



Received: April 14, 2024
Accepted: June 16, 2024
Available online: June 25, 2024

Сайёра Джалалова

Старший преподаватель
Международная исламская академия Узбекистана
Ташкент, Узбекистан

Sayyora Jalolova

Katta o'qituvchi
O'zbekiston xalqaro islom akademiyasi
Toshkent, O'zbekiston
E-mail: djalalova.sayyora62@gmail.com
ORCID iD: 0009-0006-9516-5773

Пакиза Исамова

Кандидат педагогических наук, доцент
Узбекский государственный университет
мировых языков
Ташкент, Узбекистан

Pokiza Isomova

Pedagogika fanlari nomzodi, dotsent
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti
Toshkent, O'zbekiston
E-mail: 00isamova@gmail.com
ORCID iD: 0009-0008-2428-9431

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

АННОТАЦИЯ

Целью настоящего исследования является научное обоснование и разработка интенсивных методов совершенствования лингвистической компетенции в изучении иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного (РКИ) студентов неязыковых вузов Узбекистана.

В статье рассматриваются проблемы совершенствования лингвистической компетенции, прежде всего, таких ее компонентов, как знания, умения, навыки, по грамматике и стилистике. Эти элементы носят относительно универсальный характер, что позволяет разработать методику, применимую как для гуманитарных, так и для технических направлений.

Методология исследования основывается на сочетании метода педагогического наблюдения и метода педагогического эксперимента. В известной мере опыт преподавания иностранных языков может быть экстраполирован на методику преподавания РКИ. Переход от методики преподавания русского языка как неродного к методике преподавания русского языка как иностранного имеет колоссальное значение, как для постановки учебных целей,

NOFILOLOGIK OLIY O'QUV YURTLARI TALABALARINING RUS TILI BO'YICHA LINGVISTIK KOMPETENSIYASINI TAKOMILLASHTIRISHNING INTENSIV USULLARI

ANNOTATSIYA

Ushbu tadqiqotning maqsadi – O'zbekistondagi nofilologik oliy o'quv yurtlari talabalari o'rtasida xorijiy tillarni, xususan, rus tilini chet tili sifatida (RTCHTS) o'rganishda lingvistik kompetensiyani takomillashtirishning intensiv usullarini ilmiy asoslash va ishlab chiqish.

Maqolada lingvistik kompetensiyani takomillashtirish muammolari, birinchi navbatda, uning bilim, ko'nikma, grammatika va stilistika kabi tarkibiy qismlari muhokama qilinadi. Ushbu elementlar o'z tabiatiga ko'ra nisbatan universaldir va bu ham gumanitar, ham texnik sohalarida qo'llaniladigan metodologiyani ishlab chiqish imkoniyatini beradi.

Tadqiqot pedagogik kuzatish va pedagogik eksperiment metodlarining uyg'unligiga asoslanadi. Chet tillarni o'qitish tajribasi ma'lum darajada RTCHTS o'qitish metodologiyasiga ekstrapolyatsiya qilinishi mumkin. Rus tilini ona tili sifatida o'qitish metodikasidan chet tili sifatida rus tilini o'qitish metodikasiga o'tish ta'lim maqsadlarini belgilashda ham, metodlar, usullar va o'quv qo'llanmalarini tanlashda ham juda katta ahamiyatga ega.

Tadqiqot natijalari shuni ko'rsatadiki, bu

так и для выбора методов, приемов и средств обучения.

Результаты исследования показывают, что конечной дидактической целью указанных преобразований является формирование у студентов системного научного представления об изучаемых фактах.

Оригинальность работы заключается в том, что построение схемных и знаковых моделей учебного материала по иностранному языку возможно как в рамках опорной технологии, так и вне этих рамок. Однако, в любом случае оно ориентировано на операцию преобразования теоретического материала в систему условных знаков, по преимуществу, графических. Потребность в знании РКИ не только не исчезает, но, напротив, неуклонно возрастает в силу действия целого ряда социальных, культурных и общественно-политических причин. В числе этих причин находится столь характерная для нынешнего Узбекистана активизация международных связей, заинтересованность нашей страны в международном сотрудничестве на всех существующих уровнях и практически во всех сферах. В контексте этих условий возрастает роль русского языка как языка международного общения на разных площадках в странах Содружества независимых государств.

В основных выводах подчеркивается, что все перечисленные факторы становятся причиной для активизации поиска новых форм интенсификации обучения РКИ при сохранении и продолжении почти вековых традиций изучения русского языка в Узбекистане.

Ключевые слова: интенсификация обучения РКИ, оптимизация обучения, технология обучения, традиционные методики обучения РКИ, инновационные методики обучения РКИ, опорный конспект, схемные и знаковые модели, опорные сигналы, лингвистическая компетенция, лингводидактика.

ВВЕДЕНИЕ

В мире, в свете усиления потребности в международном диалоге растет запрос на изучение иностранных языков. Наряду с этим растет потребность в повышении эффективности системы образовательных технологий, а также в поиске средств оптимизации и интенсификации процесса обучения.

В конце XX - начале XXI вв. РКИ был востребован в таких странах Западной Европы, как Германия, Франция, Бельгия, Голландия, Англия,

о'zgarishlarning yakuniy didaktik maqsadi – talabalarda o'rganilayotgan faktlar haqida tizimli ilmiy tushunchani shakllantirishdir.

Ishning o'ziga xosligi shundaki, chet tilida o'quv materialining sxematik va ramziy modellarini qurish qo'llab-quvvatlovchi texnologiya doirasida ham, ushbu doiradan tashqarida ham mumkin. Biroq har qanday holatda u nazariy materialni an'anaviy belgilar tizimiga, asosan, grafikaga aylantirish operatsiyasiga qaratilgan. Vaholanki, RTCHTS o'rganish bo'yicha bilimga bo'lgan ehtiyoj yo'qolib qolmaydi, balki, aksincha, bir qator ijtimoiy, madaniy va ijtimoiy-siyosiy sabablarga ko'ra muttasil ortib bormoqda. Bugungi O'zbekistonga xos bo'lgan xalqaro munosabatlarning faollashuvi, mamlakatimizning barcha mavjud darajalarda va deyarli barcha sohalarda xalqaro hamkorlikdan manfaatdorligi ana shu sabablar sirasiga kiradi. Ushbu shart-sharoitlar sharoitida Mustaqil Davlatlar Hamdo'stligi mamlakatlarida rus tilining turli platformalarda xalqaro muloqot tili sifatidagi roli ortib bormoqda.

Asosiy xulosalar shuni ta'kidlaydiki, bu omillarning barchasi O'zbekistonda rus tilini o'rganishning qariyb bir asrlik an'alarini saqlab qolish va davom ettirish bilan birga RTCHTS o'qitishni faollashtirishning yangi shakllarini izlash bo'yicha sa'y-harakatlarni kuchaytirishga sabab bo'lmoqda.

Kalit so'zlar: rus tilini chet tili sifatida o'qitishni kuchaytirish, o'qitishni optimallashtirish, o'qitish texnologiyasi, an'anaviy rus tilini chet tili sifatida o'qitish metodikasi, innovatsion rus tilini chet tili sifatida o'qitish metodikasi, tayanch konspektlar, elektron va ramziy modellar, tayanch signallar, lingvistik kompetensiya, lingvodidaktika.

