

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ УЗБЕКИСТАНА

Авлиякулов Зокир Авазович

Преподаватель Термезского государственного педагогического института
Кафедра " Русский язык и литературы"

Аннотация: В статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана в логике компетентностного, коммуникативно-деятельностного, интегративного и контекстного подходов. Актуальность исследования определяется многоязычной образовательной ситуацией страны, возрастающим значением академической, профессиональной и межкультурной коммуникации, а также необходимостью преодоления разрыва между университетской теоретической подготовкой и реальными методическими задачами школьного урока. Готовность будущего учителя русского языка раскрывается как интегральное профессионально-личностное образование, включающее лингвистическую, методическую, психолого-педагогическую, социокультурную, цифровую, диагностико-оценочную и рефлексивную составляющие. На основе анализа нормативных документов, методической литературы и условий школьного обучения предложена структурно-функциональная модель подготовки, определены педагогические условия ее реализации и обоснованы критерии оценки сформированности профессиональной готовности будущих педагогов.

Ключевые слова: будущий педагог, русский язык, общеобразовательная школа, коммуникативная компетенция, методическая подготовка, педагогическая практика, образование Узбекистана.

TRAINING FUTURE TEACHERS TO TEACH RUSSIAN LANGUAGE IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN UZBEKISTAN

Zokir Avazovich Avliyakov

Lecturer, Termez State Pedagogical Institute
Department of Russian Language and Literature

Annotation: The article examines the preparation of future teachers for teaching Russian in general secondary schools of Uzbekistan through competency-

based, communicative, integrative, and context-oriented approaches. The relevance of the study is determined by the multilingual educational environment, the practical role of Russian in interdisciplinary information exchange, intercultural communication, and academic literacy. Professional readiness is interpreted not as a narrow set of linguistic knowledge but as an integral pedagogical quality that combines methodological design, management of communicative situations, diagnosis of learners' speech errors, purposeful use of digital resources, assessment culture, and reflective responsibility. The paper substantiates a modular teacher-training model close to school practice, defines pedagogical conditions for its implementation, and proposes criteria for assessing the readiness of future Russian language teachers.

Keywords: future teacher, Russian language, general secondary school, communicative competence, methodological training, teaching practice, education system of Uzbekistan.

ВВЕДЕНИЕ

Подготовка будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана относится к числу тех научно-педагогических проблем, где методика не может ограничиваться описанием частных приемов обучения грамматике, лексике или развитию речи, поскольку реальная школа ставит перед учителем более сложную задачу: сформировать у учащихся способность пользоваться русским языком как средством учебного, социального и межкультурного взаимодействия в многоязычном обществе, где языковая компетенция тесно связана с гражданской культурой, доступом к информации, академической мобильностью и профессиональной перспективой. Современное законодательство Республики Узбекистан закрепляет право граждан на образование и определяет образование как сферу, ориентированную на развитие личности, общества и государства [1], а Концепция развития системы народного образования до 2030 года акцентирует необходимость повышения качества обучения, обновления содержания, совершенствования педагогических кадров и внедрения современных образовательных технологий [2]. В этой системе русский язык занимает особое дидактическое положение: для части учащихся он является языком обучения или близкой языковой средой, для другой части — неродным языком, осваиваемым через школьную программу и внеурочную коммуникацию; поэтому будущий педагог должен уметь работать не с абстрактным «средним учеником», а с классом, внутри которого различаются стартовый словарный запас, уровень фонетико-

