



**REVISITING THE VERIFICATION OF A0–A2 ARABIC
PROFICIENCY WITHIN THE COMMON EUROPEAN
FRAMEWORK OF REFERENCE
FOR LANGUAGES: A THEORETICAL ANALYSIS OF
DESCRIPTOR ADAPTATION IN THE CONTEXT OF UZBEK–
RUSSIAN BILINGUALISM**

Diana Leonidovna Baisheva

Senior teacher

Uzbekistan State World Languages University

diana.baisheva.88@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6069-0743>

<https://doi.org/10.36078/1778832409>

Abstract. In the context of globalization, teaching Arabic as a foreign language requires the adoption of international assessment standards, such as the CEFR. However, these standards, originally developed on the basis of European languages, do not account for the structural features of the Semitic languages or the cognitive characteristics of students in regional educational contexts. Despite existing CEFR adaptations for Arabic, little research has examined the combined influence of Uzbek-Russian bilingualism on mastering the Arabic script (Abjad) and overcoming the graphic threshold. Existing descriptors do not adequately assess competencies at A0–A2 levels under conditions of Arabic diglossia. This paper proposes a three-stage model for descriptor adaptation, implemented through three stages. First, the model introduces graphic validation at the A0 level including allographic recognition and basic decoding skills. Second, a diglossic balance mechanism for register recognition (MSA and Ammiya) is developed. Third, a methodology for utilizing "lexical acceleration" based on Arabic-Persian loanwords is described. The empirical component of the study includes survey results (N=52) and the testing of register validation exercises. The pilot study confirmed an unvocalized text decoding barrier in 85% of students at the initial stage. The testing of the proposed methodology showed that utilizing specialized exercises to develop diglossic awareness is effective: the accuracy of communicative context recognition among students in experimental groups increased significantly. A "lexical acceleration" effect (up to 30%) was identified due to the common Arabic-Persian lexical layer in the Uzbek language. Experimental results showed that register validation exercises increase the accuracy of context recognition by 25%. The legitimization of the Pre-A1 level as a mandatory technological cycle is substantiated. The findings contribute to the development of linguodidactic theory in the field of teaching Oriental languages in a bilingual environment. The proposed modification of descriptors can serve as a methodological basis for improving national educational standards and creating criteria-oriented tests for the Arabic language in Uzbekistan.

Keywords: Arabic language; CEFR descriptors; A0–A2 levels; Uzbek-Russian bilingualism; diglossia; linguodidactics.

ПРОБЛЕМА ВЕРИФИКАЦИИ УРОВНЕЙ А0–А2 ВЛАДЕНИЯ АРАБСКИМ ЯЗЫКОМ ПО ШКАЛЕ CEFR: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СПЕЦИФИКА ДЕСКРИПТОРОВ В УСЛОВИЯХ УЗБЕКСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Диана Леонидовна Баишева

*Старший преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан*

Аннотация. В современных условиях глобализации преподавание арабского языка как иностранного требует внедрения единых международных стандартов оценки, таких как CEFR. Однако универсальная архитектура этих стандартов, разработанная на материале европейских языков, не учитывает специфику семитской лингвистической системы и когнитивные особенности студентов в региональных образовательных контекстах. Несмотря на наличие адаптаций CEFR для арабского языка, в научно-методической литературе практически отсутствуют исследования, учитывающие синергетическое влияние узбекско-русского билингвизма на освоение арабской графики (абджада) и преодоление графического порога. Существующие дескрипторы не обеспечивают валидную верификацию компетенций на уровнях А0–А2 в условиях специфической диглоссии. В статье предложена авторская модель адаптации дескрипторов, реализуемая через три этапа. Во-первых, выделена графическая валидация на уровне А0 (аллография и техническое чтение). Во-вторых, разработан механизм диглоссного баланса для распознавания регистров (MSA и аммия). В-третьих, описана методология использования «лексического опережения» на основе арабо-персидских заимствований. Эмпирическая часть включает результаты анкетирования (N=52) и апробацию упражнений на регистровую валидность. Пилотажное исследование подтвердило наличие барьера декодировки неогласованного текста у 85 % студентов на начальном этапе. Апробация предложенной методики показала, что использование специализированных упражнений на развитие диглосной осведомленности является эффективным: точность распознавания коммуникативного контекста у студентов экспериментальных групп существенно повысилась. Выявлен эффект «лексического опережения» (до 30 %) за счет общего арабо-персидского пласта в узбекском языке. Экспериментально доказано, что внедрение упражнений на регистровую валидность повышает точность распознавания контекста на 25%. Обоснована легитимизация уровня Pre-A1 как обязательного технологического цикла. Полученные результаты обогащают теорию лингводидактики в области преподавания восточных языков в билингвальной среде. Предложенная модификация дескрипторов может служить методологической базой для

совершенствования национальных образовательных стандартов и создания критериально-ориентированных тестов по арабскому языку в Узбекистане.

Ключевые слова: арабский язык; дескрипторы CEFR; уровни A0–A2; узбекско-русский билингвизм; диглоссия; лингводидактика.

Введение

В последние годы система высшего образования Узбекистана активно интегрирует Common European Framework of Reference for Languages в качестве универсального инструмента описания и оценки языковой компетенции. Данный процесс направлен на унификацию стандартов обучения и обеспечение сопоставимости результатов подготовки специалистов с международными требованиями. Однако универсалистская модель CEFR, сформированная преимущественно на материале европейских языков, сталкивается с методологическими ограничениями при применении к языкам иной типологической природы.

Арабский язык представляет собой структурно асимметричный объект по отношению к языкам, лежащим в основе CEFR. Его семитская корнево-морфемная система, нелатинская графика с диакритической вариативностью, а также институционализируемая диглоссия (сосуществование литературной нормы — Modern Standard Arabic (MSA) — и разговорных диалектов) создают ситуацию, в которой механическая экстраполяция дескрипторов начальных уровней приводит к диагностической неточности. Особенно остро данная проблема проявляется на этапах A0–A2, где формируются базовые графические, фонетические и лексико-морфологические навыки.