Испания, Ирландия, причем не только на уровне среднего общего, но и высшего образования. Сотрудничество России со странами Ближнего Востока, Африки, Азии (Китаем, Вьетнамом, Индонезией, Филиппинами, Египтом, Мали, Сенегалом и др.) способствует увеличению спроса на специалистов со знанием русского языка и постоянному росту интереса к его изучению. Следует также отметить, что на Кубе русский язык – один из самых распространенных иностранных языков.

Интенсивные методы совершенствования лингвистической компетенции в изучении иностранных языков начали разрабатывать в 90-х годах прошлого столетия зарубежные педагоги. Эти термины появились в исследованиях, посвященных «недирективным» технологиям и приемам психолого-педагогической работы (М.Герберт, Д.Коньяртс, К.Роджерс и др.).

Количество людей, изучающих русский как иностранный и обучающихся на нем в школах, колледжах и вузах, в мире упало примерно в два раза за постсоветский период, но всё же у учащихся имеется возможность дополнять программу обучения русским языком в качестве третьего иностранного. Как, например, в Германии в языковых гимназиях и университетах, специализирующихся на изучении большого количества иностранных языков. Аналогичная ситуация в Норвегии, в университете Тромсё есть программы, посвященные изучению русского языка. Во Франции русский язык как иностранный преподают в школах, а в эстонских образовательных учреждениях набираются классы, в которых все обучение проводится на русском языке. Также наблюдается интерес к языку в странах Юго-Восточной Азии. Ученые, методисты и преподаватели иностранного языка в разных странах стараются взаимодействовать и делиться дидактическими находками. Следует понимать, что изучение лексики, грамматики, фонетики – это только небольшой шаг в овладении речью. Важно учитывать особенности становления разных культур, а также цели, которые ставит перед собой сам обучающийся.

В настоящее время во многих странах СНГ (Беларуси, Казахстане, Узбекистане, Кыргызстане, Армении) в школах, а затем в профессиональных, высших учебных заведениях русский язык изучается как иностранный. В Молдове, Румынии, США, Таджикистане, Узбекистане, Абхазии, Израиле, Австралии, Болгарии, Польше, Турции, Монголии преподавание РКИ сохраняется и полноценно развивается благодаря большому количеству носителей языка.

Практически в этот же период в странах СНГ были обоснованы концепции педагогики свободы (в противовес «педагогике необходимости») и педагогики поддержки [Gazman, 1996; Mudrik, 2000], теория педагогического сопровождения [Kazakova, 1995]. Перспективные идеи этих ученых были поддержаны российским педагогическим сообществом и получили дальнейшее развитие в трудах известных российских педагогов (В.П. Беспалько, В.И. Богословский, О.М. Зайченко, В.А. Сластенин, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, Е.И. Казакова, М.Н. Певзнер, М.С. Полянский и др.), а термин «сопровождение» стал одним из наиболее востребованных в педагогических и

психолого-педагогических работах.

В Республике Узбекистан в настоящее время знание русского языка не только рассматривается как признак высокого культурного развития личности, но и является существенным фактором успешности молодой личности в процессе ее учебной и профессиональной деятельности. В связи с этим переосмысливаются цели и задачи преподавания русского языка на нефилологических факультетах вузов Узбекистана. В республике разрабатываются новые концепции и подходы к обучению русскому языку, в практику входят новые формы и методы обучения. Современное образование выдвигает новые квалификационные требования к выпускникам гуманитарных направлений вузов Узбекистана, по которым они должны быть способны свободно ориентироваться в разнообразных социокультурных обстоятельствах, обслуживая не только соответствующие их профилю производственные или общественные процессы, но и коммуникацию на языках международного общения, в частности, на русском языке. При этом обновленное содержание обучения и новые подходы в учебном процессе требуют также кардинального пересмотра системы образовательных средств, применяемых при обучении русскому языку. Одним из возможных способов усовершенствования процесса преподавания русского языка как иностранного является внедрение в него новых педагогических технологий, в том числе, опорной технологии.

Обзор литературы

Теоретико-методологической базой исследования стали научные работы, посвященные исследуемой проблеме. За рубежом существенные успехи в этом отношении достигнуты учеными Оксфордского университета (Великобритания), университетов Потсдама и Грайфсвальда (ФРГ), Университета Канзаса, Университета Айовы (США). О разработке интенсивных методов совершенствования лингвистической компетенции в изучении иностранных языков пишут такие зарубежные исследователи, как Дж.Шелл, Б.Брэтвейт, Р.Костер, Э.Р.Бартл, Д.Перри, Д.Норман, Д.Фримен, Д.Парлетт, Р.Бум, Д.МакГонигал, Т.Фуллертон, С.Свинк, К.Сален, Э.Адамс и др.

Профессор университета Окан г. Стамбула (Турция) Х.Арслан отмечает: «Знание русского языка стало важным фактором для успешной профессиональной деятельности многих граждан Турции, что послужило толчком к началу преподавания русского языка в государственных и частных университетах» [Glebova, 2015]

По данным канадского ученого М.Лапонса, русский язык до 1985 года занимал второе место в мире после английского по экономическому развитию, третье – по числу переводов с него. До середины 1990-х гг., к сожалению, отмечалась другая тенденция, увы, не в пользу русского языка. Причина тому – экономический спад в России [Glebova, 2015].

Научно-исследовательская работа по вопросам преподавания РКИ ведется в Российском государственном педагогическом университете

им. Герцена, Российском университете дружбы народов им. П.Лумумбы, Воронежском государственном университете (г. Воронеж), в Российском новом университете (г. Москва), в Российском государственном гуманитарном университете (г.Москва), в Томском государственном университете (г.Томск), в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (г.Волгоград), в Московском университете им. А.С. Грибоедова, в Алтайском государственном университете (г. Барнаул), в Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта (г. Калининград).

Проблему интенсификации процесса обучения рассматривали такие видные исследователи, как Ю.К. Бабанский [Babanskiy, 1977], С.И. Архангельский [Arxangelskiy, 1980], Е.И. Казакова [Kazakova, 1995], В.П. Беспалько [Bespalko, 1995], О.С. Газман [Gazman, 1996], Л.В. Московкин [Moskovkin, 1999], А.В. Мудрик [Mudrik, 2000], А.А. Леонтьев [Leont'yev, 2004], Г.А. Китайгородская [Kitaigorodskaya, 2009]. В качестве одного из способов интенсификация учебного процесса может рассматриваться применение опорной технологии.

Опорные технологии нашли свое теоретическое обоснование и практическую разработку в трудах Ю.Меженко [Mejenko, 1992], Г.К. Селевко [Selevko, 1998], В.Ф. Шаталова [Shatalov, 2002] и др.

Понятие интенсификации обучения для педагогики в целом не является чем-то абсолютно новым. «Под интенсификацией обучения понимается повышение производительности учебного труда преподавателя и учащегося в каждую единицу времени» [Abdurazzakova, 2017].

В.С. Безрукова в справочнике дает следующее определение: «Интенсификация – это рационализация структуры системы образования и функций субъектов системы; введение новых, более эффективных образовательных технологий» [Bezrukova, 2000]. Таким образом, интенсификация предполагает собой внедрение некоторых, отличных от традиционных, образовательных технологий, позволяющих в более краткие сроки преподавать предусмотренный программой учебный материал.

Вполне очевидно, что интенсификация требует изменения критериев подбора и способов репрезентации изучаемого материала. В других случаях она требует активизации внутренних резервов личности обучаемого, т.е. использования элементов суггестопедических методик, элементов мнемотехники и т.п.

