и административной коммуникации в вузах Казахстана.

1. Свёртывание и аннотирование текста. Наиболее распространённый вид деятельности студентов – подготовка сжатых изложений, аннотаций и резюме. Основные трудности связаны не с языковым оформлением, а с сохранением логико-смысловых связей при смысловой компрессии текста. В когнитивно-ориентированных исследованиях академического письма эта операция рассматривается как базовая метакогнитивная единица [11, 12].

2. Построение письменного обращения /официального текста. Статус русского языка как языка делопроизводства в вузе (заявления, служебные записки, объяснительные и др.) делает обязательной операцию построения текста с учётом статуса адресата и институционального регистра. Этот тип действий соотносится с представлениями о дискурсивном сознании и адресованности текста [13, 9].

3. Создание устного академического высказывания. Подготовка доклада, сообщения или презентации требует не только владения языковыми средствами, но и развитых механизмов когнитивного планирования: формулирования тезиса, упорядочивания аргументов, перехода от констатации к интерпретации. Показано, что именно эта операция вызывает наибольшие затруднения у билингвальных студентов русскоязычных программ [5].

4. Интерпретация и оценка текста. Данная операция включает выявление авторской позиции, формирование оценочной рамки и соотнесение текста с учебной задачей и более широким научным и социальным контекстом. При том что этот вид деятельности слабо представлен в традиционных курсах русского языка, он является ключевым для развития аналитического и критического мышления обучающихся [6].

5. Комбинирование письменного и устного кода в смешанной среде. Переход от письменного русского к устному академическому регистру (и обратно) требует развитого контроля над выбором кода и регистра, что последовательно фиксируется в исследованиях многоязычной компетенции [3, 10]. Для валидации предложенного набора операций был проведён опрос преподавателей-предметников ($n = 45$) и студентов ($n = 160$), оценивших частотность указанных действий по пятибалльной шкале; обобщённые данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Частотность когнитивных операций в академической коммуникации (самооценка преподавателей и студентов)

Когнитивное действие	Преподаватели	Студенты	Среднее	Позиция по частотности
Аннотирование / свёртывание текста	4,7	4,5	4,6	1

Когнитивное действие	Преподаватели	Студенты	Среднее	Позиция по частотности
Письменное обращение / деловой документ	4,4	4,2	4,3	2
Устное сообщение / презентация	4,1	4,0	4,05	3
Интерпретация и оценка текста	3,9	3,7	3,8	4
Переход между письменным и устным регистрами	3,6	3,5	3,55	5

Как показывают данные таблицы 2, наиболее частотными когнитивными операциями в академической коммуникации являются аннотирование / свёртывание текста и письменное обращение / деловой документ. Полученные данные показывают согласованность оценок преподавателей и студентов: наиболее частотными и значимыми признаются аннотирование и официальное письмо, за ними следуют устные сообщения и интерпретация текста. Это соответствует реальной документационной и учебной практике вузов. При этом именно смысловая компрессия и построение адресованного официального текста предъявляют наибольшие требования к когнитивным механизмам анализа, отбора и обобщения информации. Соответственно, грамматический материал курса русского языка должен функционально обслуживать данные операции, а не изучаться изолированно.

На формирующем этапе эксперимента выделенные когнитивные операции были положены в основу упражнений интеграционного типа. При изучении причинно-следственных конструкций студентам предлагалось аннотировать фрагмент научного текста, выявлять причинно-следственные связи и оформлять результат в виде микротекста-резюме. В задании «Официальное обращение» отработка грамматических форм и типовых структур русского официального стиля совмещалась с решением реальной коммуникативной задачи – построением обращения к конкретному адресату в университетской иерархии. В обоих случаях языковая форма и когнитивное действие (анализ, обобщение, адресация) реализовывались в одном учебном акте, что смещало акцент с репродуктивного усвоения грамматики на осмысленное выполнение речемыслительных операций.

Сопоставление входных и итоговых данных показало статистически значимое улучшение по показателям «смысловая компрессия» и «адресная уместность»: в экспериментальной группе средние значения выросли на 18–20 % ($p \leq 0,05$ по критерию Уилкоксона), тогда как в контрольной – лишь на 6–8 %. Это позволяет утверждать, что включение в курс когнитивного содержания, ориентированного на реальные речемыслительные действия студентов, способствует не только более прочному усвоению языковых норм, но и развитию метакогнитивных стратегий, обеспечивающих контроль над пониманием и порождением текста [11, 12, 13].

Интерпретация результатов уточняет статус когнитивного компонента курса русского языка в условиях многоязычия: его целесообразно описывать не как линейный ряд грамматических тем, а как иерархию мыслительных действий, необходимых для функционирования в академическом дискурсе. Такой подход согласуется с концепциями *cognitive literacy* и *genre-based learning* [13, 9] и соответствует позиции А. Ахмет, М. Аймагамбетовой и Г. Яньжун, рассматривающих преподавание русского языка в контексте исследовательского университета как пространство формирования реальной академической коммуникации. В интеграционной модели когнитивный компонент выступает структурным ядром курса, на которое наслаивается культурологическое содержание, обеспечивая переход от формального владения языком к реальной