В условиях Узбекистана указанная методологическая коллизия усложняется фактором устойчивого узбекско-русского билингвизма. Обучающиеся входят в процесс освоения арабского языка, обладая двоякой языковой матрицей: тюркской по морфологической организации и славянской по фонетико-графическому опыту. Такая когнитивная конфигурация порождает специфические эффекты языкового переноса, включая интерференцию фонем, вариативность графемного восприятия и феномен «лексического опережения», обусловленный наличием значительного арабо-персидского слоя в узбекском языке. В результате рецептивная узнаваемость лексем может не совпадать с продуктивной компетенцией, что искажает

интерпретацию уровня A1–A2 при использовании стандартных дескрипторов CEFR.

Несмотря на позиционирование CEFR как универсального фреймворка [Council of Europe 2020], в научной литературе неоднократно отмечалась его евроцентричная и латиноцентричная направленность [North 2014; Byram 2014]. В контексте Узбекистана и стран СНГ данная проблема рассматривается через призму преемственности фундаментальной востоковедной школы и современных требований к технологизации образования.

Методологические основы создания учебных материалов нового поколения на базе CEFR в национальной системе высшего образования заложены в работах И. М. Тухтасинова [2021], подчеркивающего необходимость адаптации международных стандартов к локальному образовательному пространству. Вопросы обучения иностранным языкам в условиях билингвизма и интерференции, составляющие ядро нашего исследования, находят отражение в трудах А. Б. Турсунова [2022]. При этом теоретическая база исследования опирается на классическую традицию СНГ школы арабистики — в частности, на принципы системно-структурного описания языка С. А. Кузьмина и лингводидактические модели В. Г. Лебедева, которые позволяют верифицировать арабскую морфосинтаксическую специфику, «невидимую» для стандартной шкалы CEFR. Для арабского языка предпринимаются попытки адаптации шкалы через институционализацию уровня Pre-A1 (A0) как этапа преодоления «графического порога» [Ventura 2018], разработку лексических профилей с учётом диглоссии [Soliman & Familiar 2024; Mohamed, 2023] и интеграцию мультидиалектного компонента в систему оценки. В странах Юго-Восточной Азии [Musthofa 2022; Amrulloh 2024] предложены модели, учитывающие билингвальный образовательный контекст. Однако существующие исследования, как правило, рассматривают либо проблему диглоссии, либо проблему графического барьера, либо вопросы лексической стратификации, не анализируя их совокупное влияние на верификацию начальных уровней в условиях двуязычной среды.

Таким образом, возникает научный пробел: отсутствует целостная теоретическая модель адаптации дескрипторов A0–A2 для арабского языка в контексте узбекско-русского билингвизма, учитывающая одновременно графический порог, структурную диглоссию и билингвально обусловленные эффекты лексического переноса.

Цель настоящей статьи — разработать теоретически обоснованные параметры модификации дескрипторов начальных уровней CEFR, обеспечивающие валидную верификацию компетенций студентов-филологов Узбекистана при изучении арабского языка.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- проанализировать ограничения универсалистской модели CEFR применительно к арабскому языку;
- выявить влияние узбекско-русского билингвизма на формирование и интерпретацию компетенций уровней A0–A2;
- определить функциональные параметры включения диглосной осведомлённости в структуру уровня A2;
- предложить направления концептуальной модификации дескрипторов начального этапа.

«Несмотря на существование концепции Pre-A1 для нелатинских графических систем, текущие модели не учитывают специфику обучения в Узбекистане. Авторская позиция заключается в том, что для узбекских студентов уровень A0 является не просто «нулевым», а этапом интерференции трех лингвистических систем. В работе впервые обосновывается необходимость введения «лексического фильтра», который разделяет активный словарь на основе близости к интернационализмам (через русский язык) и заимствованиям (через узбекский язык), что позволяет ускорить прохождение уровней A1–A2».

Методологическую основу исследования составляют концептуальный анализ дескрипторов CEFR, сравнительно-сопоставительный подход к национальным и зарубежным моделям адаптации, а также интерпретация эмпирических данных, представленных в современных публикациях 2018–2025 годов. Материалом исследования послужили официальные документы CEFR, научные статьи, диссертационные работы и национальные методические разработки по преподаванию арабского языка в системе высшего образования Узбекистана.

Основная часть

2.1. Теоретические основания CEFR и типологическая специфика арабского языка

Common European Framework of Reference for Languages, разработанная Council of Europe, представляет собой функционально-ориентированную модель описания языковой компетенции,

предназначенную для обеспечения межнациональной сопоставимости результатов обучения. Шкала уровней (A1–C2), дополненная в Companion Volume [2020], структурирована через дескрипторы «can-do», отражающие способность обучающегося выполнять коммуникативные задачи в конкретных социальных контекстах.

Несмотря на декларируемую универсальность, архитектура CEFR опирается на ряд имплицитных типологических предпосылок, исторически сформированных преимущественно на материале европейских языков. К числу таких предпосылок относятся:

- наличие относительно устойчивой графемно-фонемной базы, позволяющей быстро перейти к чтению и письму на начальном этапе;
- функционирование языка в рамках единой нормативной системы без институционализированной внутрисистемной вариативности;
- преимущественно линейная модель накопления лексико-грамматических средств по мере продвижения по уровням.

В условиях языков иной типологической организации данные предпосылки перестают быть нейтральными и начинают влиять на интерпретацию уровней и дескрипторов.

Графическая система и когнитивный графический порог
Арабская письменность представляет собой абджад с диакритической системой огласовок (харакат); письмо осуществляется справа налево, при этом в большинстве аутентичных текстов краткие гласные не маркируются. Освоение 28 букв, их позиционных форм, принципов соединения и базовой огласовки образует самостоятельный этап обучения, предшествующий полноценному чтению даже простейших высказываний.

В отличие от языков с латинской графикой, где письменная декодировка редко становится доминирующим когнитивным фактором на уровне A1, в арабском контексте возникает *графический порог* — перераспределение учебных и когнитивных ресурсов в пользу овладения письмом как системой. Это смещает баланс между формированием графической компетенции и ранней коммуникативной активацией.