В Узбекистане накоплен достаточно большой опыт преподавания иностранных языков. К настоящему моменту в Узбекистане был подготовлен и защищен значительный корпус диссертационных исследований, так или иначе нацеленных на интенсификацию и оптимизацию процесса обучения иностранным языкам. Труды таких ученых Узбекистана, как М.Д. Джусупов [Djusupov, 1991], Д.У. Хашимова [Xashimova, 2007], Л.Т. Ахмедова [Axmedova, 2012], Е.А. Лагай [Axmedova & Lagay, 2016], Д.Р. Джуманова [Djumanova, 2019], были посвящены исследованию проблем преподавания русского языка.

В условиях жесткого ограничения учебного времени, отводимого на

изучение РКИ в неязыковых вузах Узбекистана, интенсификации подлежат все изучаемые темы [Djalalova, 2022]. Потребность в интенсификации обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, непосредственно детерминирована существующей на сегодняшний день потребностью в личностном росте обучаемых [Djalalova, 2023].

Таким образом, лингводидактика в Узбекистане достаточно широко и интенсивно развивается. Однако, в чистом виде проблема применения опорной технологии в целях интенсификации обучения РКИ в нашей стране до настоящего времени не ставилась и не решалась. В свете этого необходимым и полезным нам представляется опыт коллег из стран СНГ.

МЕТОДЫ

При исследовании нашли свое применение:

- теоретический анализ лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы по проблеме интенсификации обучения русскому языку как иностранному;
- исследование научных трудов, содержащих описание дидактического, психофизического, кибернетического подходов к интенсификации обучения русскому языку как иностранному;
- метод системного описания целостного корпуса научных работ как реализации устоявшейся научной парадигмы.

Современный подход к обучению РКИ должен ориентировать на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни, спецификой различных технологий обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения. На первый план должны выдвигаться диалогические методы обучения, совместный поиск истины, развитие через разнообразную творческую деятельность, создание воспитывающих ситуаций. Основные методические инновации в преподавании РКИ должны быть сегодня связаны с применением интерактивных методов обучения (англ. *inter* – «взаимный», *act* – «действовать»). В качестве наиболее распространенных интерактивных приемов можно выделить творческие задания, работу в малых группах, обучающие игры, использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии), социальные проекты, интервью, спектакли, выставки, использование видео- и аудиоматериалов, мозаики (ажурная пила), «мозговой штурм», «анализ казусов», «переговоры и медиацию», «лестницы и змейки» и, в частности, опорные технологии, разработке и применении которых посвящена данная статья.

В основе опорной технологии лежит применение схемных и знаковых моделей учебного материала по русскому языку. Ключевыми для опорной технологии являются термины «опорный конспект», «опорный сигнал» и «опора». Е.О. Константинова характеризует довольно четко и в целом приемлемо эти понятия: «**Опорный конспект** – система опорных сигналов в виде конспекта,

представляющего собой наглядную конструкцию; **опорный сигнал** – элемент наглядности (схема, рисунок, чертеж, криптограмма), содержащий необходимую для запоминания учебную информацию, оформленную по правилам мнемоники (искусства запоминания); опорный сигнал – символ, вызывающий какие-либо ассоциации (знак, слово, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение; **опора** – ориентированная основа действий, способов внешней организации внутренней мыслительной деятельности учащегося» [Konstantinova, 2017; 147]. Как видим, схемные и знаковые модели в опорной технологии определяются как *опорные сигналы*.

Построение схемных и знаковых моделей учебного материала по русскому языку возможно как в рамках опорной технологии, так и вне этих рамок. Однако в любом случае оно ориентировано на операцию преобразования теоретического материала в систему условных знаков, по преимуществу, графических. Результатом такого преобразования является создание средств зрительной наглядности, т.е. системы специальных дидактических средств. На этапе их восприятия предполагается обратное преобразование схемных и знаковых моделей в теоретический материал. Конечной дидактической целью обоих указанных преобразований является формирование у студентов системного научного представления об изучаемых фактах. Тем самым задействуются сложные мыслительные механизмы кодирования и декодирования информации, поэтому избираемые для этого средства должны быть предельно релевантны, т.е. соответствовать принципу наглядности.

Заметим, что сама проблема наглядности ставится и решается лингводидактикой достаточно давно и интенсивно. Однако в свете научно-технического прогресса и постоянного усовершенствования средств фиксации и презентации информации, а также в связи с постоянным расширением научно-теоретической базы учебных предметов данная проблема перманентно сохраняет свою актуальность и нуждается в постоянном усовершенствовании.

В свете этого важно подчеркнуть, что наглядность представляет собой один из фундаментальных принципов обучения, в том числе, принципов обучения иностранным языкам. «Наглядность – дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения. При обучении иностранному языку к наглядности относят демонстрацию предметов, рисунков, картин, схем, таблиц, учебных фильмов и других фоно- и видеоматериалов. При использовании в качестве наглядного материала языковых явлений говорят о *языковой наглядности*» [Min'yar-Beloruchev, 1996; 144]. «Языковая наглядность – демонстрация образцов речи и отдельных языковых явлений (фонем, морфем, слов, предложений) в устной или письменной форме речи. Языковая наглядность – непереносимое и объективно существующее условие изучения иностранного языка» [Lagun, 2021; 92]. Из данных определений можно вывести, что в системе средств наглядности, используемых при обучении иностранному языку на основе опорной технологии, особую и наиболее востребованную

категорию составляют *средства языковой наглядности*, выделяемые, очевидно, на фоне *средств наглядности неязыковой*. К средствам неязыковой наглядности относятся «все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, фильмы)» [Lagun, 2021; 93]. По своей форме схемы, таблицы и графики, применяемые при обучении иностранным языкам, в том числе, русскому, являются неязыковыми средствами, однако их содержание является собственно языковым. Это позволяет нам говорить об известной степени условности самой дихотомии языковых/неязыковых схемных и знаковых моделей по РКИ. Тем не менее, в большинстве исследований данного вопроса схемные и знаковые модели учебного материала по русскому языку относятся к числу собственно языковых средств наглядности. Так, Т.П. Оглуздина относит к таковым: «1. Коммуникативно-речевую наглядность, – наглядную демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной). 2. Демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и другое) в устной или письменной форме. 3. Лингвистическую и грамматическую схемную наглядность (схемы, таблицы и т.д.)» [Ogluzdina, 2012; 922]. Мы согласны в полной мере с тем, что схемы и таблицы, содержащие сведения о парадигматике и синтагматике русского языка, должны классифицироваться как средства языковой наглядности.

Понятие интенсификации обучения для педагогики в целом не является чем-то абсолютно новым. В самом широком смысле «под интенсификацией обучения понимается повышение производительности учебного труда преподавателя и учащегося в каждую единицу времени» [UP-5847, 2019]. В справочнике В.С. Безруковой предложено следующее определение интенсификации обучения: «Интенсификация – это рационализация структуры системы образования и функций субъектов системы; введение новых, более эффективных образовательных технологий; переход на многоуровневое образование, обеспечивающее удовлетворение разнообразных образовательных потребностей; смена принципов обучения и реализация гуманизации, регионализации и демократизации образования как принципов, стимулирующих развитие системы» [Bezrukova, 2000; 939]. Как видим, в широком смысле интенсификация обучения понимается как определенное изменение всей образовательной системы в целом. В свете этого можно сказать, что происходящие в Узбекистане реформы системы образования нацелены, в конечном счете, не только на оптимизацию, но и на интенсификацию образовательных процессов. В известной мере это касается и программы действий, заложенных в таких важных документах, как «Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года» и «Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» [UP-5847, 2019]. Данные документы разработаны с вполне определенной целью улучшения качества образования, подготовки конкурентоспособных кадров и эффективной организации научной и инновационной деятельности. Очевидно,

что интенсификация обучения русскому языку как иностранному органично вписывается в данную парадигму.