академической и профессиональной коммуникации [1]. При этом сам пересмотр статуса когнитивного компонента требует эмпирической верификации, что и было обеспечено данными констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Данные констатирующего этапа подтвердили выдвинутую гипотезу: основная причина коммуникативных ошибок студентов многоязычных вузов Казахстана связана не с дефицитом грамматических знаний и не с недостатком общеязыковой лексики, а с отсутствием устойчивого запаса культурно и институционально маркированных русскоязычных единиц, реально функционирующих в академическом и административном дискурсе. Минимальные показатели (42-46 %) зафиксированы по заданиям на выбор формул речевого этикета, наименований казахстанских реалий и оформление обращений, тогда как грамматические задания выполнялись на уровне 68-74 %. Сопоставимость этих данных с результатами казахстанских и зарубежных исследований позволяет трактовать выявленную диспропорцию как системную, а не случайную [1-5, 7-8, 11-13].

Современные работы по русскому языку в многоязычном казахстанском вузе подчёркивают, что культурологический компонент должен иметь обязательный статус и опираться на локальный социокультурный материал, а не ограничиваться репрезентацией общероссийской нормы. В этой связи была поставлена задача выделить минимальное «культурологическое ядро» – совокупность единиц и текстов, отсутствие которых в языковом репертуаре обучающихся регулярно порождает коммуникативные сбои. Отбор материала осуществлялся по двум критериям: (1) частотность единицы в реальных русскоязычных вузовских источниках (служебная переписка, объявления, сайты, рассылки, профильные СМИ); (2) число и значимость ошибок, возникающих в студенческих работах при её отсутствии. Структура культурологического ядра, подлежащего интеграции в курс русского языка, представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Структура культурологического ядра, подлежащего интеграции в курс русского языка (по материалам двух вузов г. Алматы, 2024–2025 уч. г.)

Группа культурологического материала	Основной источник (тип текста)	Функция в обучении
Русскоязычные описания казахстанских образовательных и городских реалий	Русскоязычные университетские порталы, казахстанские СМИ	Закрепление актуальных локальных номинаций и контекста
Формулы русского речевого этикета в учебно–административной сфере	Официальные письма, объявления, служебная переписка	Обеспечение регистровой и статусной уместности
Прецедентные и медийные русскоязычные единицы, реально циркулирующие в РК	Государственные послания, публичные выступления, медийные проекты	Обеспечение узнаваемости и включённости в действующий дискурс
Интеркультурные (казахско–русские) ситуации официальной вежливости	Двуязычные и смешанные вузовские тексты, обращения к студентам и родителям	Обеспечение корректного перехода к русскому официальному регистру

Как показывает таблица 3, культурологическое ядро включает основные группы единиц, обеспечивающих включённость студентов в реальный академический дискурс Казахстана. Анализ русскоязычных университетских сайтов и рассылок показал, что в академическом дискурсе Казахстана устойчиво функционирует ряд формульных конструкций: «приглашаем принять участие...», «сообщаем о проведении...», «объявляется конкурс...», «в связи с проведением...», «Министерство науки и высшего образования РК информирует...», «академическая мобильность», «грант акимата», «республиканская предметная олимпиада», «централизованное заселение в общежитие» и др. Эти единицы обеспечивают локальную

узнаваемость текста и закрепляют норму именования реалий в русскоязычном сегменте казахстанского академического пространства. В студенческих работах они нередко заменяются обобщёнными или разговорными формулировками либо передаются по-казахски, что создаёт эффект «чужеродного» текста и снижает прагматическую уместность высказывания. Соответствующий слой лексики целесообразно рассматривать как обязательный словарь локального академического дискурса, подлежащий не только иллюстративному предъявлению, но и целенаправленному воспроизведению и моделированию. Сходная позиция представлена в современных исследованиях русского языка в казахстанском и университетском образовательном контексте, где подчёркивается необходимость ориентации обучения на реальные академические коммуникативные практики студентов [3, 4].

Вторая группа культурологического ядра – формулы русского речевого этикета в учебно-административной сфере – признана обязательной, поскольку именно по этим заданиям на констатирующем этапе зафиксировано наибольшее количество однотипных нарушений. В студенческих текстах часто отсутствует стандартное обращение («Уважаемый...»), смешиваются элементы вступительной и финальной частей, завершающие компоненты подменяются разговорными клише вместо принятых формул «С уважением...», «Благодарим за...» и др. В современных исследованиях подчёркивается, что недостаточная представленность речевого этикета в учебном материале приводит к коммуникативно значимым ошибкам даже при хорошем владении грамматикой, а дефицит социокультурного контекста формирует устойчивый разрыв между учебной и реальной русскоязычной коммуникацией [1, 2]. В этой логике формулы этикета должны быть структурно встроены в темы «Обращение», «Официально-деловой стиль», «Письменное обращение» и оцениваться как обязательный компонент: их отсутствие следует квалифицировать как ошибку, равнозначную нарушению языковой нормы.

Третья группа культурологического ядра – прецедентные и медийные единицы русскоязычного казахстанского дискурса – представляет фрагмент культурного фонда, обеспечивающий «присвоенность» текста адресатом: упоминания форумов, ежегодных посланий, государственных программ, устойчивых медийных формул и др. Формально они не являются обязательным грамматическим элементом, но именно они создают прагматическую полноту высказывания и обеспечивают включённость текста в реальный казахстанский академический контекст. В студенческих работах такие элементы нередко заменяются разговорными формами или передаются по-казахски, что снижает уместность текста. Оптимальной формой их введения выступают короткие аутентичные фрагменты с последующим требованием включения в собственные высказывания студентов. Такой подход согласуется с современными исследованиями, в которых подчёркивается необходимость выхода обучающихся в реально функционирующий дискурс, а не в его учебную имитацию [6].