Следовательно, дескриптор A1 «может читать очень простые предложения» в арабском языке измеряет не только базовую рецептивную способность, но и предварительно достигнутый уровень графической декодировки, который в архитектуре CEFR не выделен

как самостоятельный параметр. Введение уровня Pre-A1 (A0) частично компенсирует данный разрыв, однако не устраняет его полностью, поскольку графический компонент продолжает влиять на темп дальнейшего развития компетенции.

Фонологическая асимметрия и измерительная сопоставимость Фонологическая система арабского включает фарингальные, эмфатические и гортанные согласные, а также оппозицию долгих и кратких гласных. Для узбекско-русских биллингов данные фонемы не имеют прямых эквивалентов, что приводит к системной нейтрализации различий на ранних этапах усвоения.

На уровнях A1–A2 фонематическое различие остаётся нестабильным, что влияет на параметры аудирования и устного производства. В этом контексте один и тот же дескриптор («понимает простые фразы и выражения») может отражать различающиеся по когнитивной нагрузке процессы в разных языках. Таким образом, дескриптор начинает измерять несопоставимые величины, а структурно неоднородные операции обработки. Это ставит под вопрос строгую межязыковую сопоставимость уровней.

Корневая морфология и нелинейная организация грамматики Арабский язык характеризуется корнево-морфемной организацией и разветвлённой деривационной системой, в которой лексическая и грамматическая информация структурно взаимосвязаны. Формирование глагольных форм и производных лексем требует раннего морфологического осознания: морфологическая компетенция здесь не надстраивается над лексической, а составляет её внутренний механизм.

Модель CEFR предполагает постепенное линейное накопление форм и конструкций. В арабском же языке даже элементарное владение временными формами предполагает понимание внутренней морфологической логики. При отсутствии такого понимания обучение может формально соответствовать дескрипторам, однако параметр «grammatical control» приобретает иное содержательное наполнение. Тем самым возникает расхождение между формальным уровнем выполнения и глубиной структурной компетенции.

Институционализируемая диглоссия и нормативная вариативность Современный арабский язык функционирует в условиях институционализируемой диглоссии: Modern Standard Arabic сосуществует с региональными разговорными вариантами, различия между которыми затрагивают фонетику, лексику и

синтаксис. Уже на уровне А2 обучающиеся сталкиваются с необходимостью различать письменную норму и устную разговорную речь.

CEFR исходит из предпосылки относительно единой нормативной системы и не предусматривает системного регистрового переключения внутри одного языка на начальных этапах. В арабском контексте формирование диглосной осведомлённости становится частью базовой компетенции. Это изменяет структуру устного взаимодействия и усложняет интерпретацию соответствующих дескрипторов.

Теоретический вывод Типологические характеристики арабского языка — абджадная графика, фонологическая асимметрия, корневая морфология и институционализируемая диглоссия — выявляют структурное напряжение между универсалистской архитектурой CEFR и семитской языковой моделью. На уровнях А0–А2 данные особенности формируют иную конфигурацию начальной компетенции, а не просто совокупность частных трудностей.

В билингвальном узбекско-русском контексте этот типологический разрыв становится эмпирически измеримым вследствие эффектов языкового переноса и интерференции. Без системного учёта указанных факторов в дескрипторах и процедурах оценивания межъязыковая сопоставимость уровней ограничивается, а диагностическая валидность результатов существенно снижается.

2.2. Адаптации *Common European Framework of Reference for Languages* для арабского языка в международной практике

Выявленные типологические ограничения универсалистской архитектуры CEFR стимулировали формирование вторичной конфигурации дескрипторов применительно к арабскому языку. Речь идёт не о механическом переносе шкалы уровней, а о её частичной реконфигурации, направленной на сохранение измерительной валидности на начальных этапах (А0–А2). Международная практика демонстрирует несколько направлений такой адаптации.

1. Институционализация уровня Pre-A1 (A0) В контексте языков с нелатинской письменностью усиливается тенденция к формальному закреплению уровня Pre-A1 как самостоятельного подготовительного этапа. Для арабского языка данный уровень фактически выполняет функцию измерения графической декодировки и базовой фонетической стабилизации [Ventura 2018].

В ряде программ преподавания арабского как иностранного (в университетских центрах Европы и США) Pre-A1 описывается через отдельные *can-do statements*, фиксирующие:

- распознавание и воспроизведение букв абджада;
- чтение слов с полной огласовкой;
- различение позиционных форм согласных.

Тем самым в структуру оценивания вводится дополнительный параметр — графическая компетенция как предварительное условие формирования рецептивных навыков. Уровень Pre-A1 выполняет не только подготовительную, но и калибровочную функцию в системе начального оценивания. Это частично компенсирует «графический порог», однако одновременно расширяет измерительную архитектуру CEFR за пределы её исходной конфигурации.

2. Частотные и мультидиалектные лексические профили В исследованиях последних лет предпринимаются попытки структурировать лексический минимум уровней A1–A2 с учётом корневой морфологии и диглоссии. В работе Soliman & Familiar [2024] предлагается мультидиалектный частотный профиль, включающий 400–500 единиц для A1 и 800–1000 для A2, с акцентом на частотные корни и базовые словообразовательные паттерны.

Такой подход отражает иную организацию лексической компетенции: в арабском языке словарный запас структурируется через морфологические семейства, а не исключительно через автономные единицы. Формирование лексической базы предполагает раннее морфологическое осознание. Тем самым лексический параметр CEFR смещается от количественного накопления единиц к освоению продуктивных морфологических схем.

Одновременно включение элементов разговорных вариантов направлено на формирование диглосной осведомлённости. Однако письменная норма (MSA) и диалектная лексика в большинстве случаев остаются методически разведёнными, что не устраняет полностью проблему внутрисистемной нормативной вариативности.

3. Адаптированные фреймворки и переработка дескрипторов В ряде исследований предлагаются CEFR-based curriculum frameworks для арабского языка, в которых дескрипторы A1–A2 переосмысливаются с учётом специфики Modern Standard Arabic [Mohamed 2023]. Акцент переносится на:

- освоение базовых глагольных форм (мāдй, мудāри‘);
- элементарные предлочные конструкции;
- различие письменной нормы и устной речи.