грамматических навыков, мотивация, семейный языковой опыт и способность переносить знания из родного языка в русский. Именно здесь обнаруживается главный дефицит традиционной подготовки: студент педагогического вуза может достаточно уверенно знать нормы русского языка и отдельные теоретические положения методики, но испытывать затруднения при проектировании урока для разноуровневой аудитории, при организации речевой практики, при выборе текстов с учетом возрастной психологии и культурной релевантности, при диагностике ошибок, при формировании оценочных критериев и при использовании цифровых материалов не декоративно, а как инструмента речевого развития. Государственный образовательный стандарт по иностранным языкам, хотя и ориентирован на иностранные языки в широком смысле, важен для рассматриваемой темы тем, что закрепляет коммуникативную цель обучения и трактует языковую подготовку через способность и готовность к реальному общению в бытовой, учебной, научной и профессиональной сферах [3]; следовательно, методическая подготовка учителя русского языка в Узбекистане также должна смещаться от передачи «готового правила» к проектированию коммуникативной деятельности, в которой правило становится рабочим инструментом понимания и порождения текста. Дополнительный импульс данной логике задают решения, направленные на совершенствование изучения языков и повышение квалификации педагогов [4], поскольку качество школьного урока прямо зависит от того, насколько будущий учитель в вузе привык мыслить не конспектом ради отчета, а учебной ситуацией, результатом, обратной связью и рефлексией. В научной методике давно доказано, что коммуникативность не сводится к разговорным упражнениям, а предполагает целостную систему целей, содержания, форм взаимодействия, речевых задач и оценки [5; 6]; контекстный подход показывает, что профессиональное становление эффективнее тогда, когда студент погружается в модель будущей деятельности и постепенно переходит от учебных действий к квазипрофессиональным и профессиональным [7]; психолого-педагогическая теория, в свою очередь, подчеркивает зависимость обучения от зоны ближайшего развития, мотивации, совместной деятельности и рефлексивной позиции субъекта [8; 9]. При таком теоретическом основании тема подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана приобретает не только методический, но и стратегический характер: речь идет о создании такой вузовской системы, которая формирует учителя, способного одновременно быть лингвистом,

организатором речевой среды, диагностом, модератором межкультурного диалога, разработчиком учебных материалов и воспитателем уважительного отношения к языковому многообразию. Цель настоящего исследования состоит в научном обосновании модели подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка в школах Узбекистана, уточнении структуры их профессиональной готовности, выявлении педагогических условий ее формирования и определении критериев, позволяющих оценивать качество подготовки не формально, а по способности выпускника решать реальные методические задачи школьного урока. Научная новизна статьи заключается в том, что подготовка будущего учителя русского языка рассматривается как система сопряжения трех уровней: нормативно-целевого, где учитываются государственные приоритеты и требования общего образования; содержательно-методического, где интегрируются языкознание, методика, педагогика, психология и цифровая дидактика; практико-рефлексивного, где студент осваивает деятельность через микропреподавание, анализ урока, педагогическую практику, кейсовые задания, портфолио и наставническую обратную связь. Такая постановка вопроса позволяет уйти от упрощенного представления, будто хороший учитель русского языка — это прежде всего человек, «знающий русский язык»; знание необходимо, но в школе побеждает не тот, кто красиво формулирует правило, а тот, кто умеет превращать правило в понятное действие ученика, ошибку — в источник обучения, текст — в пространство мышления, а урок — в управляемую речевую практику. Следует подчеркнуть и организационный аспект проблемы: будущий педагог русского языка готовится не для идеальной аудитории, а для конкретной школы, где урок ограничен временем, учебник не всегда покрывает все потребности класса, количество учащихся может затруднять индивидуальную работу, а домашняя языковая среда школьников неоднородна. Поэтому научная постановка подготовки должна включать умение учителя проектировать минимально достаточный, но методически точный урок: определить один ведущий результат, обеспечить многократную речевую практику, предупредить типичные ошибки, организовать взаимодействие учащихся и завершить занятие понятной обратной связью. Такая точность особенно важна в преподавании русского языка как неродного, потому что внешне небольшая методическая неточность — слишком сложный текст, неясная инструкция, неподготовленное устное задание, отсутствие образца или критериев — быстро превращается в снижение мотивации и формальное выполнение упражнений. Следовательно,

подготовка будущих педагогов должна быть не только академически содержательной, но и операциональной: студент должен уметь отвечать на вопрос не только "что изучается", но и "каким действием ученика это усваивается", "по каким признакам видно продвижение" и "какая помощь нужна слабому, среднему и сильному ученику".