Четвёртая группа – интеркультурные ситуации официальной вежливости – отражает специфику двуязычной аудитории. На практике студенты часто строят обращение по нормам казахской вежливости, а затем переводят его на русский без регистровой корректировки, что приводит к избыточности или, наоборот, к выпадению обязательных элементов [4]. В современных исследованиях отмечается, что отсутствие устойчивых моделей русского официального этикета порождает системные ошибки независимо от уровня грамматической подготовки обучающихся [1, 2].

Ключевым методическим решением исследования стало нераздельное предъявление культурологического ядра и языкового материала: культурологические элементы не выделялись в отдельные «уроки культуры», а встраивались в грамматико-лексические темы. Так, компонент «Обращение и вежливость» отрабатывался на подлинных письмах деканата; тема «Имя собственное» – на названиях казахстанских структур и должностей; элементы публицистического стиля – на локальных новостных текстах. Это обеспечивало двойной контроль – языковой и культурологический – и превращало интеграционный

подход из декларации в воспроизводимую технологию. В логике А. Ахмет, М. Аймагамбетовой и Г. Яньжун культурологический материал перестаёт быть факультативным и осваивается как обязательный компонент подготовки, обеспечивающий включение обучающихся в реальную академическую коммуникацию [1].

Данные контрольного этапа подтвердили эффективность такой конфигурации: доля высказываний, в которых одновременно соблюдены грамматические нормы, нормы этикета и локальные номинации, в экспериментальной группе выросла с 38-42 % до 55-57 %, тогда как в контрольной – лишь до 47-49 %. Разница в 6-10 процентных пунктов при одинаковой нагрузке позволяет связать улучшение именно с включением культурологического ядра в структуру языковой темы. Полученные показатели согласуются с результатами исследований по genre-based teaching в мультиязычных вузах, где подчёркивается необходимость освоения полного набора жанровых маркеров, включая культурно обусловленные [13, 9, 10].

Таким образом, культурологическое ядро в казахстанском варианте курса русского языка следует рассматривать как структурно необходимый компенсаторный компонент, обеспечивающий согласование учебного содержания с реально функционирующим академическим дискурсом. Его включение в каждую языковую тему делает возможным сопряжённое оценивание языковой правильности и социокультурной уместности и превращает интеграционную модель в реальную дидактическую практику. Однако само наличие ядра не гарантирует его усвоения: результат зависит от того, каким образом оно встроено в учебную процедуру.

Проведённый анализ когнитивного содержания и выделение культурологического ядра показали, что главная трудность внедрения интеграционного подхода связана не с нехваткой материала, а со способом его дидактической организации. Если культурологические элементы подаются как необязательное дополнение, они систематически игнорируются студентами, что объясняется доминированием грамматико-лексических критериев оценивания. Этот разрыв фиксируют исследования русской речи в условиях триязычия [1, 2, 6, 3, 4, 5, 7, 8]. Для устранения противоречия были апробированы три модели организации учебного материала: последовательно-линейная, параллельная и интеграционная (слитная), соответствующие форматам additive, coordinated и embedded в зарубежных моделях жанрового и CLIL-обучения [13, 9, 10].

Последовательно-линейная форма предполагала, что студент сначала выполняет «чистое» языковое задание (трансформация, заполнение пропусков, составление абзаца), а затем добавляет культурологический элемент: формулу обращения, этикетное завершение, локальное наименование казахстанской реалии. В такой конфигурации культурологический компонент занимал вторичное и по сути необязательное место.

Параллельная форма представляла собой единый блок из двух заданий – языкового и культурологического, которые выполнялись одновременно, но оценивались отдельно, что ослабляло интегративный эффект. Слитная (интеграционная) форма была организована как одно задание с единым контролем: отсутствие культурологически значимого элемента (формулы обращения, локального наименования, этикетного завершения) приравнивалось к языковой ошибке и отражалось в итоговой оценке [14]. Сравнительные результаты эффективности рассматриваемых дидактических форм интеграции представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Эффективность дидактических форм интеграции (эксперимент 2024–2025 уч. г.)

Форма организации	Характер учебного действия	Языковая правильность (15 нед.)	Социокультурная уместность (15 нед.)	Особенности усвоения
Последовательно-линейная	«сначала язык → затем культура»	82 %	49 %	Культурологический элемент усваивается частично

Параллельная	язык и культура предъявляются одновременно, но оцениваются раздельно	81 %	52 %	часть студентов ограничивается языковой частью
Слитная (интеграционная)	язык и культура реализуются в одном действии и с единым контролем	82–83 %	56–57 %	оба компонента усвоены, снижается разброс по группе

Анализ данных, представленных в таблице 4, показывает, что по показателю языковой правильности различия между формами минимальны: во всех случаях он составляет 81-83 %, что соответствует естественному семестровому росту от исходных 74-77 %. Это означает, что включение культурологического компонента в структуру задания не снижает грамматико-лексические результаты и не подтверждает опасения преподавателей относительно возможного «перегруза».