Опираясь на мнения ряда современных исследователей, рассуждающих о характере психологического воздействия наглядности на обучаемых, можно выделить комплекс дидактических задач, выполняемых его средствами [Bulanova, 2014; 105; Lagun, 2021; 30] (см. рис. 1).

Рисунок 1.



Как нам представляется, перечень учебных задач средств наглядности не исчерпывается тем, что указано на схеме. В него, на наш взгляд, можно включить задачу интенсификации запоминания изучаемого языкового материала, а также задачу систематизации лингвистических знаний. Успешное решение данных задач, на наш взгляд, возможно при наличии ряда факторов, обеспечение которых зависит от преподавателя. При этом мы также исходим из представления о циклической взаимной обусловленности описываемых факторов (см. рис. 2).

В случае со схемными и знаковыми моделями, используемыми в качестве опорных сигналов опорного конспекта, актуализируется проблема зрительной наглядности, которая имеет свою специфику на фоне иных форм наглядности – слуховой и двигательно-моторной.

Главной особенностью зрительной наглядности, на наш взгляд, является наличие широкого люфта возможностей в выборе средств и методов презентации учебного материала. «Такое «сжатие» и визуализация учебной информации технологически могут быть достигнуты разными методическими приемами и соответственно этому известны разнообразные схемно-знаковые модели представления знаний. Здесь полный простор для творческой инициативы преподавателя и студента» [Polaycheva, 2012; 505]. Это обстоятельство, среди прочего, делает графические и знаковые модели учебного материала по русскому языку чрезвычайно привлекательными для инициативных преподавателей,

творчески и с интересом подходящих к процессу обучения РКИ.

Рисунок 2.



И.Полайчева, в свою очередь, отмечает, что «схемы связаны с ситуациями и могут быть распространены на перцептивно-действенное поведение, языковое/речевое поведение, интерактивное поведение и т.д., а когнитивное развитие, по сути, представляет собой рост и прогрессивную организацию, усложнение и разграничение огромного репертуара схем, на фоне которых некоторое понятие приобретает смысл через разнообразие ситуаций и когнитивных задач, которые приходится анализировать и классифицировать» [Polaycheva, 2012; 505].

Из этого следует, что *вариантность* является не просто некоторым органическим свойством схемных и знаковых моделей учебного материала, но становится одним из ключевых требований, предъявляемых к их разработке. На практике это означает, что одна и та же лингвистическая информация может быть представлена для разных контингентов учащихся разными графическими средствами и с различной степенью детализации, в зависимости от уровня их подготовки, основного образовательного направления, менталитета и т.п. Тем самым наглядность как некая «вторая действительность» становится не менее вариативной, чем действительность реальная.

Наряду с вариантностью для схемных знаковых моделей характерна и инвариантность. Речь в этом случае идет о так называемом *принципе метаплана*. Согласно этому принципу, система условных графических обозначений, используемых в научно-методической литературе (или, по крайней мере, в пределах одной авторской разработки) должна быть постоянной. Вариантность же обеспечивается за счет различных сочетаний этих знаков, а также порядком использования опорных конспектов на занятии. В частности, допускается

широкая вариантность конкретных приемов реализации опорной технологии. «Опорный конспект нужен не сам по себе, а для того, чтобы передать определенное содержание. Поэтому единого алгоритма работы с опорным конспектом при изучении различных тем, при преподавании в различных группах на разных специальностях быть не может. Варианты использования опорного конспекта определяются склонностями преподавателя, уровнем подготовки группы, а также задачами, которые ставит преподаватель» [Glazunov, 2007; 24].

Рисунок 3.

Общепринятые графические обозначения в структуре метаплана

Название графического знака	Примерное изображение	Назначение
Полоса	Тема	Полосы используются для обозначения коротких формулировок или выводов, а также в них могут быть внесены названия, заголовки, категориальные понятия.
Облако		Облаком обозначают фундаментальные теории и понятия, которые обобщают самостоятельную теорию или закономерность, а также вопросительные предложения и заголовки.
Овал		Овалы используются для обозначения дополнительной информации, а также для представления понятий фактического характера, идей, существовавших в науке гипотез, для обозначения причинно-следственных связей и дополняющей информации к прямоугольникам.
Прямоугольник		Прямоугольником выделяются названия, заголовки или категориальные понятия; прямоугольники, как правило, символизируют основы какой-либо конструкции.

Этот системный набор опорных сигналов называется «метапланом», поскольку представляет собой не что иное, как специфический метаязык, т.е. искусственную знаковую систему, состоящую из общепринятых графических обозначений. К ним относятся следующие фигуры: *полоса*, *облако*, *овал*, *прямоугольник*. При помощи этих фигур «опредмечиваются» опорные понятия (см. рис. 3).

Тем не менее, неизменным, на наш взгляд, должно оставаться следование *принципу метаплана*, которое, как это уже было определено выше, при составлении опорных сигналов в виде схемных и знаковых моделей имеет чрезвычайную важность: «Современное восприятие схем характерно для принципа метаплана, он представляет собой инвариантное множество знаковых форм (элементов), имеющих определенное назначение, которые выполняют многообразные когнитивные функции и способны закреплять и фиксировать в определенной форме результаты опредмечивания мыслительных процессов» [Min'yar-Beloruichev, 1996; 144].

Таким образом, метаплан есть не что иное, как общий принцип построения

схемных и знаковых моделей, снабженный относительно устойчивой системой условных обозначений и функционирующей как «системный набор опорных сигналов, структурно связанных между собой и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» [Gurina & Sokolova, 2005; 176]. По мере необходимости при составлении опорных схем активно используются также прямые и изогнутые стрелки, идеограммы знаков препинания (вопросительный знак, восклицательный знак и др.), а также круги, треугольники и многоугольники. Эти знаки носят спорадический характер и могут устанавливаться или отменяться составителем опорного конспекта с соответствующими пояснениями их назначения. В любом случае их геометрия не должна быть сложной и чрезмерно разнообразной, так как это влечет за собой затруднение восприятия опорного сигнала.

Важно также подчеркнуть, что форма графического знака является его дифференциальным признаком, но сама по себе всегда является совершенно бессодержательной. Именно поэтому, как нам представляется, она нуждается в надписях, т.е. в использовании слов (полных или сокращенных), словосочетаний и даже законченных по смыслу высказываний. Мы также считаем допустимым использовать по необходимости буквы латинского алфавита и неязыковые знаки, т.е. арабские и римские цифры, математические знаки сложения и равенства и др. Надписи, как правило, располагаются внутри полосы, облака, овала, прямоугольника и др. Несколько реже они могут размещаться под фигурами, либо слева и справа от них. В качестве частных приемов, нацеленных на достижение мнемонического эффекта, в надписях могут применяться различные шрифты и кегли, нестандартные сочетания прописных и строчных букв, различные визуальные эффекты WordArt и т.п.