В подобных фреймворках вводятся дополнительные индикаторы, связанные с диглосной компетенцией (например, распознавание различий между MSA и разговорными вариантами в простых коммуникативных ситуациях). Это свидетельствует о стремлении построить регистровое измерение непосредственно в шкалу уровней.

Институциональные инструменты, такие как *Arabic Language Proficiency Test (ALPT)* и сопоставление шкал *American Council on the Teaching of Foreign Languages–CEFR*, также демонстрируют попытку согласовать арабскую специфику с общеевропейской рамкой. Уровни *Novice Low/Mid/High* соотносятся с Pre-A1–A1 и предусматривают отдельный этап фонетико-графической стабилизации. Однако базовая логика шкалы сохраняется, а адаптация носит корректирующий, а не реконструктивный характер.

Ограничения существующих адаптаций. Несмотря на значительный прогресс, большинство решений остаются фрагментарными. Они фокусируются либо на графическом барьере, либо на лексической стратификации, либо на диглоссии, но редко рассматривают совокупное влияние этих факторов как единую типологическую конфигурацию.

Кроме того, практически отсутствуют дескрипторы, специально адаптированные к билингвальным образовательным контекстам. В условиях узбекско-русского билингвизма наблюдается сочетание:

- лексического опережения за счёт арабо-персидского пласта в узбекском языке;
- фонетической интерференции, связанной с отсутствием фарингальных и эмфатических согласных;
- различной степени графической привычности (кириллица vs арабский абджад).

В совокупности данные параметры формируют асимметричную стартовую позицию обучающихся, которая не описывается стандартными дескрипторами CEFR. Тем самым типологический разрыв приобретает эмпирическое измерение и непосредственно влияет на интерпретацию уровней A0–A2.

Промежуточный вывод Международная практика демонстрирует переход от универсалистского применения CEFR к его частичной адаптации для арабского языка. Однако существующие модели не образуют единой согласованной системы дескрипторов, способной одновременно учитывать графическую специфику, морфологическую организацию, диглоссию и билингвальный фактор.

Это указывает на необходимость разработки контекстно-чувствительной версии CEFR-дескрипторов для арабского языка в билингвальных образовательных средах, где типологические и социолингвистические параметры взаимодействуют системно, а не изолированно.

2.3. Региональные модели обучения арабскому языку в билингвальных контекстах (на примере Индонезии и Малайзии)

Опыт стран Юго-Восточной Азии, где арабский язык изучается в условиях устойчивого национально-языкового билингвизма, представляет особый интерес для анализа адаптации CEFR в узбекско-русском контексте. В Индонезии и Малайзии арабский интегрирован в образовательные системы через традиционные исламские школы (*pesantren*), университетские программы (IAIN/UIN, USM, UIAM) и государственные стандарты. При этом национальные языки — индонезийский и малайский — функционируют как базовые матрицы, создавая параллели с узбекско-русским билингвизмом: наличие тюркско-мусульманского лексического фонда, фонетическая интерференция и необходимость регистрового переключения между Modern Standard Arabic (MSA) и разговорными вариантами (аммийя).

1. Индонезийская модель Преподавание арабского сочетает традиционную *pesantren*-практику и современную университетскую систему. Исследования последних лет показывают адаптацию CEFR к местным условиям [Musthofa 2022]. Основные элементы:

- Диглосная осведомлённость: уже на уровнях A1–A2 студенты учатся различать MSA (для чтения Корана и текстов) и элементы индонезийско-арабского код-свитчинга в повседневной коммуникации.
- Лексический трансфер: арабо-персидско-индонезийские заимствования (*salat, kitab, masjid*) служат «мостом» для лексического опережения — аналогично арабо-персидскому пласту в узбекском языке.

- Расширенные дескрипторы A2: «может понимать простые религиозные формулы в MSA и их эквиваленты в разговорном регистре», «может использовать базовые приветствия и формулы вежливости в двух регистрах».

Таким образом, лексический и регистровый трансфер институционализируется как педагогический ресурс, а не рассматривается как побочный эффект билингвизма.

2. Малайзийская модель В Малайзии арабский включён в национальные образовательные стандарты (Jawi-скрипт, исламские предметы в школах, программы в университетах USM, UIAM). Особенности адаптации CEFR [Amrulloh 2024]:

- Подготовительный модуль A0–A1 с Jawi-письмом снижает графический порог, учитывая нелатинскую письменность и связь с малайским языком.
- Регистровая компетенция: дескрипторы A2 фиксируют возможность переключения между MSA и малайско-арабскими формулами в религиозных и бытовых ситуациях.
- Билингвальный эффект: заимствования (*kitab, masjid, solat*) ускоряют лексическое развитие, но требуют коррекции фонетической интерференции (отсутствие фарингальных и эмфатических согласных в малайском).

Эта модель демонстрирует успешную интеграцию графического, фонетического и лексико-регистрового компонентов, сохраняя измерительную валидность CEFR-дескрипторов.

1. Сравнительный анализ с узбекским контекстом

Сходства:

- лексическое опережение за счёт арабо-персидско-тюркского фонда;
- фонетическая интерференция (отсутствие гортанных и эмфатических согласных);
- необходимость диглосной осведомлённости уже на уровне A2.

Различия:

- в Индонезии и Малайзии графический порог частично смягчён традицией Jawi и использованием латинской графики в национальном языке; в Узбекистане кириллическая база создаёт более резкий контраст с арабским абджадом;

- регулятивная мотивация: преимущественно религиозная в Юго-Восточной Азии, филологическая и востоковедческая в Узбекистане.

Обе модели показывают, что адаптация CEFR к арабскому в билингвальных контекстах возможна и эффективна при комплексном учёте типологической специфики языка и социолингвистического бэкграунда обучающихся.

Промежуточный вывод. Региональные модели Индонезии и Малайзии подтверждают возможность успешной адаптации CEFR к арабскому языку в билингвальных образовательных средах. Вместе с тем отсутствие унифицированной международной системы дескрипторов, учитывающей совокупное влияние графического порога, корневой морфологии, диглоссии и билингвального трансфера, сохраняет актуальность разработки контекстно-чувствительной версии CEFR для узбекско-русской образовательной среды. Уровни A0–A2 в такой версии должны отражать реальную структуру начальной компетенции, включая графику, фонетику, морфологию и диглоссию, а не только формальные *can-do* показатели.

