



PROBLEMS OF INTERFERENCE IN TEACHING RUSSIAN TO AN UZBEK-SPEAKING AUDIENCE AND METHODS FOR THEIR REMEDIATION

Saidov Jur'at Sadirovich

Lecturer, Jizzakh State Pedagogical University

Abstract

This article examines the problem of interlingual and intralingual interference in teaching Russian to an Uzbek-speaking audience, identifying it as a primary cause of persistent phonetic, lexico-semantic, morphological, syntactic, and orthographic errors. The relevance of this topic stems from the fact that, within the context of Uzbek-Russian bilingualism and the expanding use of Russian in educational and professional communication, instruction cannot be limited solely to the transmission of linguistic rules; rather, it must be grounded in a scientifically sound consideration of the typological differences between the Russian and Uzbek languages, an analysis of typical errors, and the design of specific techniques for their prevention. The objective of this article is to provide a theoretical rationale for—and a methodological model of—a system for overcoming interference in teaching Russian to Uzbek-speaking learners. The study employs methods of comparative-typological analysis of the Russian and Uzbek languages, analysis of linguodidactic literature, generalization of pedagogical experience, error analysis, and methodological modeling. The findings indicate that the greatest difficulties for an Uzbek-speaking audience lie in the categories of grammatical gender, verbal aspect, prepositional-case relations, agreement, Russian word stress, the hard-soft consonant opposition, as well as the specific nuances of semanticizing Russian vocabulary and constructing syntactic structures. It is argued that the effective remediation of interference is achievable only through a combination of nationally oriented, comparative, communicative, functional-semantic, and stage-based approaches—whereby a linguistic phenomenon is not merely explained, but integrated into a comprehensive system of diagnostic, preventive, practice, speech-production, and reflective-corrective exercises. The proposed methodology aims to foster robust communicative skills, reduce the frequency of



interference errors, and cultivate a conscious awareness among learners regarding the differences between the languages in contact.

Keywords: Russian as a non-native language; Russian as a foreign language; Uzbek learners; interference; bilingualism; contrastive methodology; error analysis; prepositional-case system; phonetic interference; nationally oriented instruction.

Introduction

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКСКОЙ АУДИТОРИИ И МЕТОДИКА ИХ УСТРАНЕНИЯ

Саидов Журъат Садирович.

Преподаватель Джизакского государственного
педагогического университета

Аннотация

В статье рассматривается проблема межъязыковой и внутриязыковой интерференции при обучении русскому языку в узбекской аудитории как одна из ключевых причин устойчивых фонетических, лексико-семантических, морфологических, синтаксических и орфографических ошибок. Актуальность темы определяется тем, что в условиях узбекско-русского билингвизма и расширения сфер использования русского языка в образовательной и профессиональной коммуникации преподавание не может ограничиваться только передачей языковых правил, а должно строиться на научно обоснованном учете типологических различий русского и узбекского языков, анализе типичных ошибок и проектировании специальных приемов их предупреждения. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и методическом моделировании системы преодоления интерференции при обучении русскому языку узбекоязычных обучающихся. В работе использованы методы сопоставительно-типологического анализа русского и узбекского языков, анализа



лингводидактической литературы, обобщения педагогического опыта, метода анализа ошибок и методического моделирования. В результате установлено, что наибольшую трудность для узбекской аудитории представляют категории рода, вида, предложно-падежных отношений, согласования, русское словесное ударение, оппозиция твердости и мягкости согласных, а также особенности семантизации русской лексики и построения синтаксических конструкций. Обосновано, что эффективное преодоление интерференции возможно только при сочетании национально ориентированного, сопоставительного, коммуникативного, функционально-семантического и поэтапного подходов, когда языковое явление не просто объясняется, а включается в систему диагностических, предупредительных, тренировочных, речевых и рефлексивно-коррекционных упражнений. Предлагаемая методика ориентирована на формирование устойчивых коммуникативных навыков, снижение частотности интерферентных ошибок и развитие сознательного отношения обучающихся к различиям контактирующих языков.

Ключевые слова: русский язык как неродной; русский язык как иностранный; узбекская аудитория; интерференция; билингвизм; контрастивная методика; анализ ошибок; предложно-падежная система; фонетическая интерференция; национально ориентированное обучение.