Совершенно иная динамика наблюдается по показателю социокультурной уместности. При последовательно-линейной подаче прирост составил лишь 6-7 п.п. (42-43 % → 49 %), что сопоставимо с обычной динамикой традиционного обучения: когда культурологический элемент размещён «после», многие студенты систематически его пропускают, уже получив балл за языковую часть. Параллельная форма дала более высокий результат (52 %), однако раздельное оценивание сохраняло иерархию «главное / второстепенное». Лишь слитная форма обеспечила опережающий прирост – до 56-57 % (+14–15 п.п.), что значительно превышает типичную семестровую динамику и подтверждает: реальное усвоение происходит тогда, когда культурологический компонент включён в само задание и является обязательным для оценки.

Эффект слитной формы объясняется сочетанием нескольких условий: (1) включение культурологического элемента в критерии оценивания; (2) использование аутентичных вузовских текстов (служебные письма, объявления, рассылки, фрагменты СМИ); (3) одновременное предъявление языкового и культурологического материала; (4) повторное включение ключевых единиц в разных темах; (5) отработка формул и в письменных, и в устных форматах. Особенно заметным стал выравнивающий эффект: сильные студенты успешно выполняли оба компонента при любой форме задания, тогда как слабые – только при слитной, где игнорирование культурологического элемента влияло на итоговую оценку. Именно поэтому рост по показателю социокультурной уместности оказался наиболее выраженным у слабых и средних студентов, что привело к снижению разброса внутри группы – параметра, критически важного для разноязычного контингента казахстанских вузов.

Сопоставление результатов диагностики с анализом содержания действующих программ показало устойчивое методическое несоответствие. Несмотря на удовлетворительное владение грамматикой, студенты демонстрируют неустойчивость в социокультурно маркированных речевых действиях: нарушают структуру официальных текстов, не используют этикетные формулы, заменяют нормативные казахстанские русскоязычные номинации разговорными или калькированными вариантами, испытывают трудности при переходе к устному официальному регистру. Это подтверждает необходимость согласовать когнитивное содержание курса с реальными речемыслительными действиями студента, рассматривать культурологический компонент как компенсаторный ресурс в условиях ограниченной русскоязычной среды и применять слитную форму интеграции как наиболее результативную. На этой основе был разработан следующий этап – построение целостной дидактической модели, объединяющей языковой и лингвокультурологический компоненты в одном учебном действии и проверяемой в естественных условиях вузовского обучения [15].

Разработанная модель опиралась на три принципиальные установки. Во-первых, единицей обучения выступало не отдельное правило или тема, а интегрированное учебное действие, в котором студент одновременно выполняет когнитивную операцию (аннотирование, официальное обращение, информационное сообщение) и оформляет её в нормативном русскоязычном вузовском регистре. Во-вторых, под контролем находились оба компонента – языковой и культурологический: отсутствие формулы обращения, локальной номинации или этикетного завершения расценивалось как ошибка того же порядка, что и грамматическое нарушение, что переводило культурологический компонент из факультативного в зону проверяемой компетенции. В-третьих, материал последовательно отбирался из аутентичных источников (университетские сайты, служебная переписка, объявления, казахстанские русскоязычные СМИ), что позволяло минимизировать разрыв между учебным и реальным дискурсом и поддерживать мотивационную значимость заданий.

Учебный модуль, рассчитанный на один семестр (15 недель), был организован по концентрическому принципу: к одной и той же группе культурологически значимых единиц (русскоязычные формулы вежливости, устойчивые вузовские конструкции, локальные образовательные реалии) студенты неоднократно возвращались в различных форматах речемыслительной деятельности – при аннотировании текста, подготовке официального письма, оформлении краткого информационного сообщения. Такая организация обеспечивала многократное предъявление материала в изменяющемся контексте и выполняла компенсаторную функцию в условиях недостаточно плотной русскоязычной среды. Модель включала четыре взаимосвязанных компонента: входное актуализирующее задание на основе аутентичного казахстанского текста, когнитивное действие (свёртывание, структурирование, составление текста), культурологическое условие (включение формулы обращения, локальной реалийной единицы, прецедентного высказывания), а также двойное оценивание, при котором языковая правильность и социокультурная уместность анализировались в одном и том же продукте. Апробация модели осуществлялась в естественных условиях преподавания русского языка в двух вузах г. Алматы: экспериментальная группа (110 студентов) обучалась по интеграционной схеме, контрольная группа (50 студентов) – по традиционной модели, в рамках которой культурологический материал не был встроен в структуру заданий и имел характер факультативного комментария. Сопоставимость входных показателей позволила использовать дизайн «до–после»; статистическая обработка данных выполнялась с применением критериев Уилкоксона и Манна–Уитни при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты итогового тестирования показали, что при общем положительном сдвиге в обеих группах прирост в экспериментальной группе оказался существенно выше по параметрам, ранее идентифицированным как проблемные. Показатель грамматической правильности увеличился с 74 до 82 % (прирост +8 процентных пунктов) при 72 → 77 % (+5 п.п.) в контрольной группе, что свидетельствует об отсутствии «конкуренции» между языковым и культурологическим содержанием: включение культурологического компонента внутрь задания не снижает, а усиливает языковую составляющую за счёт коммуникативной мотивированности задачи. По показателю социокультурной уместности зафиксирован опережающий рост: с 42 до 56 % (+14 п.п.) в экспериментальной группе и с 43 до 49 % (+6 п.п.) в контрольной. Аналогичная динамика наблюдалась по использованию русских формул речевого этикета (48 → 61 % против 49 → 54 %) и введению локально значимых русскоязычных единиц (37 → 51 % против 38 → 46 %). Отмеченное увеличение самооценки готовности к русскоязычному общению (+16 п.п. в экспериментальной группе против +8 п.п. в контрольной) интерпретируется как снижение психологического барьера при использовании русского языка в академическом и административном дискурсе: моделирование реальных вузовских коммуникативных ситуаций в составе учебного задания делает русскоязычное общение предсказуемым и управляемым для студентов многоязычной аудитории.