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методологическую основу исследования составили компетентностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, интегративный, социокультурный и контекстный подходы, каждый из которых позволяет раскрыть отдельный аспект подготовки будущего педагога, но только их объединение дает целостное понимание профессиональной готовности учителя русского языка. Компетентностный подход используется для описания ожидаемого результата подготовки через способность действовать в профессиональной ситуации, а не только воспроизводить теоретические сведения; коммуникативно-деятельностный подход задает логику проектирования урока как системы речевых задач, в которой учащийся слушает, читает, говорит и пишет не ради механического выполнения упражнения, а для решения смысловой учебной задачи; личностно-ориентированный подход учитывает различия школьников по языковому опыту, темпу продвижения, интересам и психологическим особенностям; интегративный подход обеспечивает связь лингвистических дисциплин, методики преподавания, педагогики, психологии, школьной практики и цифровых технологий; социокультурный подход позволяет рассматривать русский язык как средство знакомства с культурными кодами, нормами общения, текстовыми традициями и ценностями диалога; контекстный подход ориентирует вузовское обучение на постепенное моделирование профессиональной деятельности учителя в условиях, максимально приближенных к школьной реальности [7; 10]. Материалом исследования выступили нормативно-правовые документы Республики Узбекистан в сфере образования, включая Закон «Об образовании» [1], Концепцию развития системы народного образования до 2030 года [2], документы, регламентирующие цели языкового образования и требования к коммуникативной компетенции учащихся [3; 4], а также труды по методике преподавания русского языка, коммуникативному обучению, педагогической психологии, оцениванию учебных достижений и подготовке педагогических кадров [5; 6; 8; 9; 11; 12]. В качестве исследовательских методов применялись теоретический анализ и синтез научно-методической литературы, сравнительно-

педагогический анализ требований к подготовке учителя, содержательный анализ учебно-методических ситуаций, моделирование структуры профессиональной готовности, педагогическое проектирование модульной программы подготовки, экспертно-аналитическая интерпретация методических кейсов и обобщение типичных затруднений, возникающих у студентов при переходе от университетского изучения дисциплин к школьному преподаванию. Принципиальным методическим условием являлось рассмотрение подготовки не как суммы автономных курсов, а как единой траектории профессионализации: дисциплины по современному русскому языку формируют предметную базу; курсы методики переводят эту базу в технологию обучения; педагогика и психология раскрывают возрастную, мотивационную и воспитательную природу урока; педагогическая практика проверяет способность студента действовать в классе; цифровая дидактика расширяет инструментарий работы с текстом, аудио, визуальными материалами, корпусами, интерактивными упражнениями и обратной связью. В ходе анализа были выделены семь взаимосвязанных компонентов готовности будущего педагога: лингвистический, предполагающий владение нормами современного русского языка, понимание системных связей фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса и стилистики; методический, включающий умение формулировать цели урока, подбирать материалы, организовывать этапы обучения и использовать приемы формирования речевых навыков; психолого-педагогический, связанный с учетом возраста, мотивации, познавательных трудностей и воспитательного потенциала урока; коммуникативно-социокультурный, отражающий способность создавать ситуации межкультурного общения и работать с культурно значимыми текстами без формального этнографизма; диагностико-оценочный, предполагающий умение выявлять причины ошибок, различать языковую, речевую и коммуникативную ошибку, применять критерии оценивания и давать развивающую обратную связь; цифровой, включающий рациональное использование электронных образовательных ресурсов, мультимедиа, онлайн-платформ и инструментов контроля; рефлексивный, выражающий готовность анализировать собственный урок, принимать критику, корректировать методические решения и строить индивидуальную профессиональную траекторию. Для проверки внутренней согласованности предложенной структуры использовался принцип функциональной необходимости: каждый компонент должен отвечать на конкретный школьный вызов. Так,