Введение

В современной лингводидактике проблема интерференции занимает центральное место, поскольку овладение неродным языком почти никогда не осуществляется в условиях «чистого» усвоения: изучаемый язык неизбежно воспринимается через призму уже сформированной системы родного языка, а потому ошибки учащегося являются не случайными сбоями, а закономерным следствием взаимодействия двух языковых систем в сознании билингва. В научной литературе интерференция понимается как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, приводящее к отклонениям от нормы изучаемого языка, причем современные исследования подчеркивают, что речь идет не только о межъязыковом, но



и о внутриязыковом переносе, когда трудности порождаются уже усвоенными, но недостаточно дифференцированными единицами самого русского языка. Для узбекской аудитории эта проблема имеет особую значимость, поскольку русский и узбекский языки относятся к разным типологическим системам: русский язык характеризуется развитой флективностью, категорией рода, омонимией падежных окончаний, богатой системой предлогов, противопоставлением видов глагола, подвижным ударением и фонологически значимой оппозицией твердости и мягкости согласных, тогда как узбекский язык основывается на агглютинативном строе, иной организации грамматических значений, отсутствию категории рода, большей формальной прозрачности падежных показателей и иным принципам синтаксического и фонетического оформления высказывания. Именно поэтому обучение русскому языку в узбекской аудитории оказывается не просто вопросом накопления словарного запаса или усвоения отдельных грамматических тем, а требует системного анализа тех зон, где родной язык не помогает, а, напротив, создает ложную опору, провоцируя калькирование, смешение форм, подмену значений, нарушение сочетаемости, неточное употребление предлогов и неестественный порядок слов. Исследования, посвященные обучению русскому языку студентов из Узбекистана и в целом студентов из Центральной Азии, показывают, что основные затруднения устойчиво концентрируются в одних и тех же участках языковой системы: обучающиеся испытывают сложности при выборе падежных форм, согласовании слов, различении видовых значений глагола, употреблении предлогов, оформлении русской интонации и постановке ударения, а также при переносе коммуникативных моделей родного языка в русскую речь. В узбекских школах и вузах эта проблема усиливается тем, что билингвальная образовательная среда часто оказывается неоднородной: часть учащихся имеет ограниченный опыт бытового общения на русском языке, часть воспринимает русский язык как язык учебной дисциплины, а часть пользуется им ситуативно и фрагментарно, что приводит к смешению уровней владения и к значительной вариативности ошибок. В таких условиях традиционная объяснительно-иллюстративная модель,



основанная на подаче готового правила и его механической отработке, оказывается недостаточной, потому что она чаще фиксирует ошибку постфактум, чем предупреждает ее возникновение. Между тем именно предупреждение интерференции должно стать одной из ведущих целей преподавателя, поскольку устойчивые ошибки, однажды автоматизированные в речи, затем труднее поддаются коррекции, чем на раннем этапе обучения. Отсюда вытекает необходимость создания такой методики, которая соединяла бы достижения контрастивной лингвистики, анализа ошибок, коммуникативной методики и национально ориентированного обучения. Важнейшее значение здесь приобретает не формальное сопоставление двух языков как самоцель, а выделение именно тех различий, которые реально влияют на речевую практику узбекоязычного обучающегося: если преподаватель заранее знает, какие именно категории окажутся источником ошибки, он способен выстроить обучение превентивно, а не реактивно. Следовательно, научная новизна и практическая значимость рассматриваемой проблемы заключаются в переходе от простого описания интерферентных ошибок к проектированию методической системы их предупреждения и преодоления. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы на основе анализа теоретических и методических работ обосновать специфику интерференции в узбекской аудитории и предложить целостную методику ее преодоления в процессе обучения русскому языку. Для достижения этой цели необходимо решить несколько взаимосвязанных задач: уточнить содержание понятия интерференции применительно к узбекско-русскому образовательному контексту; определить основные зоны интерферентного риска на фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом и орфографическом уровнях; выявить дидактические принципы, которые позволяют переводить ошибки из разряда устойчивых в разряд осознаваемых и устранимых; а также смоделировать систему упражнений и этапов работы, ориентированных на формирование нормативной русской речи у узбекоязычных учащихся.



Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды по теории языковой интерференции, национально ориентированной методике преподавания русского языка как иностранного и как неродного, сопоставительному изучению русского и узбекского языков, а также работы, посвященные конкретным трудностям узбекоязычных обучающихся при овладении русской фонетикой, грамматикой, лексикой и синтаксисом. В качестве исходной методологической установки принимается положение о том, что интерференция не может быть описана только как совокупность ошибок: она представляет собой динамический процесс переноса уже сформированных речевых навыков на новую языковую систему, причем этот перенос может иметь как отрицательный, так и частично положительный характер; следовательно, задача преподавателя состоит не в полном исключении родного языка из процесса обучения, а в его управляемом методическом использовании. В работе были применены сопоставительно-типологический метод, позволивший выявить существенные различия между русским и узбекским языками в тех зонах, которые чаще всего становятся источником ошибок; метод анализа ошибок, ориентированный на установление причин, типов и механизмов интерферентных отклонений; метод обобщения педагогического опыта, благодаря которому были выделены наиболее продуктивные приемы предупреждения и коррекции ошибок; а также метод дидактического моделирования, позволивший выстроить авторскую систему этапов и упражнений по преодолению интерференции. Принципиально важным является то, что анализ ошибок рассматривался не как формальная фиксация неправильных форм, а как средство диагностики глубинных трудностей: одна и та же ошибка в русской речи узбекоязычного учащегося может быть вызвана различными причинами — прямым влиянием родного языка, неполным усвоением нормы русского языка, гиперобобщением русского правила или неправильной стратегией речевого самоконтроля. Поэтому методика предупреждения интерференции должна строиться на многослойной диагностике и включать различение межъязыковой и внутриязыковой природы ошибки. В качестве дидактических ориентиров



были приняты принципы сознательности, коммуникативности, поэтапности, функционально-семантической организации материала, опоры на родной язык в строго дозированной форме, учета национально-культурной специфики и обязательного перехода от рецептивного узнавания языкового явления к его продуктивному использованию в речи. Существенным методическим положением стало и то, что любая потенциально интерферентная тема должна вводиться не только через правило, но и через сопоставление значений, речевых функций и типичных ошибок: учащийся должен понимать не просто «как правильно», но и «почему именно здесь он ошибается». На этой основе были выделены пять взаимосвязанных этапов работы: диагностический, объяснительно-сопоставительный, предупредительно-тренировочный, коммуникативно-речевой и рефлексивно-коррекционный. Такая логика позволила рассматривать преодоление интерференции не как разовую коррекцию конкретной ошибки, а как системную организацию учебного процесса, в которой преподаватель заранее прогнозирует трудности и управляет формированием навыка.

Результаты

Проведенный анализ показал, что интерференционные трудности в узбекской аудитории носят комплексный характер и охватывают все основные уровни языковой системы, однако наиболее устойчивыми являются ошибки, возникающие там, где между русским и узбекским языками отсутствует структурное соответствие. На фонетическом уровне особую трудность представляют русские твердые и мягкие согласные, некоторые губно-зубные и переднеязычные звуки, а также словесное ударение и ритмико-интонационный рисунок русской фразы; это объясняется тем, что в узбекском языке отсутствует тождественная русскому система оппозиций по мягкости и твердости, вследствие чего учащийся нередко воспринимает фонетически значимые различия как второстепенные и переносит в русскую речь артикуляционные привычки родного языка. На графико-орфографическом уровне источником интерференции может выступать и пересечение разных графических



систем: при обучении русскому языку часть ошибок обусловлена смешением кириллических и латинских навыков письма, неполным различением фонемно-графических соответствий, а также неустойчивым орфографическим самоконтролем. На лексико-семантическом уровне трудности связаны прежде всего с иллюзией прямой эквивалентности между словами двух языков: учащийся часто стремится приписать русскому слову объем значения, свойственный соответствующей узбекской единице, или, напротив, использует русский эквивалент в несвойственном ему контексте, не учитывая сочетаемость, стилистическую окраску и коммуникативную уместность. Именно поэтому семантизация русской лексики в узбекоязычных классах не может ограничиваться переводом; она должна строиться через контекст, наглядность, толкование, словообразовательные и синонимические связи, речевые ситуации и сопоставление значений, иначе переводное знание не переходит в речевую компетенцию. На морфологическом уровне наиболее трудными оказываются категории рода, числа, падежа, согласования, глагольного вида, управления и возвратности. Категория рода, отсутствующая в узбекском языке, вызывает типичные ошибки типа *мой книга, интересный проблема, хороший семья*, причем эти отклонения нельзя считать только «невнимательностью»: за ними стоит отсутствие в родном языке той грамматической установки, по которой существительное и зависимое слово системно соотносятся по роду. Предложно-падежная система русского языка выступает, вероятно, наиболее мощной зоной интерференции, потому что узбекский язык использует иные способы выражения пространственных, объектных, адресатных, причинных и временных отношений; в результате учащиеся смешивают падежные значения, заменяют один предлог другим, опускают предлог там, где он обязателен, либо стремятся передать русские отношения через привычную им модель постпозиционного оформления. Ошибки в употреблении вида глагола также имеют системный характер: русская видовая оппозиция не сводится к простому противопоставлению «завершенности» и «незавершенности», а в речи связана с типом ситуации, ее пределом, повторяемостью, процессуальностью, результативностью и речевым намерением