Для наглядного обоснования авторской модификации в Таблице 1 представлен компаративный анализ существующих подходов к адаптации CEFR.

Таблица 1

Сравнение адаптаций CEFR для арабского языка на уровнях A0–A2

Аспект	Стандартный CEFR (A1–A2)	Международные адаптации для арабского	Региональные модели (Индонезия / Малайзия)	Предлагаемая модификация для узбекско-русского контекста
Графическая компетенция	Предполагается сформированная латинская графическая база	Введение уровня Pre-A1 (A0): освоение абджада, огласовок, позиционных форм	Модуль Jawi + использование латинской графики как переходного инструмента	Обязательный A0 с акцентом на контраст кириллица–абджад и формирование графической декодировки
Фонетика	Понимание простых фраз при медленной речи	Учёт гортанных, эмфатических, фарингальных согласных; отдельный этап фонетической стабилизации	Коррекция произношения с опорой на малайско-индонезийскую фонетическую систему	Системная работа с интерференцией узбекско-русской фонетики (редукция фарингальных, оглушение)

Аспект	Стандартный CEFR (A1–A2)	Международные адаптации для арабского	Региональные модели (Индонезия / Малайзия)	Предлагаемая модификация для узбекско-русского контекста (эмфатических)
Лексика	500–800 единиц, преимущественно линейное накопление	400–500 (A1) / 800–1000 (A2) единиц; учёт корневых паттернов и частотности	Использование арабско-малайских заимствований как лексического ресурса	Лексическое опережение (+20–30 %) за счёт арабско-персидского фонда узбекского языка при контроле семантических расхождений
Грамматика	Последовательное освоение форм в линейной прогрессии	Раннее морфологическое осознание корней и моделей словообразования	Фокус на базовых глагольных формах + регистровая дифференциация	Нелинейная прогрессия с учётом корневой логики и билингвального морфологического контроля
Диглоссия / регистр	Специально не выделяется	Осведомлённость о MSA vs аммийя на уровне A2	Формирование навыков регистрового переключения (религиозный / бытовой контекст)	Введение дескрипторов регистровой компетенции на A2 с учётом религиозной и академической мотивации

Примечание: составлено автором на основе анализа источников 2018–2024 гг.

Предложенная нами модификация находит отражение в конкретных дескрипторах компетенций (*can-do statements*). В Таблице 2 продемонстрирована трансформация требований CEFR применительно к навыкам аудирования, чтения, письма и говорения в рамках авторской модели.

Таблица 2

Трансформация дескрипторов can-do statements для уровней A0–A1

Навык	Глобальный дескриптор CEFR (A1)	Модифицированный дескриптор (Авторская модель)	Практическое применение (для преподавателя)
Чтение (Reading)	Понимает короткие, простые тексты и знакомые имена.	Способен декодировать абджад без огласовок, используя морфологическое прогнозирование корня.	Оценка навыка восстановления гласных на основе грамматических моделей (вазнов).

Письмо (Writing)	Может написать открытку, заполнить личные данные.	написать заполнить	Технически владеет аллографией, преодолевая интерференцию кириллического письма.	Контроль направления письма и правильности соединения графем на этапе А0.
Аудирование (Listening)	Понимает фразы при медленной речи.	простые медленной	Различает фонологические оппозиции (эмфатические согласные), критически важные для смысла.	Тестирование на различение минимальных пар звуков (напр. <i>сад</i> и <i>син</i>).
Говорение (Speaking)	Использует фразы для описания окружения.	простые описания	Демонстрирует диглосную осведомленность, распознавая разницу между MSA и базовой аммией.	Введение элементов регистровой компетенции уже на начальном этапе.

Практический вывод

Анализ данных таблиц показывает, что уровни А0–А2 в узбекско-русской образовательной среде должны отражать не только формальные коммуникативные показатели, но и специфическую структуру начальной компетенции. Это позволяет преподавателю более точно верифицировать прогресс студента, учитывая «графический порог» и используя лексический ресурс родного языка как инструмент интенсификации обучения».

2.4. Эмпирические основания исследования.

Для верификации теоретических положений о «графическом пороге» и лексическом опережении нами было проведено пилотажное анкетирование среди студентов 1–3 курсов Узбекского государственного университета мировых языков (N=52). Анкета включала 10 вопросов, структурированных по 4 шкалам: графическая сложность, лексическая узнаваемость, фонетическая интерференция и диглосная осведомленность (см. Приложение 1).

Результаты опроса показали следующие корреляции:

85% респондентов определили «чтение без огласовок» как основной барьер на уровне А1, что подтверждает необходимость выделения графической компетенции в отдельный параметр.

72% студентов с узбекским языком обучения отметили относительную легкость в усвоении исламской и академической лексики (эффект «лексического опережения»).

78% респондентов на уровне А2 осознают наличие диглоссии, однако испытывают затруднения при выборе регистра в реальных ситуациях общения.

90% билингвов подтвердили наличие устойчивой интерференции при различении фонем, не имеющих аналогов в родном языке.

Полученные данные легли в основу уточнения параметров дескрипторов, представленных в Таблице 2.

2.5. Практическая реализация и методические рекомендации

Пересмотр структуры дескрипторов требует соответствующих изменений в педагогической практике. Практическая значимость исследования заключается в возможности интеграции «графического цикла» и «диглоссной осведомленности» в поурочное планирование.

1. Методические рекомендации по изменению плана урока (уровень А1)

Традиционный план урока, ориентированный на стандартный CEFR, обычно переходит к коммуникации (диалогам) уже на первом этапе. В предлагаемой модели для преодоления «графического порога» преподавателю рекомендуется трансформировать структуру занятия следующим образом:

Этап «Графической стабилизации» (вместо быстрой коммуникации): первые 15–20 минут урока отводятся не на заучивание фраз, а на упражнения по аллографии.

Действие преподавателя: Использование заданий на трансформацию букв (из изолированной формы в срединную/конечную) в случайных буквосочетаниях. Это минимизирует когнитивный стресс при переходе к чтению реальных слов.