лингвистический компонент отвечает на вопрос «что именно учитель должен объяснять и контролировать»; методический — «как превратить содержание в учебную деятельность»; психолого-педагогический — «как учитывать ученика как развивающуюся личность»; коммуникативно-социокультурный — «для чего язык нужен в реальном общении и культуре»; диагностический — «как понимать ошибки и управлять продвижением»; цифровой — «какие средства усиливают обучение, а не подменяют его»; рефлексивный — «как учитель учится на собственной практике». Такая методика анализа позволяет построить модель, пригодную не только для теоретического описания, но и для практического внедрения в педагогическом вузе через модульные задания, кейсы, микропреподавание, наставничество и портфолио, то есть через те формы, которые действительно проверяют профессиональную готовность будущего учителя, а не создают красивую, но хрупкую витрину учебных отчетов. При построении модели учитывался принцип преемственности между вузовской аудиторией и школьным классом. В рамках этого принципа каждое теоретическое положение проверялось через возможную педагогическую ситуацию: как будущий учитель объяснит материал, какие вопросы задаст учащимся, какие речевые действия организует, какие ошибки ожидаемы, как будет проведена коррекция и каким образом результат урока соотносится с более широкими образовательными целями. Такой способ анализа важен потому, что в педагогическом образовании нередко возникает разрыв между "знанием о методике" и "методическим действием": студент может правильно перечислить принципы обучения, но не сумеет применить их при работе с конкретным текстом, при объяснении падежной формы или при организации диалога. Поэтому в исследовании использовалась логика профессионально ориентированного моделирования: учебные задания рассматривались как будущие элементы школьного урока, а качество подготовки оценивалось через способность студента проектировать, проводить, анализировать и корректировать речевую деятельность учащихся. Дополнительно применялся критерий культурной и региональной релевантности: материалы для обучения русскому языку должны быть связаны с жизненным опытом школьников Узбекистана, с их образовательными потребностями и с задачами межкультурного общения, иначе урок рискует превратиться в набор грамматических операций без личностного смысла.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результатом исследования стала структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана, включающая целевой, содержательный, технологический, практико-ориентированный, диагностический и рефлексивно-коррекционный блоки. Целевой блок задает главный ориентир подготовки: формирование учителя, способного обеспечить развитие коммуникативной компетенции учащихся средствами русского языка в условиях многоязычного класса, где обучение должно быть научно обоснованным, культурно корректным, возрастно адекватным и практически результативным. Содержательный блок предполагает обновленное сочетание предметной и методической подготовки: современный русский язык должен изучаться не изолированно от школы, а с постоянным выходом на методическую интерпретацию материала; например, тема видов глагола должна рассматриваться не только как грамматическая категория, но и как источник типичных ошибок узбекоязычных учащихся, тема падежного управления — как область межъязыковой интерференции, тема синтаксиса — как основа построения связного высказывания, а работа с текстом — как интеграция лексики, грамматики, стилистики, чтения, письма и критического мышления. Технологический блок модели объединяет методы, которые обеспечивают переход от объяснительно-иллюстративного обучения к деятельности: проблемные задания, коммуникативные упражнения, языковые игры с четкой дидактической целью, работа в парах и группах, проектные задания, анализ ошибок, микропреподавание, фрагменты lesson study, кейс-метод, моделирование школьных ситуаций, разработка критериев оценивания и создание электронного портфолио. Практико-ориентированный блок предполагает раннее включение студентов в наблюдение и анализ школьного урока, а затем — в проведение фрагментов урока, составление технологических карт, разработку разноуровневых заданий, работу с учебниками, адаптацию текстов, подготовку дидактических материалов и проведение рефлексивных семинаров после практики. Диагностический блок фиксирует, что готовность будущего педагога не может оцениваться только экзаменом по теории методики: необходима совокупность показателей, включающих качество конспекта урока, способность обосновать выбор методов, владение речью учителя, умение управлять временем урока, корректность обратной связи, точность анализа ученических ошибок, способность адаптировать задания к уровню класса, использование цифровых ресурсов по назначению и умение

