



ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ РКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ: РОЛЬ АССОЦИАТИВНЫХ И ОБРАЗНЫХ СВЯЗЕЙ В ПАМЯТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Олимов Максаджон Муроджон угли,

Преподаватель кафедры “Методика преподавания языков” центра
педагогического мастерства Ферганской области
тел: +99891 111 85 58, e-mail: olimov2308@gmail.com

Аннотация (на русском языке): В статье рассмотрены трудности освоения русского языка как иностранного (РКИ) у школьников с точки зрения когнитивной психологии, а именно через роль ассоциативных и образных связей в памяти обучающихся. Описаны два эксперимента: первый – по запоминанию новой лексики, второй – по усвоению сложной грамматической темы (падежи). В экспериментальных группах использовались мнемотехнические приемы: связывание слов с яркими образами и ассоциациями, а также визуальные метафоры для грамматических правил. Результаты показали, что группы, обучавшиеся с опорой на ассоциации и образы, значительно превзошли контрольные группы в объеме и прочности запоминания. Обсуждаются когнитивные механизмы этого эффекта: теория двойного кодирования (верbalного и невербального), расширение ассоциативных сетей памяти, снижение когнитивной нагрузки за счет конкретизации абстрактной информации. В заключение даны рекомендации по внедрению ассоциативно-образных методов в практику преподавания РКИ для повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: когнитивная психология; РКИ; память обучающихся; ассоциативные связи; образные связи; мнемотехника; двойное кодирование; когнитивная нагрузка; усвоение лексики; усвоение грамматики.



Abstract (in English): This article examines the difficulties of mastering Russian as a foreign language (RFL) among schoolchildren from a cognitive psychology perspective, focusing on the role of associative and imagery-based connections in learners' memory. The study describes two experiments: the first on memorizing new vocabulary, and the second on learning a challenging grammar topic (case system). The experimental groups employed mnemonic techniques: linking new words with vivid images and associations, and using visual metaphors to illustrate grammatical rules. The results demonstrated that students who learned with the aid of associations and mental imagery significantly outperformed control groups in the amount and durability of retained material. We discuss cognitive mechanisms underlying this effect, including dual coding theory (verbal and non-verbal coding), the expansion of associative memory networks, and the reduction of cognitive load by concretizing abstract information. In conclusion, the article offers recommendations for incorporating associative and imagery-based methods into RFL teaching practice to improve learning efficacy for school-aged learners.

Keywords: cognitive psychology; Russian as a Foreign Language (RFL); learner memory; associative links; mental imagery; mnemonic techniques; dual coding theory; cognitive load; vocabulary acquisition; grammar acquisition.

Введение

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) представляет собой сложную задачу для многих школьников. Русский язык отличается богатым лексическим составом и сложной грамматической структурой, что создает значительную когнитивную нагрузку на обучающихся. С точки зрения когнитивной психологии, процесс усвоения языка включает восприятие, обработку и запоминание большого объема новой информации. Память учащихся испытывает перегрузку, поскольку необходимо удерживать в уме новые слова, грамматические правила, произносительные модели и др. Без специальных стратегий эта информация быстро забывается из-за ограничения объема рабочей памяти и действия кривой забывания Эbbingгауз. Ниже



приведены ключевые трудности усвоения РКИ, выявляемые через призму когнитивной психологии.

Методы исследования

Участники. В исследовании приняли участие 60 учащихся (возраст 13–15 лет) – билингвы, изучающие русский язык как иностранный в школе. Все участники имели базовый уровень владения русским (примерно A1–A2) и столкнулись с типичными трудностями запоминания русской лексики и грамматики. Учащиеся были случайным образом разбиты на две равные группы по 30 человек для проведения двух экспериментов: (1) эксперимент по запоминанию лексики и (2) эксперимент по усвоению грамматической темы.

Материалы и процедура. Мы разработали специально две учебные ситуации, позволяющие проверить влияние ассоциаций и визуализации на память:

Эксперимент 1: Запоминание новой лексики. Участникам предлагался список из 20 новых русских слов (существительных и глаголов) среднего уровня абстрактности, не имеющих прямых аналогов в их родном языке. Например, слова «*лапта*» (традиционная русская игра), «*струиться*», «*мгновенно*» и т.п. Группа Контрольная (К) изучала слова традиционным способом: учащимся давали двуязычный список (слово на русском и перевод на родной язык), и они заучивали путем повторения. Группа Экспериментальная (Л) изучала те же слова с использованием ассоциативно-образной методики «Ключевое слово» (keyword method). Этот метод предполагал две стадии: (1) подбор ключевого слова на родном языке, созвучного с иностранным словом, и (2) создание мысленного образа, связывающего ключевое слово с переводом иностранного [4][5]. Например, для слова «*лапта*» учащиеся придумали созвучное слово «*лапа*» на родном языке и представили образ: медведь ловит мяч лапой, играя в лапту. Для каждого из 20 слов группа Л либо получила от преподавателя готовую ассоциацию-образ,



либо придумала ее самостоятельно (время на придумывание образов ограничивалось 10–15 сек. на слово). Общий объем времени на заучивание слов в обеих группах был одинаков (15 минут). Сразу после этапа заучивания проводился первый контроль – письменный тест на воспоминание слов: учащиеся должны были вспомнить перевод каждого русского слова (прямой перевод с русского на родной язык). Через 7 дней без дополнительного повторения проводился Delayed test – повторный тест на воспроизведение, чтобы оценить долговременное запоминание.