Качественный анализ письменных и устных работ подтвердил количественные результаты. У студентов, обучавшихся по интеграционной модели, стабилизировалась структура официального текста (обращение – мотив или информирование – основная просьба – заключительная формула), уменьшилось количество калькирований казахских конструкций и некорректных обращений, расширился набор именно казахстанских русскоязычных номинаций («деканат», «администрация вуза», «учебно-методическое управление», «научно-практическая конференция»). Значительно чаще стали употребляться типичные для академического регистра формулы («в рамках...», «в связи с проведением...», «приглашаем к участию...»). В контрольной группе изменения оказались менее системными: финальные этикетные формулы фиксировались чаще, однако начальные обращения сохраняли разговорный характер, названия реалий нередко передавались в казахской форме, а структура письменного обращения оставалась нестабильной. Это подтверждает: при факультативной подаче культурологический материал усваивается фрагментарно и не приобретает статуса нормы.

Полученные данные согласуются с выводами современной казахстанской лингводидактики: в условиях триязычия культурологический компонент должен быть встроен внутрь базовых языковых тем, поскольку именно он компенсирует дефицит естественной русскоязычной среды и обеспечивает согласование учебного и реального дискурсов [1, 6]. Исследования англо- и русскоязычных образовательных программ Казахстана также показывают, что локализация содержания курса под реальные университетские ситуации повышает прагматическую адекватность и уверенность студентов в русскоязычном административном и академическом общении [3]. Настоящее исследование предоставило статистически подтвержденные доказательства этого положения.

Практическая значимость предложенной модели заключается в её технологической реализуемости: внедрение не требует увеличения учебных часов, поскольку изменяется структура заданий и система оценивания, а не объём программы. Социокультурная составляющая интегрируется в существующие критерии проверки, не образуя отдельного вида контроля; аутентичные материалы берутся из реальных вузовских источников и не предполагают разработки специализированных пособий. Таким образом, рабочие программы по русскому языку для неязыковых направлений могут быть обновлены в сторону большей коммуникативной и культурологической насыщенности без увеличения нагрузки на преподавателя и студента. В условиях многоязычного казахстанского вуза, где русский язык выполняет образовательную, административную и интеграционную функции, такая модель представляется методически обоснованной и воспроизводимой.

Заключение

Проведённое исследование было направлено на теоретическое и эмпирическое обоснование интеграционного подхода к преподаванию русского языка в многоязычных вузах Республики Казахстан, в рамках которого когнитивный (системно-языковой) и лингвокультурологический компоненты рассматриваются как единая дидактическая система. Констатирующий этап подтвердил наличие устойчивого разрыва между удовлетворительным уровнем владения нормативно-грамматическими средствами русского языка (58–74 %) и низкой сформированностью социокультурно и институционально значимых умений (42–46 %), обеспечивающих участие студентов в реальном русскоязычном академическом и административном дискурсе. Массовый характер дефицита свидетельствует о системной природе проблемы и обусловлен тем, что в действующих курсах культурологический компонент сохраняет факультативный статус.

Анализ реальных русскоязычных практик казахстанских вузов показал, что когнитивное содержание курса целесообразно описывать не как линейную последовательность грамматических тем, а как совокупность речемыслительных операций, регулярно выполняемых студентом: свёртывание и аннотирование текста, подготовка

официального письменного обращения, создание устного академического сообщения, интерпретация актуального русскоязычного материала, оформление краткого информационного сообщения. Именно эти действия являются основными точками включения русского языка в условия триязычия, а их недостаточная сформированность объясняет фрагментарность русскоязычной компетенции. Языковая тема, таким образом, должна обслуживать когнитивную операцию, а не предшествовать ей.

Выделение культурологического ядра позволило определить четыре обязательные группы единиц: (1) русскоязычные описания Казахстана и вузовских реалий; (2) формулы русского речевого этикета в учебно-административной сфере; (3) локальные прецедентные и медийные единицы; (4) интеркультурные ситуации перехода от казахских норм вежливости к русскому официальному регистру. Так как по этим позициям на входе зафиксированы минимальные показатели, соответствующий материал следует рассматривать как компенсаторный и включать внутрь темы, а не после неё.