аргументировать собственные методические решения. Рефлексивно-коррекционный блок обеспечивает обратную связь между результатами практики и содержанием вузовского обучения: если студенты массово испытывают трудности с постановкой коммуникативной цели, значит, методические курсы должны усилить работу с целеполаганием; если они плохо различают грамматическую ошибку и речевую неудачу, необходимо пересмотреть блок диагностики; если уроки перегружены презентациями, но бедны живой речевой практикой, цифровая подготовка должна быть перенастроена с демонстрационного режима на интерактивный и аналитический. Внутри модели были определены четыре уровня сформированности профессиональной готовности. Репродуктивный уровень характеризуется тем, что студент знает основные понятия, но в основном копирует готовые конспекты и слабо адаптирует материал к классу; алгоритмический уровень выражается в способности провести урок по заданной структуре и использовать типовые приемы, однако студент еще не всегда гибко реагирует на непредвиденные трудности; продуктивный уровень проявляется в самостоятельном проектировании урока, осознанном выборе методов, диагностике ошибок и организации речевого взаимодействия; творчески-рефлексивный уровень предполагает способность разрабатывать авторские методические решения, учитывать социокультурный контекст, сочетать учебные и воспитательные задачи, анализировать результаты и корректировать собственную практику. Для достижения продуктивного и творчески-рефлексивного уровней предложены следующие педагогические условия: во-первых, междисциплинарная связка лингвистических и методических курсов, при которой каждая языковая тема завершается методическим вопросом «как это объяснить школьнику и как проверить понимание»; во-вторых, организация микропреподавания с обязательной видеорефлексией, когда студент видит не только свой конспект, но и свою речь, темп, жесты, реакцию аудитории и качество инструкций; в-третьих, систематическая работа с ошибками учащихся, включая классификацию, поиск причин, подбор упражнений и разработку индивидуальных рекомендаций; в-четвертых, включение аутентичных и учебно-адаптированных текстов, отражающих возрастные интересы школьников и культурное пространство Узбекистана, чтобы русский язык изучался не как чужая абстракция, а как средство описания собственной жизни, истории, профессии, науки и общения; в-пятых, внедрение наставнической модели практики, где школьный учитель, вузовский преподаватель и студент

обсуждают урок на языке конкретных действий и результатов, а не ограничиваются общей похвалой или формальным замечанием; в-шестых, формирование цифровой дидактической компетентности, ориентированной на создание интерактивных заданий, аудиотренажеров, словарных карточек, тестов с объясняющей обратной связью, электронных портфолио и мини-корпусов ученических ошибок; в-седьмых, переход к критериальному оцениванию профессиональной готовности студента, где фиксируются предметная точность, методическая логика, коммуникативность урока, психологическая корректность, диагностическая глубина, цифровая уместность и рефлексивная зрелость. Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что предложенная модель может быть использована при проектировании рабочих программ педагогических направлений, обновлении содержания методики преподавания русского языка, организации педагогической практики, создании заданий для промежуточной и итоговой аттестации, а также при разработке курсов повышения квалификации молодых учителей. Особенно важен вывод о том, что качественная подготовка будущего педагога должна начинаться раньше, чем последняя педагогическая практика: студент должен постоянно видеть школьную проекцию изучаемого материала, иначе вузовская подготовка превращается в академический «склад знаний», из которого выпускник в реальной школе не всегда умеет достать нужный инструмент. В рамках модели предложено обновить содержание педагогической практики. Практика должна оцениваться не только по факту посещения школы и наличию оформленного дневника, а по качеству решенных профессиональных задач: студент наблюдает урок по заданной карте, выделяет способы мотивации учащихся, фиксирует речевую активность класса, анализирует инструкции учителя, описывает типичные ошибки, проектирует собственный фрагмент урока, получает обратную связь от наставника и затем перерабатывает материал. Отдельным результатом является требование к рефлексивному портфолио, где будущий педагог собирает не формальные справки, а доказательства роста: первичный и исправленный конспект, видеозапись микрофрагмента, анализ ошибки учащегося, рубрику оценивания, комплект разноуровневых заданий, цифровое упражнение и письменное самообъяснение методического выбора. Такая форма позволяет видеть динамику профессионального становления и делает аттестацию более содержательной. Для вузовского преподавателя портфолио также выполняет диагностическую функцию: оно показывает, какие умения формируются успешно, а какие требуют пересмотра в рабочей программе,