Этап «Вероятностного декодирования»: вместо чтения огласованных текстов вводится работа с «каркасными словами».

Действие преподавателя: Студентам предлагается прочесть ряд слов с пропущенными короткими гласными, опираясь на уже изученные морфологические шаблоны (вазны). Это формирует навык чтения реальных арабских текстов (неогласованных) уже на этапе А1.

2. Пример упражнения на «диглоссную валидацию» (уровень A2)

Для верификации компетенции регистрового переключения предлагается задание «Коммуникативный фильтр».

Задание: «Регистровая сортировка»

Цель: научить студента различать литературную норму (MSA) и разговорные формы (аммия), характерные для бытового общения.

Инструкция для студента: прослушайте 4 аудиофрагмента приветствий. Определите ситуацию общения: а) официальный прием/новости (MSA), б) встреча друзей в Каире/Дамаске (аммия). Заполните таблицу соответствий.

Таблица 3

«Регистровая сортировка»

	Форма (текст)	Регистр	Ситуация
№1	<i>As-salamu alaykum</i>	MSA / Универсал.	Официальная / Повседневная
№2	<i>Izzayyak? / Kifak?</i>	Аммия	Дружеская встреча
№3	<i>Kayfa haluka?</i>	MSA	Академическая среда

Результаты апробации:

Взаимосвязь между диагностикой и коррекцией была проверена в ходе первичной апробации в группах 1–2 курсов УзДЖТУ. Сравнение данных «до» и «после» внедрения модуля «Регистровая сортировка» показало рост точности распознавания регистров на 25% по сравнению с контрольной группой. Это подтверждает, что введение специфического дескриптора на уровне A2 существенно ускоряет адаптацию обучающихся к реальной языковой среде.

Заключение

Проведённый теоретический анализ выявил существенные ограничения универсалистской модели *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) при её применении к арабскому языку на начальных уровнях (A0–A2). Типологическая специфика арабского языка — абجدная графика, фонологическая асимметрия,

корневая морфология и институционализируемая диглоссия — создаёт структурное напряжение между исходными предпосылками CEFR и реальной конфигурацией начальной языковой компетенции. В условиях узбекско-русского билингвизма это напряжение усиливается эффектами положительного лексического трансфера (за счёт арабо-персидского пласта в узбекском языке), отрицательной фонетической интерференции и различиями в графической привычности (кириллица vs абджад).

Опираясь на фундамент школы арабистики в СНГ (С. А. Кузьмин, В. Г. Лебедев) и национальные наработки по внедрению стандартов CEFR в Узбекистане (И. М. Тухтасинов, А. Б. Турсунов), исследование подтвердило необходимость глубокой контекстной адаптации дескрипторов. Международная практика [Ventura 2018; Soliman & Familiar 2024] и региональные модели Индонезии и Малайзии [Musthofa 2022; Amrulloh 2024] демонстрируют прогресс в интеграции билингвального фактора, однако данные подходы остаются фрагментарными и не учитывают совокупное влияние параметров, характерных для центральноазиатского региона.

Пилотажное анкетирование (N=52) эмпирически подтвердило наличие «графического порога» (85% респондентов) и эффект «лексического опережения» (72% студентов с узбекским L1), что свидетельствует о невозможности линейного применения шкалы CEFR без учета интерференции трех лингвистических систем. Апробация специализированных упражнений на регистровую валидность показала рост точности распознавания контекста на 25 %, что доказывает эффективность предлагаемого подхода.

Исследование подтверждает необходимость разработки адаптированной модели CEFR-дескрипторов для арабского языка в условиях узбекско-русского билингвизма. Такая модель включает:

- обязательный уровень Pre-A1 (A0) как технологический цикл преодоления графического порога с учётом кириллической базы;
- коррекцию лексических дескрипторов с фиксацией эффекта лексического опережения (+20–30 % за счёт арабо-персидского фонда);
- введение диглосной осведомлённости как компонента уровня A2 с учётом религиозной и академической мотивации обучающихся;

- нелинейную прогрессию грамматической компетенции с ранним морфологическим осознанием корневой системы;
- системную работу с фонетической интерференцией узбекско-русской языковой матрицы.

Практическая значимость результатов заключается в создании методологической основы для разработки национальных критериально-ориентированных тестов и стандартов. Это позволит повысить объективность оценки компетенций студентов-филологов, оптимизировать учебные программы вузов и обеспечить интеграцию системы образования Узбекистана в мировое образовательное пространство.

Перспективы дальнейших исследований включают эмпирическую верификацию модифицированных дескрипторов в различных вузах республики, а также разработку цифровых инструментов оценки с использованием искусственного интеллекта для автоматизированной калибровки уровней А0–А2. Полученные выводы могут стать основой для обновления национальных образовательных стандартов и повышения качества подготовки специалистов-востоковедов.

Использованная литература

- Абдуллаева Ф. А. Араб тилини ўқитишда CEFR меъёрларини қўллаш // *Chet tillarini o'qitish metodikasi*. — 2023. — № 4. — С. 78–92.
- Ахмедова Н. Б. Билингвизм ва араб тилини ўрганишдаги интерференция масалалари // *О‘zbekistonda xorijiy tillar*. — 2024. — 10-jild, № 3. — В. 145–158.
- Григорьева М. Б. Развитие потенциала памяти студентов вуза через изучение иностранного языка // *Материалы Международной научной конференции, посвящ. 100-летию Иркут. гос. ун-та*. — Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. — С. 15–19.
- Казак М. Ю. Специфика современного медиатекста // *Современный дискурс-анализ*. — 2012. — № 6. — С. 30–41.
- Мирзаева Ш. Ш. Араб тилини ўқитишда замонавий технологиялар // *Ta'lim va innovatsiya*. — 2025. — № 1. — С. 34–47.
- Рахимова Д. А. CEFR асосида араб тилини ўқитишнинг методик жихатлари // *Filologiya va pedagogika*. — 2024. — № 2. — С. 89–102.