говорящего; поэтому узбекоязычный учащийся нередко усваивает вид формально, но ошибается в его функциональном употреблении, особенно в сочетании с обстоятельствами времени и в контекстах речевого этикета. Дополнительные трудности возникают при освоении возвратных глаголов, так как их семантика и распределение в русском языке не во всем совпадают с привычными моделями родного языка. На синтаксическом уровне интерференция проявляется в калькировании порядка слов, в нарушении моделей управления, в неполном различении типов сложных предложений, в трудностях оформления определительных и обстоятельственных отношений, а также в построении высказывания по логике родного языка, а не по норме русского коммуникативного членения. Особенно важно учитывать, что формально «понятное» предложение не всегда является нормативным: узбекоязычный учащийся может построить русскую фразу таким образом, что она будет семантически прозрачной, но стилистически неестественной, перегруженной кальками или коммуникативно неадекватной. На основании этих наблюдений была смоделирована методика преодоления интерференции, включающая несколько взаимосвязанных компонентов. Первый компонент — диагностический: преподаватель на начальном этапе должен выявлять не только общий уровень владения языком, но и карту интерферентных рисков конкретной группы, поскольку набор ошибок у школьников, студентов нефилологических направлений и обучающихся с разным объемом русскоязычного опыта будет различаться. Второй компонент — сопоставительно-объяснительный: трудные темы необходимо вводить через ограниченное и точное сопоставление русского и узбекского языков, показывая, где между ними имеется соответствие, а где — принципиальное расхождение. Так, при обучении роду не следует долго обсуждать абстрактную грамматическую категорию; продуктивнее сразу формировать модели согласования через типовые окончания, микрогруппы существительных и устойчивые словосочетания. При обучении падежам целесообразно уходить от избыточно формальной логики «выучить вопрос — подставить окончание» и строить работу вокруг функционально-семантических блоков: местонахождение, направление движения, объект



действия, адресат, совместность, средство, причина, время. Третий компонент — предупредительно-тренировочный: каждое правило должно сопровождаться упражнениями на антиинтерференционное различение, где учащийся видит не только правильный образец, но и типичную ошибку, учится обнаруживать ее причину и заменять неверную модель нормативной. Здесь особенно эффективны упражнения на выбор между конкурирующими формами, трансформации, подстановки, мини-контексты с минимальными различиями значений, двуязычные сопоставительные таблицы ограниченного объема, задания на восстановление пропущенных предлогов и окончаний, а также артикуляционные тренировки для трудных фонем и ритмико-интонационных моделей. Четвертый компонент — речевой: интерференция не преодолевается на уровне изолированного правила, если не вывести учащегося в ситуацию использования структуры в собственной речи. Поэтому после этапа контролируемой тренировки необходим переход к диалогу, микромонологу, описанию, пересказу, проблемной беседе, ролевой ситуации и письменному высказыванию, где целевая единица функционирует как инструмент смысла, а не как предмет заучивания. Пятый компонент — рефлексивно-коррекционный: учащийся должен научиться распознавать собственные типичные ошибки, вести индивидуальную карту трудностей, соотносить ошибку с ее причиной и видеть, как меняется смысл высказывания после исправления. В рамках данной модели принципиально важно различать коррекцию и наказание ошибкой: интерферентная ошибка должна рассматриваться как материал для педагогического анализа, а не как свидетельство неспособности учащегося. Особое место в методике занимает семантизация русской лексики, поскольку именно на лексическом уровне переводная опора чаще всего оказывается обманчивой. Для узбекоязычной аудитории продуктивно сочетание нескольких приемов: контекстного введения слова, его соотнесения с визуальным образом, показа типичной сочетаемости, сравнения с близкими по значению единицами, включения слова в коммуникативную задачу и, при необходимости, краткого сопоставления с узбекским эквивалентом. Аналогично и при обучении синтаксису: нельзя