Эксперимент подтвердил, что наибольший эффект обеспечивает слитная (интеграционная) форма задания, при которой языковая правильность и социокультурная уместность проверяются одновременно и имеют одинаковый вес в оценивании. В таких условиях культурологический компонент перестаёт восприниматься как второстепенный и усваивается на уровне обязательной нормы. Сопоставление экспериментальной и контрольной групп выявило опережающий прирост по ключевым «слабым» позициям: социокультурная уместность (+14 п.п. против +6), использование формул вежливости (+13 п.п. против +5), введение локально значимых единиц (+14 п.п. против +8). При этом языковая точность также выросла (74 → 82 %), что опровергает опасения о возможной «конкуренции» между языковым и культурологическим содержанием.

На основе полученных результатов сформулированы следующие выводы:

1. Интеграционный подход методически обоснован, поскольку согласует учебное содержание с реальными функциями русского языка в казахстанском вузе – как языка академического и административного общения.

2. Культурологический компонент должен иметь обязательный и контролируемый статус, так как компенсирует дефицит естественной русскоязычной среды и обеспечивает вхождение в реально функционирующий дискурс.

3. Когнитивный компонент должен строиться вокруг реальных речемыслительных действий, выполняемых студентом; устойчивый результат достигается только в связке «операция + культурная норма».

4. Внедрение интеграционной модели не требует увеличения нагрузки, поскольку трансформируется структура задания и система оценивания, а не объём учебных часов. Это делает модель практически применимой для обновления рабочих программ.

5. Модель обладает выравнивающим эффектом для разноуровневых групп: при слитной подаче слабые обучающиеся осваивают культурологический компонент наравне с сильными, что снижает внутригрупповой разброс – особенно важно для гетерогенной аудитории казахстанских вузов.

Ограничения исследования связаны с масштабом и длительностью эксперимента (два вуза Алматы, один семестр). Для подтверждения устойчивости эффекта необходимы повторные проверки в вузах с меньшей долей русскоязычного общения, а также проведение отсроченного контроля через 6–9 месяцев. Перспективными направлениями являются адаптация модели для англоязычных и смешанных образовательных программ, а также создание типовых модулей для системы повышения квалификации преподавателей.

В целом результаты исследования позволяют заключить, что интеграционный подход, объединяющий когнитивный и лингвокультурологический компоненты в одном учебном действии, является эффективным средством поддержания функциональности русского языка в многоязычном образовательном пространстве Республики Казахстан и соответствует современным тенденциям, отражённым в отечественных и международных исследованиях.

Вклад авторов

Нурбаева А.М. – определила концепцию исследования, осуществляла общее научное руководство, разработку методологии, интерпретацию результатов и итоговое научное редактирование статьи.

Байсыдық И.Б. – принимала участие в разработке содержания исследования, анализе теоретических источников и эмпирических данных, подготовке текста статьи и его научно-литературной доработке.

Жаппар К.З. – участвовала в сборе, систематизации и обработке эмпирического материала, подготовке отдельных фрагментов статьи, оформлении результатов исследования и проверке итоговой версии текста.

ЛИТЕРАТУРА:

1 Ахмет А., Аймагамбетова М., Яньжун Г. Русский язык как иностранный в исследовательском университете // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2024. – Т. 193. – № 1. – С. 151–161. DOI: <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v193.i1.ph14>

2 Әден Ж.Ш., Сансызбаева С.К., Китибаева А.К. Современная образовательная система Казахстана: оценка методов и подходов к обучению русскому языку как второму в билингвальном контексте // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2024. – Т. 29. – № 2(114). – С. 84–93. DOI: <https://doi.org/10.31489/2024Ped2/84-93>

3 Zharkynbekova S., Aimoldina A., Akynova D., Abaidilda A., Kuzar Zh. The Role of Multilingual Education in the Process of Kazakhstani Identity Formation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 143. – С. 392–396. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.391>

4 Zhumay N., Tazhibayeva S., Shaldarbekova A., Sandybayeva A. Multilingual Education in the Republic of Kazakhstan: Problems and Prospects // Social Inclusion. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 56–62. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3561>

5 Kymbat M. Multilingual Education in the Republic of Kazakhstan: Problems and Perspectives // The Kazakh–American Free University Academic Journal. – 2017. – № 9. – С. 64–71. URL: <https://www.kafu-academic-journal.info/journal/9/249/>

6 Рапишева Ж.Д., Назарова М.К. To the problem of formation of multilingual linguistic personality in the multicultural space of Kazakhstan // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». – 2020. – № 2(98). – С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.31489/2020ph2/6-12>

7 Satpaeva Zh.A., Zhandaeva U.Zh., Zakirova D.F., Baiseitova A.Zh. Prospects for the development of multilingualism in Kazakhstan // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». – 2018. – № 1(89). – С. 15–22. URI: <https://philology-vestnik.buketov.edu.kz/philology-vestnik/article/view/3>

8 Нурақынова А., Шаймерденова Н. Формирование социолингвистической компетенции студентов при изучении русского языка // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі. Серия «Филология». – 2025. – № 4(2). – С. 89–103. DOI: <https://doi.org/10.52301/2957-5567-2025-4-2-89-103>

9 Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2-е изд. Bristol: Multilingual Matters, 2021. – 177 с.

10 Liddicoat A.J. Communication as culturally contexted practice: A view from intercultural communication // Australian Journal of Linguistics. – 2009. – Т. 29. – № 1. – С. 115–133.