например целеполагание, организация устной речи, работа с текстом или дифференциация заданий. Следовательно, предложенная модель не является статичной схемой; она может служить механизмом постоянного обновления подготовки на основе данных, получаемых из практики студентов и реальных потребностей школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что подготовка будущих педагогов к преподаванию русского языка в общеобразовательной школе Узбекистана должна рассматриваться как сложная, многоуровневая и практико-ориентированная система, в которой предметная грамотность, методическая компетентность, психолого-педагогическая зрелость, коммуникативная культура, цифровая дидактика, диагностическое мышление и рефлексивная ответственность образуют единое профессиональное качество. Русский язык в школьном образовании Узбекистана выполняет не только учебно-предметную, но и коммуникативную, социокультурную и академическую функцию, поэтому будущий учитель обязан быть готовым к работе в разноуровневой и многоязычной аудитории, к организации речевой практики, к объяснению языковых явлений через понятные действия, к культурно корректному подбору материалов и к развитию у учащихся способности понимать и создавать тексты в реальных ситуациях общения. Наиболее значимым теоретическим результатом статьи является уточнение структуры профессиональной готовности будущего педагога, включающей лингвистический, методический, психолого-педагогический, коммуникативно-социокультурный, диагностико-оценочный, цифровой и рефлексивный компоненты; практическим результатом является обоснование модели подготовки, где каждый компонент соотнесен с конкретными школьными задачами и проверяется через профессиональные продукты студента. Эффективность такой подготовки обеспечивается рядом педагогических условий: междисциплинарной интеграцией языковых и методических курсов, ранним включением студентов в анализ школьной практики, систематическим микропреподаванием, работой с типичными ошибками учащихся, наставническим сопровождением педагогической практики, использованием цифровых инструментов для реального речевого развития, критериальным оцениванием и рефлексивным портфолио. Принципиально важно, чтобы в педагогическом вузе будущий учитель русского языка осваивал не только знания о языке, но и способы превращения этих знаний в учебную деятельность

школьника: умел поставить цель, выбрать материал, объяснить правило, организовать диалог, поддержать слабого ученика, усложнить задачу для сильного, оценить результат, дать обратную связь и изменить собственное решение после анализа урока. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических инструментов для измерения каждого компонента готовности, сравнительным анализом подготовки учителей русского языка в разных регионах Узбекистана, изучением влияния наставнических моделей практики на профессиональное становление студентов, а также созданием цифровых банков типичных ошибок и методических кейсов, отражающих реальные условия школьного обучения. В конечном счете качество преподавания русского языка в школе зависит не от количества методических лозунгов, а от того, насколько будущий педагог в вузе научился видеть живого ученика, слышать его речь, понимать природу его затруднений и проектировать урок как пространство развития; без этого даже самый красивый конспект остается бумагой, а с этим — обычный школьный урок превращается в точную педагогическую работу, где язык действительно становится инструментом мышления, общения и культуры. Следовательно, стратегическим направлением модернизации подготовки является переход от предметно-разрозненной модели к профессионально-интегративной, где каждая учебная дисциплина отвечает за определенный вклад в будущий урок русского языка. Такая интеграция требует согласованной работы кафедр, школ-партнеров, наставников и самих студентов, поскольку педагогическая компетентность не формируется приказом или одной удачной лекцией; она создается длительной практикой осмысленного действия, обратной связи и корректировки. Чем раньше студент начинает видеть школьный смысл изучаемых дисциплин, тем выше вероятность, что выпускник придет в общеобразовательную школу не пассивным исполнителем готового учебника, а профессионалом, способным проектировать развитие речи учащихся в конкретных условиях Узбекистана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» № ЗРУ-637 от 23 сентября 2020 года. Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан. URL: <https://lex.uz/ru/docs/5013009>
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5712 от 29 апреля 2019 года «Об утверждении Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года». URL: <https://lex.uz/docs/4312783>

3. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № 124 от 8 мая 2013 года «Об утверждении Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам системы непрерывного образования». URL: <https://lex.uz/docs/2165724>
4. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-1875 от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков». URL: <https://lex.uz/docs/2126030>
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Флинта, 2018.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2000.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999.
10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
11. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
12. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969.
14. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы. Москва: Просвещение, 2002.
15. Авлиякулов З. А., Пономарева Л. И. Педагогические условия подготовки студентов педагогического вуза к преподаванию русского языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 2.