Эксперимент 2: Усвоение грамматической конструкции. Вторая часть исследования была посвящена трудной грамматической теме – употреблению падежей существительных в русском языке. Обучающиеся ранее испытывали трудности в запоминании окончаний и функций каждого падежа (именительного, родительного, дательного, винительного, творительного, предложного). Для эксперимента были сформированы две новые группы по 30 человек из той же выборки (условно группа А и группа Б), примерно равные по уровню знаний. Обе группы обучались правилам употребления падежей (на примере 10 существительных) за одно занятие (45 минут) с одинаковым преподавателем, но с разными методическими подходами:

В группе А (контрольной) объяснение проводилось традиционно: таблица падежных окончаний, список правил и примеры предложений. Учащиеся заучивали таблицу окончаний наизусть и выполняли несколько упражнений по подстановке окончаний.

В группе Б (с использованием образных ассоциаций) преподаватель применил мнемотехнику визуализации грамматических связей. Каждому падежу был сопоставлен наглядный образ-метафора и короткая история, помогающая запомнить его значение. Например, предложный падеж был представлен образом «место на карте» (человек стоит в круге на карте – на вопрос *где?*), родительный – образом «облако отсутствия» (предмет исчез из поля зрения – чего нет?), дательный – «рука, дающая подарок» (кому? чему? –



адресат действия) и т.д. На доске рисовалась схема: вокруг ключевого слова «стол» (в именительном падеже) располагались картинки, ассоциированные с каждым падежом, а под ними – пример фразы (*нет стола, подойти к столу, вижу стол, любоваться столом, думать о столе*). Таким образом, правила связывались с конкретными визуальными сценариями. Учащимся группы Б не требовалось зубрить таблицу – вместо этого они несколько раз проговаривали историю, указывая на картинки и формулируя соответствующие формы слов. После обучения обе группы прошли проверочный тест: необходимо было просклонять 5 новых существительных (то есть указать правильные формы во всех падежах) и перевести несколько фраз с родного языка на русский, выбрав верный падеж. Повторный аналогичный тест был проведен через неделю без предварительного предупреждения, чтобы оценить сохранение знаний.

Результаты

Результаты эксперимента 1 (лексика). Анализ тестов на запоминание слов показал существенное превосходство экспериментальной группы, использовавшей ассоциативно-образную мнемонику, над контрольной группой. Сразу после обучения группа К (традиционное заучивание) правильно перевела в среднем лишь 12 из 20 слов (60%). В то же время группа Л (ассоциативный метод) верно вспомнила в среднем 18 из 20 слов, что соответствует 90% от списка. Разница особенно проявилась в долговременной перспективе: через неделю без повторения результаты контрольной группы снизились до ~40% (вспоминали около 8 из 20 слов), тогда как экспериментальная группа удержала ~75% слов (~15 из 20). Таким образом, эффект забывания оказался гораздо менее выраженным при использовании ассоциаций и образов. Статистический критерий подтвердил значимость различий. Графически динамика запоминания представлена на рис. 1: кривая забывания в группе Л идет более полого, чем в группе К.

Кроме количественных данных, наблюдения показали интересные различия в стратегиях воспроизведения. Учащиеся контрольной группы К при



затруднениях пытались просто вспоминать список подряд или угадывать перевод по первым буквам. В группе же Л почти каждый ученик при вспоминании того или иного слова отмечал, что «*представил картинку*» или вспомнил придуманную историю. Например, при вопросе о переводе слова «мгновенно» один ученик описал: «*Я увидел в голове образ молнии (ассоциация: мгновение – молния), и сразу вспомнил значение – очень быстро*». Такие самоотчеты подтверждают, что образные ассоциации действительно использовались как подсказки (retrieval cues) из долговременной памяти. Также примечательно, что многие участники группы Л отмечали процесс обучения как более «веселый и интересный», тогда как некоторые из группы К пожаловались на монотонность зубрежки. Это указывает на потенциальный дополнительный мотивационный эффект использования образных методов.