1. Наконец, немалое значение имеют применяемые цветовые решения, хотя здесь неизбежно возникает противоречие. С одной стороны, существует потребность в том, чтобы сделать опорный сигнал красочным и легко запоминающимся. С другой же стороны, возникает опасность перенасыщения опорного сигнала излишним разнообразием избираемых цветов или их чрезмерной яркостью (насыщенностью). По этому поводу в литературе встречаются рекомендации следующего плана: «Использование цвета в метаплан-технике ограничивается важными перцептивными особенностями, поэтому следует соблюдать следующие правила: использовать не более трех-четырех цветов в одном метаплане; иллюстрировать одним цветом одинаковые положения, признаки понятий; избегать яркого белого цвета, так как он ослепляет и утомляет глаза учащихся; обеспечивать хороший контраст фигур и фона; избегать комбинации красного и желтого цветов, так как некоторые учащиеся не могут их различать; не забывать о том, что цвет может вызывать ассоциации, например, красным, желтым и оранжевым, как правило, выделяются указания, требующие обязательного выполнения» [Zuyonok & Zuyonok, 2016]. Безусловно, все указанные рекомендации носят характер пожеланий и по необходимости

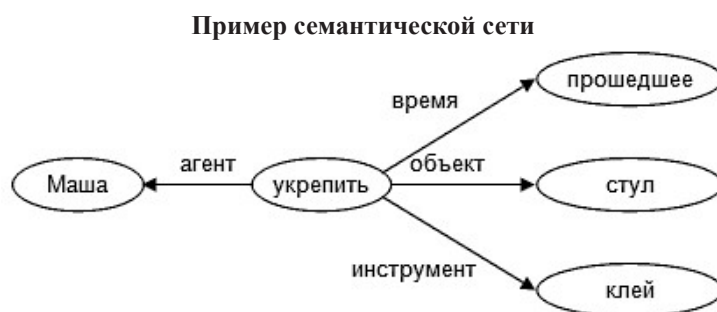
могут быть расширены, исходя из технических возможностей и эстетического вкуса составителя опорного конспекта.

Большое значение имеет также и *способ представления знаний* посредством схемно-знаковых моделей. В книге Г.В. Лаврентьева представлен весьма содержательный обзор таких способов [Lavrent'yev i dr., 2004; 159]. Так, наряду с *листами опорных сигналов* (так в работе именуются опорные конспекты В.Ф. Шаталова), автор выделяет следующие: *Логическая структура учебной информации в форме графа*, *Продукционная модель*, *Логическая модель*, *Модель семантической сети*, *Когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание»*, *Фреймовая модель*, *Конспект-схема*, *Карта памяти*. Считаем необходимым несколько подробнее охарактеризовать те способы, элементы которых могут найти свое применение при разработке опорных сигналов.

Например, при разработке опорного конспекта в известной мере могут найти свое применение элементы *модели семантической сети*: «**Модель семантической сети**, как правило, используется для раскрытия объема понятия, т.е. тех разновидностей, которые характеризуют данный предмет. Примером семантической сети могут служить формально-логические приемы отражения блоков информации большого масштаба. Графы, блок-схемы, терминологические гнезда также являются разновидностями семантических сетей. По мере их построения не только расширяется объем понятия, но и устанавливаются межпонятийные связи с выше, ниже, рядом стоящими понятиями» [Lavrent'yev i dr., 2004; 161]. На наш взгляд, блок-схемы и терминологические гнезда вполне могут найти свое применение при составлении опорных конспектов. Заметим также, что семантическая сеть может приобретать вид *ориентированного графа*, на вершинах которого размещаются некоторые ключевые понятия, в то время как его дуги (рёбра), представляющие собой векторы, символизируют отношения между ними. Основной формой представления семантической сети является *граф* (*графическое представление*). Понятия семантической сети записываются в овалах или прямоугольниках и соединяются стрелками с подписями — дугами. Это наиболее удобно воспринимаемая человеком форма. Её недостатки проявляются, когда мы начинаем строить более сложные сети или пытаемся учесть особенности естественного языка. Схемы семантических сетей, на которых указаны направления навигационных отношений, называют картами знаний, а их совокупность, позволяющая охватить большие участки семантической сети, *атласом знания*. Ниже воспроизводится представленный на сайте «WikiGrapp» пример семантической сети «*Маша укрепила стул клеем*» (см. рис. 4).

Вполне очевидно, что подобная модель может найти свое применение при создании опорных сигналов, описывающих явления русского синтаксиса, а также случаи бинарных оппозиций в лексике (например, при описании антонимов) и бинарных морфологических оппозиций (например: совершенный — несовершенный вид). Однако в полной мере семантическая сеть как способ построения опорного конспекта в дидактических целях применяется редко.

Рисунок 4.



Другой способ, вызывающий у нас интерес – *фреймовая модель*: «**Фреймовая модель**. (Фрейм – рамка, остов, скелет, минимальное описание явления). Фрейм в технологии обучения – это единица представления знаний, заполненная в прошлом, детали которой при необходимости могут быть изменены согласно ситуации. Обычно фрейм состоит из нескольких ячеек (слотов), каждый из которых имеет свое назначение. При помощи фреймовой модели можно «сжимать», структурировать и систематизировать информацию в виде таблиц, матриц» [Zuyonok & Zuyonok, 2016; 266]. Это означает, что содержание фрейма заранее готовится разработчиком дидактического материала, однако при этом она может конкретизироваться и дополняться по ходу обучения при участии студентов: «Фрейм может быть представлен в виде статичной схемы-опоры, которая определяет выбор языкового (лексического и грамматического) материала, также фреймовая модель предполагает включение в состав, помимо лингвистической составляющей (языковых знаний), экстралингвистической прагматической, что, несомненно, чрезвычайно важно при освоении иноязычной культуры» [Luk'yanenko, 2015; 78]. Вследствие этого фрейм можно рассматривать как наглядность, предполагающую не просто запоминание, но также и постановку проблемных вопросов в ходе интерактивного обсуждения. Тем не менее, в самом широком смысле фрейм – это абстрактный образ для представления некоего стереотипа восприятия, имеющий повторяющееся содержательное ядро. Механизм его дидактического воздействия базируется на использовании врожденной способности человека к сравнению новой информации с уже известными ему сведениями. Фрейм является некоторой стереотипной и в целом статично существующей в человеческом сознании структурой. Неизменным остается название фрейма и количество входящих во фрейм слотов. Однако содержание слотов может варьироваться, предоставляя возможность для выбора: «Главное отличие фрейма от обычной схемы – то, что фрейм всегда предполагает выбор (языкового выражения, формульной единицы и т.п.), поэтому фреймовую схему-опору можно квалифицировать одновременно и как форму, и как метод, и как средство обучения» [Luk'yanenko, 2015; 74].

По отношению к обоим способам применима следующая характеристика: «Анализ текста на уровне «ключевых» элементов приводит к формированию такого мыслительного образования, которое в свернутом виде отражает смысл

текста в целом, его содержание» [Gurina & Sokolova, 2005; 176]. Далее, развивая эту мысль касательно фрейма как результата смысловой компрессии текста, Р.В. Гурина приходит к выводу о том, что «компрессия, или сжатие материала, представляет большой потенциал для преподавания иностранного языка [Gurina & Sokolova, 2005; 177].

Рисунок 5.