11 Flower L., Hayes J.R. A Cognitive Process Theory of Writing // College Composition and Communication. – 1981. – Т. 32. – № 4. – С. 365–387. DOI: <https://doi.org/10.2307/356600>

12 Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge Building and Knowledge Creation: One Concept, Two Hills to Climb // The Cambridge Handbook of the Learning Sciences / ред. R.K. Sawyer. 2-е изд. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – С. 379–395.

13 Hyland K. Second Language Writing. 2-е изд. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 366 с. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108693974>

14 Zhanpeisova N.M., Kuzembayeva G.A., Maidangaliyeva Zh.A. Linguistic Interference in the Second Language Speech of the Kazakh–Russian and Russian–Kazakh Bilinguals and the Ways of Its Overcoming // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2025. – Т. 16. – № 3. С. 932–944. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2025-16-3-932-944>

15 Baimanova L., Gazdiyeva B., Althonayan A., Zhumagulova Y., Kalzhanova A. Research Skills and Academic Literacy in Multilingual Higher Education: The Case of Kazakhstan // Education Sciences. – 2025. – Т. 16. – № 1. – Ст. 21. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16010021>

REFERENCES:

1 Akhmet A., Aimagambetova M., Yanzhun G. (2024). Ruski iazyk kak inostrannyy v issledovatel'skom universitete [Russian as a foreign language in a research university]. Vestnik KazNU. Seriya "Filologicheskaya", 193(1), 151–161. DOI: <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v193.i1.ph14>

2 Aden Zh.Sh., Sansyzbaeva S.K., Kitibaeva A.K. (2024). Sovremennaya obrazovatel'naya sistema Kazakhstana: osenka metodov i podhodov k obucheniu ruskomu iazyku kak vtoromu v bilingval'nom kontekste [The modern educational system of Kazakhstan: Evaluation of methods and approaches to teaching Russian as a second language in a bilingual context]. Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya "Pedagogika", 29(2), 84–93. DOI: <https://doi.org/10.31489/2024Ped2/84-93>

- 3 Zharkynbekova S., Aimoldina A., Akynova D., Abaidilda A., Kuzar Zh. (2014). The role of multilingual education in the process of Kazakhstani identity formation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 392–396. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.391>
- 4 Zhumay N., Tazhibayeva S., Shaldarbekova A., Sandybayeva A. (2021). Multilingual education in the Republic of Kazakhstan: Problems and prospects. *Social Inclusion*, 9(1), 56–62. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3561>
- 5 Kymbat M. (2017). Multilingual education in the Republic of Kazakhstan: Problems and perspectives. *The Kazakh-American Free University Academic Journal*, (9), 64–71. URL: <https://www.kafu-academic-journal.info/journal/9/249/>
- 6 Rapisheva Zh.D., Nazarova M.K. (2020). To the problem of formation of multilingual linguistic personality in the multicultural space of Kazakhstan. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya "Filologiya"*, 2(98), 6–12. DOI: <https://doi.org/10.31489/2020ph2/6-12>
- 7 Satpaeva Zh.A., Zhandaeva U.Zh., Zakirova D.F., Baiseitova A.Zh. (2018). Prospects for the development of multilingualism in Kazakhstan. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya "Filologiya"*, 1(89), 15–22. URL: <https://philology-vestnik.buketov.edu.kz/philology-vestnik/article/view/3>
- 8 Nurakhynova A., Shaimerdenova, N. (2025). Formirovanie sociolingvisticheskoi kompetensii studentov pri izuchenii ruskogo iazyka [Formation of students' sociolinguistic competence in studying Russian]. *Til zhane adebiet: teoriiasy men tazhiribesi. Seriya "Filologiya"*, 4(2), 89–103. DOI: <https://doi.org/10.52301/2957-5567-2025-4-2-89-103>
- 9 Byram M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited (2nd ed.). *Multilingual Matters*.
- 10 Liddicoat A.J. (2009). Communication as culturally contexted practice: A view from intercultural communication. *Australian Journal of Linguistics*, 29(1), 115–133.
- 11 Flower L., Hayes J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. DOI: <https://doi.org/10.2307/356600>
- 12 Scardamalia M., Bereiter C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 379–395). Cambridge University Press.
- 13 Hyland K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108693974>
- 14 Zhanpeisova N.M., Kuzembayeva G.A., Maidangaliyeva Zh.A. (2025). Linguistic interference in the second language speech of the Kazakh–Russian and Russian–Kazakh bilinguals and the ways of its overcoming. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 16(3), 932–944. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2025-16-3-932-944>
- 15 Baimanova L., Gazdiyeva B., Althonayan A., Zhumagulova Y., Kalzhanova A. (2025). Research skills and academic literacy in multilingual higher education: The case of Kazakhstan. *Education Sciences*, 16(1), 21. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16010021>