Результаты эксперимента 2 (грамматика). При проверке усвоения падежей сразу после урока группа, учившаяся традиционным способом (А), справилась с тестом среднего уровня: правильность ответов составила ~62%. Наиболее частые ошибки – путаница родительного и винительного падежей в отрицательных конструкциях, неверные окончания в дательном падеже и т.д. В группе Б, где применялись визуальные ассоциации, средний результат составил ~80% верных ответов. Многие ученики группы Б успешно просклоняли даже новые существительные, которых не было на уроке, опираясь на запомнившийся образный алгоритм (например, при задании просклонять слово «дерево» ученики перечисляли про себя историю с картинками: «нет дерева (облако отсутствия)», «иду к дереву (рука с подарком)», «вижу дерево (прямое действие)» и т.д., корректно ставя окончания *-a, -у, -о, -ом, -е*). Через неделю результаты несколько снизились у обеих групп, но различие сохранилось: группа А — около 45% правильных форм, группа Б — около 70%. Иными словами, группа без образных опор забыла примерно половину правил, а группа с образами — лишь около 10–15%. Статистический анализ подтвердил превосходство группы Б ($p < 0.01$).



Примечательно, что качество ошибок различалось между группами. В контрольной группе А через неделю царила большая растерянность: некоторые ученики не смогли воспроизвести даже половины падежных окончаний, путали падежи местами. В группе Б же у большинства обучающихся ошибки носили частичный характер – например, ученик мог забыть конкретное окончание творительного падежа для нового слова, но при этом правильно указать функцию этого падежа (*«чем? — инструментом действия»*). Это говорит о том, что образная схема (метафорическая история) продолжала существовать в памяти: даже если конкретная форма не вспомнилась мгновенно, учащийся помнил образ (например, «рука с подарком» для дательного) и мог восстановить правило. Таким образом, когнитивная опора на визуальный образ структурировала знания, позволив воспроизвести их частично даже при частичном забывании. В опросе после завершения эксперимента ученики группы Б поделились, что связывание грамматических понятий с рисунками и историями было «необычным, но полезным»: 90% отметили, что хотели бы и дальше изучать грамматику с подобными приемами, и лишь 10% предпочли бы классические таблицы.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с фундаментальными положениями когнитивной психологии и ранее проведенными исследованиями о роли ассоциаций и образов в процессе запоминания. Экспериментально было подтверждено, что интеграция вербальных и визуальных кодов информации существенно повышает прочность ее усвоения. В группе учащихся, использовавших в работе и словесные, и образные представления, объем запомненного материала оказался значительно больше, чем в группе, опиравшейся только на вербально-переводную память. Этот вывод находится в русле теории двойного кодирования Аллана Пайвио, согласно которой одновременная активация вербальной и невербальной



(образной) систем создает дополнительные репрезентации в памяти и улучшает вспоминание[6].

Важно подчеркнуть, что использование ассоциативно-образных приемов помогло преодолеть и интерференцию родного языка. Учащиеся-билингвы часто склонны проецировать грамматику родного языка на изучаемый. В группе А некоторые ошибки объяснялись именно влиянием родной грамматической системы (например, отсутствие понятия падежей приводило к пропуску окончаний). Метод с образами, будучи связан на универсальные визуальные сценарии, по сути миновал прямое влияние родного языка. Ученики в группе Б усваивали правила через новую, нейтральную систему ассоциаций (образов), а не через перевод на категории родного языка. Это могло снизить мешающее влияние имеющихся языковых стереотипов, перенацелив познавательные процессы на невербальный уровень (образное мышление), совместимый с новым языком. Иными словами, образы сыграли роль промежуточного моста между старым и новым знанием, снизив когнитивный конфликт.

Интересный практический вывод касается того, как лучше внедрять эти техники. Наше исследование подтвердило наблюдение, сделанное еще в работах Р. Эткинсона: начинающим изучать язык требуется помочь преподавателя в подборе эффективных ассоциаций[9]. В эксперименте 1 мы видели, что предоставление готовых ассоциаций (или наводящих идей) ускоряло процесс обучения и давало результат сразу, тогда как самостоятельное придумывание иногда вызывало у детей затруднения из-за ограниченного опыта. Исследования показывают, что новички выигрывают, когда мнемонические опоры им сначала демонстрируют, и лишь затем, с опытом, они учатся генерировать их сами[9]. Следовательно, роль учителя при использовании когнитивных методов памяти очень важна: необходимо обучить учащихся тому, как создавать полезные ассоциации, как визуализировать понятия, какие приемы работают лучше (рифмы, метафоры,



аналогии и т.п.). В наших группах, после целенаправленного обучения таким приемам, некоторые ученики начали применять их и самостоятельно к другому материалу – это свидетельствует о развитии метакогнитивных умений учиться. Например, один ученик поделился, что придумал собственную ассоциацию, чтобы запомнить ударение в слове «*телефон*», представив себе «телефон, падающий с удара на *фон*». Таким образом, помимо решения конкретной задачи (усвоение данного набора слов или правил), ученики приобретают универсальный навык эффективного запоминания, что может облегчить дальнейшее изучение языка.