Дидактические принципы составления опорных конспектов



Обобщая сделанный обзор, следует сказать, что опорный конспект существует как один из важнейших способов представления знаний, являющихся результатом компрессии научного текста. Однако наиболее важным условием для создания и применения опорных конспектов по РКИ является следование таким дидактическим принципам, как лаконичность, структурность, автономность, доступность, цветовая наглядность и образность (см. рис. 5).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Чтобы определить уровень сформированности лингвистической компетенции у студентов, были составлены тесты по фонетике, орфоэпии, орфографии, лексикологии, морфологии, синтаксису, пунктуации и стилистике русского языка (на уровне В1+). По каждому из восьми указанных разделов нами было составлено по 5 тестов – всего 40 тестов. При составлении тестов нами принимались во внимание материалы школьных учебников по русскому языку для старших классов средних общеобразовательных школ с узбекским языком обучения.

Конкретные задачи тестирования заключались в том, чтобы:

- 1) определить наличие у студентов знаний основ русской фонетики (система гласных и согласных звуков, фонетические законы);
- 2) определить наличие у студентов знаний некоторых правил русской орфоэпии (выделение ударных слогов, функции ударения, произношение

буквосочетания «чн», правила чтения буквы Е в некоторых иноязычных слова и др.);

3) определить наличие у студентов знаний некоторых правил русской орфографии (правописание чередующихся гласных в корнях слов, правописание гласных после шипящих и Ц, правила слитного и дефисного написания);

4) определить наличие у студентов лексической компетенции по русскому языку (знание таких явлений, как многозначность, омонимия, антонимия, синонимия, наличие представлений об устаревшей, диалектной и социолектной лексике);

5) определить наличие у студентов знаний основных грамматических категорий, форм и значений самостоятельных частей речи, а также семантики и синтагматических свойств служебных слов;

6) определить наличие у студентов знаний основ русского синтаксиса (типы синтаксической связи в словосочетании, виды простых предложений, виды сложных предложений, виды придаточных частей в сложноподчиненном предложении);

7) определить наличие у студентов знаний основ практической стилистики русского языка (функциональные стили русского языка, экспрессивно-стилистическая окрашенность лексических средств русского языка).

Критерии оценивания результатов тестирования, нацеленного на определение уровня сформированности у студентов перечисленных выше лингвистических компетенций, были определены следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1.

Критерии оценивания результатов тестирования

№	Количество правильных ответов	Балл	Проценты	Значение оценки
1.	35-40	«5»	86%-100%	«отлично»
2.	29-34	«4»	71%-85%	«хорошо»
3.	23-28	«3»	56%-70%	«удовлетворительно»
4.	0-22	«2»	0%-55%	«неудовлетворительно»

Для приведения описательной статистики по обучающему эксперименту, а также для подтверждения эффективности разработанной нами методики по t-критерию Стьюдента мы принимаем за генеральную совокупность все множество привлеченных к констатирующему срезу студентов. За выборочную совокупность были приняты студенты тех групп, которые принимали участие в экспериментальном обучении. Выборочная совокупность состоит из двух независимых выборок – экспериментальной и контрольной групп.

Для определения среднего балла для группы и для выборочной совокупности в целом в констатирующем и итоговом срезах мы использовали формулу вычисления среднего балла группы применительно к лингвистической компетенции по русскому языку:

$$\text{Уровень лингвистической компетенции} = ((N1*5 + N2*4 + N3*3 + N4*2) /$$

(N)) * 100%, где

N1 – количество студентов, получивших по результатам тестирования 5 баллов («отлично»),

N2 – количество студентов, получивших по результатам тестирования 4 балла («хорошо»),

N3 – количество студентов, получивших по результатам тестирования 3 балла («удовлетворительно»),

N4 – количество студентов, получивших по результатам тестирования 2 и менее баллов («неудовлетворительно»),

N – общее количество учащихся в группе.

Приняв 5 баллов за 100%-ный результат, сравним средние баллы в экспериментальных и контрольных группах, а также средний балл, полученный при констатирующем срезе: средний балл, полученный при констатирующем срезе, равен 3,07, что составляет 61,4%; в экспериментальных группах средний балл, равный 3,82, составляет 76,4% от 5 баллов, а в контрольных группах средний балл, равный 3,26, составляет 65,2% от 5 баллов.

Для проверки эффективности применения разработки, *sk* использован *t*-критерий Стьюдента. Гипотезой H_1 является то, что средние баллы в генеральной совокупности не равны: $H_1: M_3 \neq M_k$, т.е. методика, применяемая в экспериментальных группах, эффективна для формирования иноязычной письменной компетенции. Нулевая гипотеза выражается в обратном случае – средние баллы в генеральной совокупности равны (в этом случае наша методика неэффективна): $H_0: M_3 = M_k$. Для этого нам необходимо вычислить среднеквадратичное отклонение в обеих группах, степень свободы критерия Стьюдента. Все необходимые описательные статистики приведены в таблице (см. табл. 2).

Таблица 2.

Статистические данные по экспериментальным и контрольным группам

	Кол-во подгрупп	Средний балл	Среднее отклонение	Степени свободы
	n	$\bar{X}$	Sd	C
Экспериментальные группы	11	3,82	0,1139	20
Контрольные группы	11	3,26	0,1471	20

Тогда *t*-критерий Стьюдента мы можем вычислить по формуле:

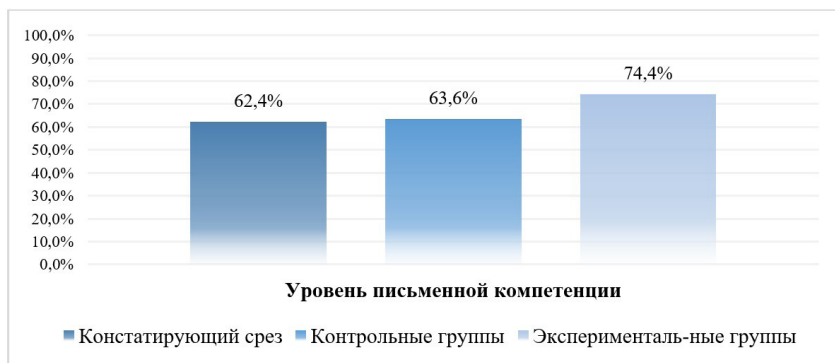
$$t = \frac{\bar{X}_3 - \bar{X}_k}{\sqrt{\frac{Sd_3^2}{n_3} + \frac{Sd_k^2}{n_k}}} = \frac{3,82 - 3,26}{\sqrt{\frac{0,1139^2}{11} + \frac{0,1471^2}{11}}} \approx 9,98$$

В статистике за критическую вероятность ошибочного вывода принимают значение $p=0,05$. Если вероятность, полученная в наших вычислениях, меньше этого значения, то мы вправе отклонить нулевую гипотезу. Вероятность для полученного значения *t*-критерия Стьюдента: $p=1,1 \cdot 10^{-7}$, т.е. практически равна нулю и намного меньше критической вероятности. Таким образом, нулевая гипотеза является ошибочной, а это значит, что разработанная на

базе опорной технологии методика будет эффективна при совершенствовании лингвистической компетенции по русскому языку у студентов неязыковых вузов Узбекистана.

Диаграмма 1.

Сводная диаграмма по итогам обучающего эксперимента



После проведения обучающего эксперимента уровень сформированности лингвистической компетенции в среднем в экспериментальных группах на 11,2% выше, чем в контрольных, что доказывает эффективность опорных технологий в виде «Опорных конспектов по дисциплине “Русский язык” / “Русский язык по специальности” для студентов неязыковых вузов Узбекистана» (см. диагр. 1).

ВЫВОДЫ

По результатам экспериментального обучения сделан вывод о том, что ключевые преимущества опорной технологии в *интенсификации процесса совершенствования лингвистической компетенции* заключаются в следующем:

1. Применение опорных конспектов снимает необходимость в механическом записывании теоретического материала под диктовку преподавателя.