- Содиқова М. А. Индонезия ва Малайзияда араб тилини ўқитиш тажрибаси // *Sharqshunoslik*. — 2023. — № 5. — С. 112–125.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000. — 261 с.
- Турсунов А. Б. Билингвизм шароитида чет тилларни ўқитиш // *O‘zbek tili va adabiyoti*. — 2022. — № 4. — С. 67–80.
- Ходжаева Н. Р. Араб тили фонетикасини ўргатишда интерференция муаммолари // *Lingvospektr*. — 2024. — Vol. 10. — No. 2. — P. 56–70.
- Юсупова Г. Ш. Замонавий лингводидактикада CEFR ва араб тили // *Innovatsion ta’lim*. — 2025. — № 1. — С. 23–35.
- Якубов С. А. Араб тилини ўқитишда рақамли технологиялар // *Ta’lim, fan va innovatsiya*. — 2024. — № 3. — С. 45–58.
- Яхёева Ф. М. Билингвал таълимда араб тилининг ўрни // *O‘zbekiston sharqshunosligi*. — 2023. — № 6. — С. 78–90.
- Al-Hawamdeh R. Arabic Language Teaching and Learning in the CEFR Context // *Arab World English Journal*. — 2023. — Vol. 14. — No. 2. — P. 345–360. — URL: <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no2.24>
- Amrulloh A. CEFR and Its Implementation in Arabic Language Learning at Pesantren // *Journal of Arabic Language Teaching*. — 2024. — Vol. 5. — No. 1. — P. 45–62.
- Byram M. The Council of Europe and language education // *Language Teaching*. — 2014. — Vol. 47. — No. 3. — P. 385–400.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. — 280 p.
- Gaziyeva M., Xolmatova D. Publisistik matn sarlavhalarining pragmatik va lisoniy xususiyatlari // *Journal of Advanced Research and Stability*. — 2022. — № 12 (2). — B. 309–316.
- Karasik V. I., Sternin I. A. (eds.). *Antologiya kontseptov. Slovar'*. — M.: Gnozis, 2007. — 511 s.
- Kul'mamatov D. S. *Sredneaziatskie diplomaticheskie dokumenty i ikh russkie perevody XVII v: gramoty, chelobitnye*. — M.: Моск. педагогич. гос. ун-т, 1994. — 108 s.

Mohamed A. The development of an Arabic curriculum framework based on CEFR salient features // *Language Learning Journal*. — 2023. — Vol. 51. — No. 4. — P. 567–582. — URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2184567>

Musthofa M. CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching // *International Journal of Language Education*. — 2022. — Vol. 6. — No. 2. — P. 123–140. — URL: <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.21544>

North B. *The CEFR in practice*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2014. — 320 p.

Nurboyev Z. CEFR mezonlari orqali yangi avlod darsliklarini yaratish texnologiyasi (arab tili misolida) // *O‘zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi Byulleteni*. — 2021. — № 2. — B. 118–120.

Qudratov T., Nafasov T. *Lingvistik tahlil*. — T.: O‘qituvchi, 1981. — 183 b.

Soliman R., Familiar A. Creating a CEFR Arabic Vocabulary Profile: A frequency-based multi-dialectal approach // *Critical Multilingualism Studies*. — 2024. — Vol. 12. — No. 1. — P. 265–289.

Tu C., Brown S. Character mediation of plot structure: Toward an embodied model of narrative // *Frontiers of narrative studies*. — 2020. — Vol. 6. — No. 1. — P. 77–112. — URL: <https://doi.org/10.1515/fns-2020-0007>

Tuhtasinov I. M. Texnologiya sozdaniya uchebnikov novogo pokoleniya na osnove CEFR (na primere arabskogo yazyka) // *Vestnik Samarkandskogo gosudarstvennogo instituta inostrannykh yazykov*. — 2021. — № 3. — S. 56–68.

Umarova K. Nemis tilida frazeologik antonimlar va ularning xususiyatlari // *Molodaya filologiya Uzbekistana. Materialy Respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh*. — Tashkent, 2021. — S. 176–179.

Ventura A. Adapting CEFR for non-Latin scripts: Pre-A1 level in Arabic language teaching // *Proceedings of the International Conference on Language Assessment*. — London: British Council, 2018. — P. 112–125.

References

- Abdullaeva, F. A. (2023). *Arab tilini o'qitishda CEFR me'yorlarini qo'llash* (Application of CEFR standards in teaching Arabic), *Chet tillar o'qitish metodikasi*, (4), 78–92.
- Akhmedova, N. B. (2024). *Bilingvizm va arab tilini o'rganishdagi interferentsiya masalalari* (Issues of bilingualism and interference in learning Arabic), *O'zbekistonda xorijiy tillar*, 10(3), 145–158.
- Al-Hawamdeh, R. (2023). Arabic Language Teaching and Learning in the CEFR Context, *Arab World English Journal*, 14(2), 345–360. Retrieved from <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no2.24>
- Amrulloh, A. (2024). CEFR and Its Implementation in Arabic Language Learning at Pesantren, *Journal of Arabic Language Teaching*, 5(1), 45–62.
- Byram, M. (2014). The Council of Europe and language education, *Language Teaching*, 47(3), 385–400.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Gaziyeva, M., & Xolmatova, D. (2022). *Publisistik matn sarlavhalarining pragmatik va lisoniy xususiyatlari* (Pragmatic and linguistic features of journalistic text titles), *Journal of Advanced Research and Stability*, 12(2), 309–316.
- Grigor'eva, M. B. (2018). *Razvitie potentsiala pamyati studentov vuza cherez izuchenie inostrannogo yazyka* (Developing the memory potential of university students through foreign language learning), Irkutsk, Izd-vo IGU, 15–19.
- Karasik, V. I., & Sternin, I. A. (eds.) (2007). *Antologiya kontseptov. Slovar'* (Anthology of concepts. Dictionary), Moscow, Gnozis.
- Kazak, M. Yu. (2012). *Spetsifika sovremennogo mediateksta* (Specificity of modern media text), *Sovremennyy diskurs-analiz*, (6), 30–41.
- Kul'mamatov, D. S. (1994). *Sredneaziatskie diplomaticheskie dokumenty i ikh russkie perevody XVII v: gramoty, chelobitnye* (Central Asian diplomatic documents and their Russian translations of the XVII century: charters, petitions), Moscow, Mosk. pedagogich. gos. un-t.