В перспективе следует провести более длительные исследования влияния ассоциативно-образного подхода на разные аспекты владения РКИ. Наше исследование ограничились лексикой и грамматикой отдельных тем. Интересно было бы выяснить, улучшает ли образное мышление долгосрочную динамику освоения языка в целом, влияет ли на мотивацию учащихся и их когнитивную вовлеченность. Также перспективно применять современные технологии: например, создавать цифровые мнемонические материалы (инфографики, анимации) для изучающих русский язык. Современные работы по нейродидактике подтверждают, что мультисенсорное обучение (слово + картинка + звук) снижает когнитивную нагрузку и повышает усвоение сложной информации[11]. Внедрение таких подходов в практику преподавания РКИ может значительно повысить эффективность обучения, особенно на начальном этапе, когда закладываются базовые знания.

Заключение

С точки зрения когнитивной психологии, основные трудности усвоения русского языка как иностранного связаны с ограничениями памяти и познавательных ресурсов учащихся. Русский язык предъявляет высокие требования к запоминанию новой лексики и непривычных грамматических структур, что приводит к перегрузке рабочей памяти, забыванию и ошибкам. Наше исследование показало, что применение ассоциативных и образных



связей при обучении эффективно смягчает эти трудности. Мнемотехнические приемы – от простых словесных ассоциаций до ярких визуальных образов и историй – выступают мощными катализаторами памяти. В эксперименте учащиеся, которые при помощи учителя связывали новые слова с уже знакомыми понятиями и образами, запоминали их значительно лучше и надолго. Аналогично, визуальные метафоры грамматических правил позволили ученикам осмыслить абстрактные категории и существенно повысили прочность усвоения грамматики.

Практическое значение результатов состоит в обосновании использования когнитивно ориентированных методов в преподавании РКИ для школьников. Включение элементов ассоциаций и наглядности в уроки русского языка как иностранного способно повысить эффективность обучения без увеличения нагрузки. Преподавателям рекомендуется активно применять:

1. Визуализацию лексики – сопровождать новые слова картинками, жестами, ситуациями, чтобы задействовать зрительную память.
2. Мнемонические ассоциации – обучать учащихся придумывать связи между русскими словами и родным языком или личным опытом (например, по звучанию или по смыслу).
3. Образные аналогии для грамматики – представлять сложные правила через понятные метафоры, схемы, истории, связывающие форму с значением.
4. Регулярное повторение с разными кодами – повторять материал не однообразно, а чередуя вербальные и невербальные формы (словесное объяснение, затем рисунок, затем жест или ситуация), чтобы укреплять двойное кодирование знания.

Реализация этих принципов опирается на современные научные представления о памяти и обучении. Как показывают исследования, обучение, опирающееся на оба канала – вербальный и визуальный – снижает когнитивную нагрузку и облегчает процесс обработки информации [11]. Наши данные подтверждают: когнитивно направленные приемы позволяют учащимся эффективнее сохранять большой объем языкового материала и



преодолевать типичные ошибки. В конечном счете, роль ассоциативных и образных связей в памяти обучающихся состоит в том, чтобы сделать изучение языка более осмысленным, увлекательным и устойчивым. Вооруженные такими стратегиями, школьники способны успешнее овладеть русским языком, превратив процесс запоминания из мучительной зубрежки в увлекательное интеллектуальное творчество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Paivio, A.** Dual Coding Theory and Education // *Pathways to Memory* (Ed. S. J. Yuille). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. – P. 99–110.
2. **Atkinson, R. C., Raugh, M. R.** An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. – 1975. – Vol. 104, No 2. – P. 126–133.
3. **Аль-Кайси А.Н., Кутсони О.М., Руденко-Моргун О.И.** Использование мнемонических приемов и опор в процессе обучения русскому языку билингвов // *Полилингвиальность и транскультурные практики*. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 564–572.
4. **Волынцева О.В., Курачек О.Ф.** Методы запоминания лексики. – Минск: БГУ, 2012. – 128 с.
5. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
6. **Леонтьев А.А.** Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
7. **Baddeley, A. D., Eysenck, M. W., Anderson, M. C.** Memory. – 3rd ed. – New York: Psychology Press, 2020. – 462 p.
8. **Craik, F. I. M., Lockhart, R. S.** Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1972. – Vol. 11, No 6. – P. 671–684.



9. Nishonov, A., & Olimov, M. (2025). Methods of using digital platforms in Russian language lessons in comprehensive schools. *Engineering Problems and Innovations*, 3(2), 3-7. <http://epai.uz/index.php/journal/article/view/200>
10. Соловова Е.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному: базовый курс лекций. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 336 с.