2. Опорные конспекты позволяют упростить сложный и сжать объемный учебный материал до минимума, размещенного на одном, реже, двух или трех «разворотах» страниц учебного пособия.

3. В процессе использования опорных конспектов создаются условия для активного участия студентов в дискуссиях на лингвистические темы.

4. Благодаря использованию опорных конспектов освобождается аудиторное время для диалога преподавателя со студентами.

5. Использование опорных конспектов способствует сокращению временных затрат и интеллектуальных усилий на изучение и запоминание лингвистического материала, увеличению объема учебного времени для творческой и аналитической работы.

6. Использование опорных конспектов способствует *интенсификации процесса совершенствования лингвистической компетенции* по русскому языку у студентов неязыковых вузов, не препятствуя при этом применению иных педагогических технологий, нацеленных на интенсификацию обучения.

7. Применение опорных конспектов создает феномен «свободной домашней работы». Дело в том, что благодаря заблаговременному распространению самих опорных конспектов и календарно-тематических планов, а также исходя из относительного постоянства алгоритма применения опорной технологии на практических занятиях, студенты имеют возможность подготавливать свои выступления задолго до самого занятия, в любое удобное для них время. Кроме того, возможно возвращение к уже пройденным темам по правилу герменевтического круга, который, как известно, предполагает собой осуществление процесса познания как системы постоянных отсылок к тому, что познано ранее. Заметим, что с этим соображением в полной мере соотносится указанный выше дидактический принцип доступности.

8. Использование опорных конспектов обеспечивает процессу совершенствования лингвистической компетенции по русскому языку студентов неязыковых вузов психологический комфорт, во многом превращая учебно-воспитательный процесс в процесс воспитательно-учебный. Прежде всего, мы имеем в виду воспитание у студентов культуры ведения дискуссии, т.е. привитие таких важных умений, как умение высказываться самому и выслушивать оппонента, критически оценивать чужое мнение и доброжелательно воспринимать конструктивную критику.

LITERATURA

1. Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan № UP-5847. (2019 goda 8 oktyabrya). Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya Respubliki Uzbekistan do 2030 goda. *Lex.uz*. <https://lex.uz/ru/docs/4545887>.
2. Abdurazzakova, D.A. (2017). Problema intensivatsii obucheniya v professionalnix kolledjakh. *Nauka i obrazovaniye segodnya*, 11(22), 107–108.
3. Arxangelskiy, S.I. (1980). *Uchebnyy protsess v vysshey shkole, yego pravovyye osnovy i metody*. Moskva: Vysshaya shkola.
4. Axmedova, L.T., & Lagay, Ye.A. (2016). *Sovremennye tekhnologii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury*. Tashkent: Fan va texnologiya.
5. Axmedova, L.T. (2012). Teoriya i praktika obucheniya professionalnoy rechi studentov-filologov (na materiale xudojestvennix tekstov). *Diss. dok. ped. nauk*. Tashkent: Uzbekskiy gosudarstvennyy universitet mirovykh yazykov.
6. Babanskiy, Yu.K. (1977). *Optimizatsiya protsessa obucheniya*. Moskva: Pedagogika.
7. Bepalko, V.P. (1995). *Pedagogika i progressivnyye tekhnologii obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta professional'nogo obrazovaniya Minobrazovaniya Rossii.
8. Bezrukova, V.S. (2000). *Osnovi duxovnoy kulturi*. Yekaterinburg: Dom uchitelya.
9. Bulanova, A.V. (2014). Primeneniye naglyadnosti kak sredstva sozdaniya kommunikativnoy motivatsii pri obuchenii russkomu yaziku kak inostrannomu. *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2(16), 104–107.
10. Djalalova, S.M. (2022). Problema intensivatsii obucheniya russkomu yaziku kak inostrannomu v sovremennoy lingvodidakticheskoy paradigme. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 10, 301–310.
11. Djalalova, S.M. (2023). The problem of intensification of teaching Russian as a foreign language in the modern linguodidactic paradigm. *International Journal of Pedagogics*, 3(03), 11–20. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume03Issue03-03>.
12. Djumanova, D.R. (2019). Zvukovie sepi uzbekskix slov v jivoy russkoy rechi. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1(52), 84–86.

13. Djusupov, M. (1991). *Zvukovie sistemi russkogo i kazaxskogo yazikov. Slog. Interferensiya. Obuchenie proiznosheniyu*. Tashkent: Fan.
14. Gazman, O.S. (1996). *Vospitaniye i pedagogicheskaya podderjka detey v obrazovanii*. Moskva: Pedagogika.
15. Glazunov, S.A. (2007). Opornie konspekti kak sredstvo povisheniya kachestva obrazovaniya. *Nauchnie issledovaniya v obrazovanii*, 3, 24–31.
16. Glebova, L.N. (2015). K voprosu o roli russkogo yazyka v sovremennom mpolyarnom mire. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 6.
17. Gurina, R.V. & Sokolova, Ye.Ye. (2005). *Freymovoye predstavleniye znaniy*. Moskva: Izdatel'skiy dom Narodnoye obrazovaniye.
18. Kazakova, Ye.I. (1995). *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye: opit mejdunarodnogo sotrudnichestva*. Sankt-Peterburg: Piter.
19. Kitaygorodskaya, G.A. (2009). *Intensivnoye obucheniyе inostrannim yazikam: Teoriya i praktika*. Moskva: Visschaya shkola.
20. Konstantinova, Ye.O. (2017). Metaplan i metodika razrabotki metaplana. *Razvitiye neprerivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyax realizatsii professionalnogo standarta: materialy setevogo seminarа TSPK LGU im. A.S. Pushkina* (ss. 147–149). Kirov: ANO DPO “Mezhregional'nyy tsentr vysokikh tekhnologiy v obrazovanii”.
21. Lagun, N.Ye. (2021 god 27 maya). Sovremennie trebovaniya k organizatsii obrazovatel'nogo protsessа po dissipline “Russkiy yazik kak inostranniy” v UVO. *Aktualnie problemi realizatsii obrazovatel'nykh programm vsshego i dopolnitelnogo obrazovaniya napravleniya obrazovaniya “Pogranichnaya bezopasnost”*: materialy 5-y Respublikanskoy zaochnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii. Minsk: Gosudarstvennoye uchrezhdeniye obrazovaniya “Institut pogranichnoy sluzhby Respubliki Belarus”.
22. Lavrent'yev, G.V., Lavrent'yeva, N.B., & Neudakhina, N.A. (2004). *Innovatsionnie obuchayushiye tekhnologii v professionalnoy podgotovke spetsialistov* (Ch. 2). Barnaul: Izdatel'stvo Altayskogo universiteta.
23. Leont'yev, A.A. (2004). *Psixologicheskkiye osnovi obucheniya nerodnomu yaziku*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhosotsial'nogo instituta.
24. Luk'yanenko, I.N. (2015). Freymoviy podxod k obucheniyu leksike na uroke RKI. *Slovo.ru: Baltiyskiy akcent*, 1, 74–78.
25. Mejenko, Yu.S. (1992). *Opornie konspekti po russkomu yaziku*. Moskva: Pedagogika.
26. Min'yar-Beloruhev, R.K. (1996). *Metodicheskii slovník*. Moskva: Stella.
27. Moskovkin, L.V. (1999). *Teoreticheskkiye osnovi vibora optimalnogo metoda obucheniya*. Sankt-Peterburg: SMIO Press.
28. Mudrik, A.V. (2000). *Sotsial'naya pedagogika*. Moskva: Izdatelskiy sentr “Akademiya”.
29. Ogluzdina, T.P. (2012). K voprosu o prinsipax obucheniya inoyazichnoy yazikovoy kompetensii v teorii i metodike obucheniya inostrannim yazikam. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*, 28, 922–966.
30. Polaycheva, I.A. (2012). Naglyadnost kak prinsip obucheniya inofonov na osnove primeneniya sxemnix i znakovix modeley na urokax russkogo yazyka kak inostrannogo. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 505–510.
31. Selevko, G.K. (1998). *Sovremennie obrazovatel'nie tekhnologii*. Moskva: Narodnoye obrazovaniye.
32. Xashimova, D.U. (2007). Lingvodidakticheskie osnovi izucheniya lakun v kontekste sovremennogo funkcionirovaniya russkogo yazyka i mej'yazikovix vzaimodeystviy. *Diss. dok. ped. nauk*. Tashkent: Uzbekskiy gosudarstvennyy universitet mirovykh yazykov.
33. Zuyonok, A.Yu., & Zuyonok, A.V. (2016). Ispolzovaniye metaplan-tekhnologii v professionalnom obuchenii. *Nauka – obrazovaniyu, proizvodstvu, ekonomike*: materialy 14-y Mejdunarodnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii (ss. 266–268.). Minsk: BNTU.
34. Shatalov, V.F. (2002). *Priglaseniye k poisku*. Moskva: GUP TSRP “Moskva – Sankt-Peterburg”.