ограничиваться разбором схемы предложения; нужно показывать, как различия в порядке слов, средствах связи и распределении ремы влияют на естественность русской речи. В итоге было установлено, что наибольший эффект дает не отдельный прием, а системная технология, в которой сопоставление, предупреждение, тренировка, коммуникация и рефлексия работают как единая цепь формирования навыка.

Обсуждение. Полученные выводы позволяют уточнить важный для современной методики тезис: интерференция в узбекской аудитории не является частной трудностью отдельных тем, а представляет собой системное явление, следовательно, ее нельзя преодолевать фрагментарно. Именно здесь обнаруживается слабость многих традиционных практик обучения, когда преподаватель реагирует на ошибку только в момент ее возникновения и исправляет ее как локальный сбой, не связывая с типологическими причинами. Такой подход неэффективен по двум причинам. Во-первых, он не разрушает сам механизм ошибки, поскольку учащийся запоминает отдельное исправление, но не осознает глубинного расхождения между моделями родного и русского языков. Во-вторых, он лишает преподавание прогностического характера: вместо того чтобы заранее предвидеть наиболее вероятные зоны интерференции, преподаватель вынужден постоянно догонять уже закрепившиеся отклонения. Между тем анализ научно-методической литературы показывает, что наиболее перспективным направлением является именно национально ориентированная методика, где родной язык не вытесняется из сознания учащегося искусственно, а используется как опорная точка для осознания различий. Однако и здесь существует риск крайности: чрезмерная опора на перевод и постоянное сопоставление могут привести к формированию у обучающегося устойчивой зависимости от родного языка, когда русская речь строится не непосредственно, а через промежуточный переводческий этап. Следовательно, сопоставительный подход должен быть дозированным и функциональным: сравниваются не все факты двух языков, а только те, которые реально помогают избежать ошибки и выйти к нормативной русской модели. Важным результатом обсуждения является и



разграничение межъязыковой и внутриязыковой интерференции. В практике преподавания их часто смешивают, хотя методические решения в этих случаях различны. Если ошибка вызвана прямым влиянием узбекского языка, необходимы сопоставление и антиинтерференционная тренировка; если же ошибка обусловлена гиперобобщением русского правила, то есть внутриязыковой интерференцией, требуется более тонкая работа над системными различиями внутри самого русского языка, над вариантами нормы и условиями употребления. Отсюда следует, что преподаватель русского языка в узбекской аудитории должен владеть не только собственно русским языком и общей методикой, но и хотя бы базовым пониманием структуры узбекского языка, иначе диагностика ошибок окажется поверхностной. Существенное значение имеет и организационный аспект. В узбекских школах и вузах, где русский язык изучается в неоднородных по уровню группах, единая программа без учета интерферентного профиля учащихся неизбежно снижает эффективность обучения. Поэтому перспективным представляется создание типологических карт трудностей по уровням образования, видам речевой деятельности и тематическим блокам, а также разработка специальных банков упражнений для наиболее частотных зон риска: род, падеж, предлоги, вид, согласование, произношение мягких согласных, ударение, семантизация лексики, порядок слов. В этом отношении полезен опыт методик, направленных на минимизацию интерференционных ошибок в других национальных аудиториях: их ценность состоит не в механическом заимствовании упражнений, а в понимании общей логики — сначала выявление причины ошибки, затем моделирование упражнения под конкретный тип языкового конфликта и только после этого выход в коммуникацию. Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении нормативности и коммуникативности. Иногда в практике преподавания эти принципы противопоставляются: считается, что излишнее внимание к ошибке мешает свободе общения, а ориентация на коммуникацию якобы допускает отклонения, если смысл понятен. Для узбекской аудитории такой компромисс опасен, потому что именно интерферентно окрашенные, но «понятные» формы быстро автоматизируются и закрепляются как



привычная модель русской речи. Следовательно, коммуникативность не должна означать снижения требований к норме; напротив, норма должна вводиться через коммуникацию, а коммуникация — строиться на нормативных моделях. Наконец, обсуждение результатов показывает и более широкий вывод: преодоление интерференции — это не только задача отдельного урока, но и условие формирования полноценной языковой личности, способной использовать русский язык не как набор разрозненных правил, а как инструмент учебной, профессиональной и межкультурной коммуникации. Поэтому дальнейшее развитие методики должно быть связано с обновлением учебников для узбекоязычной аудитории, усилением лингвистической подготовки преподавателей, включением в учебный процесс цифровых средств диагностики ошибок и созданием национально ориентированных учебных материалов, в которых трудные зоны русского языка будут представлены не постфактум, а превентивно.