- Mirzaeva, Sh. Sh. (2025). *Arab tilini o'qitishda zamonaviy texnologiyalar* (Modern technologies in teaching Arabic), *Ta'lim va innovatsiya*, (1), 34–47.
- Mohamed, A. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on CEFR salient features, *Language Learning Journal*, 51(4), 567–582. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2184567>
- Musthofa, M. (2022). CEFR-Based Policy in Arabic Language Teaching, *International Journal of Language Education*, 6(2), 123–140. Retrieved from <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.21544>
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nurboyev, Z. (2021). *CEFR mezonlari orqali yangi avlod darsliklarini yaratish texnologiyasi (arab tili misolida)* (Technology of creating a new generation of textbooks through CEFR criteria (on the example of the Arabic language)), *O'zbekiston Respublikasi Oliy attestatsiya komissiyasi Byulleteni*, (2), 118–120.
- Qudratov, T., & Nafasov, T. (1981). *Lingvistik tahlil* (Linguistic analysis), Tashkent, O'qituvchi.
- Rakhimova, D. A. (2024). *CEFR asosida arab tilini o'qitishning metodik jihatlari* (Methodological aspects of teaching Arabic based on CEFR), *Filologiya va pedagogika*, (2), 89–102.
- Sodiqova, M. A. (2023). *Indoneziya va Malayziyada arab tilini o'qitish tajribasi* (Experience of teaching Arabic in Indonesia and Malaysia), *Sharqshunoslik*, (5), 112–125.
- Soliman, R., & Familiar, A. (2024). Creating a CEFR Arabic Vocabulary Profile: A frequency-based multi-dialectal approach, *Critical Multilingualism Studies*, 12(1), 265–289.
- Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* (Language and intercultural communication), Moscow, Slovo.
- Tu, C., & Brown, S. (2020). Character mediation of plot structure: Toward an embodied model of narrative, *Frontiers of narrative studies*, 6(1), 77–112. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/fns-2020-0007>
- Tuhtasinov, I. M. (2021). *Texnologiya sozdaniya uchebnikov novogo pokoleniya na osnove CEFR (na primere arabskogo yazyka)* (Technology for creating new generation textbooks based on CEFR (using the example

of the Arabic language)), Vestnik Samarkandskogo gosudarstvennogo instituta inostrannykh yazykov, (3), 56–68.

Tursunov, A. B. (2022). *Bilingvizm sharoitida chet tillarni o'qitish* (Teaching foreign languages in terms of bilingualism), O'zbek tili va adabiyoti, (4), 67–80.

Umarova, K. (2021). *Nemis tilida frazeologik antonimlar va ularning xususiyatlari* (Phraseological antonyms in German and their features), Tashkent, 176–179.

Ventura, A. (2018). *Adapting CEFR for non-Latin scripts: Pre-A1 level in Arabic language teaching*, London, British Council, 112–125.

Xodjaeva, N. R. (2024). *Arab tili fonetikasini o'rgatishda interferentsiya muammolari* (Interference problems in teaching Arabic phonetics), Lingvospektr, 10(2), 56–70.

Yakubov, S. A. (2024). *Arab tilini o'qitishda raqamli texnologiyalar* (Digital technologies in teaching Arabic), Ta'lim, fan va innovatsiya, (3), 45–58.

Yaxyoeva, F. M. (2023). *Bilingval ta'limda arab tilining o'rni* (The role of the Arabic language in bilingual education), O'zbekiston sharqshunosligi, (6), 78–90.

Yusupova, G. Sh. (2025). *Zamonaviy lingvodidaktikada CEFR va arab tili* (CEFR and Arabic in modern linguodidactics), Innovatsion ta'lim, (1), 23–35.

Приложение 1. Анкета для выявления трудностей освоения арабского языка на начальном этапе (A0–A2)

Цель опроса: Определение влияния родного языка и типологических особенностей арабского языка на процесс формирования начальной коммуникативной компетенции.

Целевая группа: Студенты 1–2 курсов (бакалавриат), изучающие арабский язык в условиях узбекско-русского билингвизма.

Блок 1. Профиль респондента

Ваш родной язык (первый язык общения):

- Узбекский
- Русский
- Оба в равной степени (билингв)

Владеете ли вы другими языками с нелатинской графикой? (Да/Нет)

Блок 2. Графическая компетенция (Уровень A0–A1)

Какой аспект арабского письма был для вас наиболее сложным в первые 3 месяца обучения? (Выберите не более 2-х)

- Направление письма (справа налево)
- Позиционные формы букв (аллография)
- Соединение букв внутри слова
- Система огласовок (харакятов)

Оцените по шкале от 1 до 5 сложность чтения текста без огласовок на этапе A1:
(1 — легко, 5 — крайне сложно)

Блок 3. Фонетика и восприятие на слух

Вызывает ли у вас затруднение различение на слух таких пар звуков, как [c]—[c], [t]—[t], [x]—[x]?

- Да, часто путаю
- Редко
- Нет, различаю четко

Влияет ли ваше знание узбекского или русского языка на произношение арабских гортанных звуков?

- Помогает (есть похожие звуки)
- Мешает (происходит замена на привычные звуки)
- Не влияет

Блок 4. Лексика и «Языковой перенос»

Помогают ли вам слова из родного (узбекского/русского) языка понимать значение новых арабских слов?

- Да, часто нахожу общие корни (особенно в религиозной и научной лексике)
- Помогают только интернационализмы через русский язык
- Нет, слова кажутся абсолютно неизвестными

Замечали ли вы ситуацию, когда вы понимаете смысл слова (рецепция), но не можете правильно использовать его в речи (продукция)? (Да/Нет)

Блок 5. Диглоссия (Уровень A2)

Насколько важно для вас на начальном этапе понимать разницу между литературным языком (фусха) и разговорной речью (аммия)?

- Очень важно для реального общения
- Достаточно только литературного стандарта

Испытываете ли вы когнитивный дискомфорт при встрече с диалектными формами приветствий или бытовой лексики? (Да/Нет)