REFERENCES

1. Decree of the President of the Republic of Uzbekistan No. PD-5847. (2019, October 8). On approval of the Concept for the development of the higher education system of the Republic of Uzbekistan until 2030. *Lex.uz*. <https://lex.uz/ru/docs/4545887>.
2. Abdurazzakova, D.A. (2017). The problem of intensifying training in vocational colleges. *Science and Education Today*, 11(22), 107–108.
3. Akhmedova, L.T. (2012). Theory and practice of teaching professional speech to philology students (based on literary texts). *DSc thes. ped.* Tashkent: Uzbekistan State World Languages University.
4. Akhmedova, L.T., & Lagai, Y.A. (2016). *Modern technologies for teaching Russian language and literature*. Tashkent: Science and Technology.
5. Arkhangel'sky, S.I. (1980). *The educational process in higher education, its legal foundations and methods*. Moscow: Higher School.
6. Babansky, Y.K. (1977). *Optimization of the learning process*. Moscow: Pedagogy.
7. Bepalko, V.P. (1995). *Pedagogy and progressive teaching technologies*. Moscow: Publishing house of the Institute of Professional Education of the Ministry of Education of Russia.
8. Bezrukova, V.S. (2000). *Fundamentals of spiritual culture*. Yekaterinburg: Teacher's House.
9. Bulanova, A.V. (2014). The use of observation as a means of creating communicative motivation when teaching Russian as a foreign language. *Bulletin of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2(16), 104–107.
10. Djalalova, S.M. (2022). The problem of intensifying teaching of Russian as a foreign language in the modern linguodidactic paradigm. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 10, 301–310.
11. Djalalova, S.M. (2023). The problem of intensification of teaching Russian as a foreign language in the modern linguodidactic paradigm. *International Journal of Pedagogics*, 3(03), 11–20. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume03Issue03-03>.
12. Djumanova, D.R. (2019). Sound sequences of Uzbek words in live Russian speech. *Bulletin of Kurgan State University*, 1(52), 84–86.
13. Djusupov, M. (1991). *Sound systems of Russian and Kazakh languages. Syllable. Interference. Teaching the work*. Tashkent: Science.
14. Gazman, O.S. (1996). *Education and pedagogical support for children in education*. Moscow: Pedagogy.
15. Glazunov, S.A. (2007). Reference notes as a means of improving the quality of education. *Research in Education*, 3, 24–31.
16. Glebova, L.N. (2015). On the question of the role of the Russian language in the modern polar world. *Modern Problems of Science and Education*, 6.
17. Gurina, R.V. & Sokolova, Y.Y. (2005). *Frame representation of knowledge*. Moscow: Public Education Publishing House.
18. Kazakova, Y.I. (1995). *Pedagogical support: experience of international cooperation*. Saint Petersburg: Peter.
19. Khashimova, D.U. (2007). Linguodidactic foundations for the study of gaps in the context of the modern functioning of the Russian language and interlanguage interactions. *DSc thes. ped.* Tashkent: Uzbekistan State World Languages University.
20. Kitaigorodskaya, G.A. (2009). *Intensive teaching of foreign languages: Theory and practice*. Moscow: Higher School.
21. Konstantinova, Y.O. (2017). Metaplan and methodology for developing a metaplan. *Development of Continuing Pedagogical Education in the Context of the Implementation of Professional Standards: materials of the network seminar of the Center for Educational Training of Leningrad State University named after A.S. Pushkin* (pp. 147–149). Kirov: ANO APE 'Interregional Center for High Technologies in Education'.
22. Lagun, N.Y. (2021, May 27). Modern requirements for the organization of the educational

- process in the discipline “Russian as a foreign language” in higher education institutions. *Current Problems in the Implementation of the Educational Program of Higher and Additional Education in the Direction of Education “Border Security”*: materials of the 5th Republican correspondence scientific and methodological conference. Minsk: State educational institution of ‘Institute of Border Guard Service of the Republic of Belarus’.
23. Lavrentyev, G.V., Lavrentyeva, N.B., & Neudakhina, N.A. (2004). *Innovative teaching technologies in professional training of specialists* (Chapt. 2). Barnaul: Altai University Publishing House.
 24. Leontyev, A.A. (2004). *Psychological foundations of teaching a non-native language*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychosocial Institute.
 25. Lukyanenko, I.N. (2015). Frame approach to teaching vocabulary in the RFL lesson. *Slovo.ru: Baltic Accent*, 1, 74–78.
 26. Mezhenko, Y.S. (1992). *Basic notes on the Russian language*. Moscow: Pedagogy.
 27. Minyar-Beloruchev, R.K. (1996). *Methodical dictionary*. Moscow: Stella.
 28. Moskovkin, L.V. (1999). *Theoretical foundations for choosing the optimal teaching method*. Saint Petersburg: SMIO Press.
 29. Mudryk, A.V. (2000). *Social pedagogy*. Moscow: Publishing Center of ‘Academy’.
 30. Ogluzdina, T.P. (2012). On the issue of the principles of teaching foreign language competence in the theory and methodology of teaching foreign languages. *News of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky*, 28, 922–966.
 31. Polaycheva, I.A. (2012). Visualization as a principle of teaching foreign languages based on the use of Schemnix and Znakomix models in the lessons of Russian as a foreign language. *News of Tula State University*, 2, 505–510.
 32. Selevko, G.K. (1998). *Modern educational technologies*. Moscow: Public Education.
 33. Shatalov, V.F. (2002). *Invitation to search*. Moscow: State Unitary Enterprise Central Regional Enterprise of ‘Moscow - Saint Petersburg’.
 34. Zuyonok, A.Y., & Zuyonok, A.V. (2016). The use of metaplan technologies in vocational training. *Science – Education, Production, Economics*: materials of the 14th International Scientific and Technical Conference (pp. 266–268). Minsk: BNTU.