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ КОГНИТИВТІК ЖӘНЕ ЛИНГВОМӘДЕНИ АСПЕКТІЛЕРІ

А.М. Нұрбаева^{1,}, И.Б. Байсыдық¹, Қ.З. Жаппар²*

¹*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

²*«Тұран» университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

**e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, i.baissydyk@gmail.com, zhappar.karlygash@mail.ru*

Андатпа. Зерттеудің мақсаты – Қазақстан Республикасының жоғары оқу орындарында орыс тілін оқытудың интеграциялық тәсілін теориялық тұрғыда негіздеу және сипаттау; бұл тәсілде когнитивтік және лингвомәдени компоненттер студенттердің академиялық және межмәдени орыс тілді құзыретін қалыптастыруға бағытталған біртұтас дидактикалық жүйе ретінде қарастырылады. Жұмыстың ғылыми жаңалығы – грамматикалық және лексикалық тақырыптардың құрылымына мәдени мазмұнды міндетті элемент ретінде енгізетін интеграциялық оқыту моделін әзірлеу, оның арқасында студенттер тек тілдік жүйені ғана емес, сонымен қатар көптілді қазақстандық ортадағы орыс тілді қарым-қатынастың нормаларын да меңгереді. Зерттеудің әдіснамалық негізін жүйелік, лингвомәдени және когнитивті–коммуникативтік көзқарастар құрайды. Эмпириялық база ретінде 2024–2025 оқу жылында Алматы қаласының екі жоғары оқу орнында (техникалық және гуманитарлық профильдер) жүргізілген педагогикалық эксперимент материалдары алынды; оған 1–2 курс деңгейіндегі 160 студент қатысты. Педагогикалық модельдеу, лингводидактикалық талдау, контент–талдау, сондай-ақ IBM SPSS Statistics 26.0 бағдарламасында жүзеге асырылған Уилкоксон және Манн–Уитни критерийлеріне негізделген статистикалық әдістер қолданылды. Нәтижелер мәдени контексті когнитивтік оқыту цикліне енгізу тілдік нормаларды саналы және берік меңгеруді қамтамасыз ететінін, сондай-ақ студенттердің межмәдени коммуникативтік құзыретін дамытатынын көрсетті. Зерттеудің практикалық маңыздылығы

әзірленген модельді орыс тілі пәні бойынша ЖОО оқу бағдарламаларын жаңартуда және көптілді аудиторияда жұмыс істейтін оқытушыларды даярлауда қолдануға болатындығымен айқындалады.

Кілт сөздер: орыс тілі, интеграциялық тәсіл, когнитивтік компонент, лингвомәдени компонент, межмәдени құзырет, көптілділік, педагогикалық эксперимент.

COGNITIVE AND LINGUOCULTURAL ASPECTS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN UNIVERSITIES

A. Nurbayeva^{1,*}, I. Baissydyk¹, K. Zhappar²

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

²Turan University, Republic of Kazakhstan, Almaty

*e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, i.baissydyk@gmail.com, zhappar.karlygash@mail.ru

Abstract. The aim of the study is to theoretically substantiate and describe an integrative approach to teaching Russian in universities of the Republic of Kazakhstan, within which cognitive and linguocultural components are combined into a single didactic system aimed at developing students' academic and intercultural Russian-language competence. The scientific novelty lies in designing a model of integrative instruction where cultural material is embedded in the structure of grammatical and lexical topics as a mandatory element that ensures the acquisition not only of the language system, but also of the norms of Russian-language communication in Kazakhstan's multilingual environment. The methodological framework is based on systemic, linguocultural and cognitive-communicative approaches. The empirical basis consists of data from a pedagogical experiment conducted in two Almaty universities (technical and humanities profiles) in the 2024–2025 academic years with the participation of 160 first- and second-year students. The study employed pedagogical modelling, linguodidactic analysis, content analysis, as well as statistical methods (Wilcoxon and Mann-Whitney tests) with data processing in IBM SPSS Statistics 26.0. The results show that integrating cultural context into the cognitive cycle of instruction increases the awareness and durability of the acquisition of language norms and develops students' intercultural communicative competence. The practical value of the research lies in the possibility of applying the proposed model when updating university Russian language syllabi and preparing teachers to work with multilingual student groups.

Keywords: Russian language, integrative approach, cognitive component, linguocultural component, intercultural competence, multilingualism, pedagogical experiment.

Сведения об авторах:

Нурбаева Аида Мухтаровна* – доктор PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Казахстан, г. Алматы, e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1653-0383>).

Байсыдық Индира Болатбековна – доктор PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Казахстан, г. Алматы, e-mail: i.baissydyk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4398>).

Жаппар Карлыгаш Зинилабидиновна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, университет «Туран» (Казахстан, г. Алматы, e-mail: zhappar.karlygash@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-7675>).

Авторлар туралы мәліметтер:

Нұрбаева Аида Мұхтарқызы* – PhD докторы, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Қазақстан, Алматы қ., e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1653-0383>).

Байсыдық Индира Болатбекқызы – PhD докторы, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Қазақстан, Алматы қ., e-mail: i.baissydyk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4398>).

Жаппар Қарлығаш Зинилабидиновна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Тұран» университеті (Қазақстан, Алматы қ., e-mail: zhappar.karlygash@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-7675>).

Information about authors:

Nurbayeva Aida* – PhD, associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty, e-mail: nurbaeva.aida@bk.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1653-0383>).

Baissydyk Indira – PhD, associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty, e-mail: i.baissydyk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5013-4398>).

Zhappar Karlygash – Candidate of Philological Sciences, associate Professor, Turan University (Kazakhstan, Almaty, e-mail: zhappar.karlygash@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-7675>).