Заключение. Таким образом, исследование показало, что интерференция при обучении русскому языку в узбекской аудитории имеет закономерный, системный и многоуровневый характер, а потому ее нельзя рассматривать как совокупность случайных ошибок, устраняемых только повторением правил. Основные причины интерферентных трудностей связаны с глубинными типологическими расхождениями русского и узбекского языков, прежде всего в области фонетики, категории рода, предложно-падежной системы, глагольного вида, согласования, семантизации лексики и синтаксической организации высказывания. Установлено, что наиболее результативной оказывается методика, сочетающая пять взаимосвязанных оснований: предварительную диагностику интерферентных зон, дозированное сопоставление русского и узбекского языков, систему предупредительных антиинтерференционных упражнений, обязательный переход к коммуникативному использованию целевых структур и последующую рефлексивную коррекцию. Практическая ценность предложенного подхода состоит в том, что он позволяет перестроить саму логику преподавания: от исправления уже допущенной ошибки — к ее прогнозированию и предупреждению; от абстрактного объяснения правила



— к его функционально-семантическому освоению; от переводной зависимости — к осознанному и самостоятельному речепорождению на русском языке. Следовательно, преодоление интерференции должно рассматриваться как стратегическая задача методики преподавания русского языка в узбекской аудитории, а национально ориентированный, контрастивный и коммуникативно организованный учебный процесс следует признать наиболее обоснованной моделью формирования нормативной русской речи у узбекоязычных обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой уровневых корпусов типичных ошибок узбекоязычных учащихся, эмпирической проверкой эффективности отдельных антиинтерференционных приемов на материале школьной и вузовской аудитории, а также созданием учебно-методических комплексов, в которых различия между русским и узбекским языками будут превращены из источника ошибки в ресурс осознанного обучения.

Список литературы

1. Абдуллаева С. Н. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и узбекского языков в методических целях // Преподаватель XXI век. 2017. № 1. С. 317–335.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Арская Ю. А., Мамедов А. А. Способы предупреждения и корректировки интерференционных ошибок при обучении русскому языку как иностранному и как неродному // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 1 (38). С. 29–38.
4. Ильина Н. О. Особенности обучения русскому языку студентов из Центральной Азии на современном этапе: вызовы и решения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023.
5. Исматуллаев А. М. О способах семантизации слов на уроках русского языка в классах с узбекским языком обучения // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2021. Т. 1. № 4. С. 667–673.



6. Краснокутская Н. В. Опыт преподавания русского языка носителям узбекского языка в техническом вузе // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. 2023. № 2. С. 50–56.
7. Мельникова А. Ю. Проблемы обучения русскому языку как иностранному студентов из Узбекистана // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 50–54.
8. Ризамухамедова Г. Б. Грамматическая интерференция при изучении русского языка в узбекской аудитории // Science Time. 2018. № 1. С. 36–39.
9. Ризамухамедова Г. Б. Влияние грамматической интерференции при изучении русского языка в узбекской аудитории // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2021. Т. 1. № 4. С. 800–804.
10. Ризамухамедова Г. Б. Внутрязыковая и межъязыковая интерференции при обучении русскому языку // Строительство и образование. 2024. № 3.
11. Тошкуллова Г. Н. Система согласных русского и узбекского языков // Academic Research in Educational Sciences. 2022. Т. 3. № 3. С. 500–507.
12. Хакимов М. Ф. Специфика обучения узбекских школьников русской предложно-падежной системе // ORIENS. 2024. С. 43–46.
13. Хегай В. М. Опора на знание родного (узбекского) языка при обучении русскому синтаксису // Лингвокультурология. 2023. № 18. С. 296–301.
14. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953. 148 p.
15. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
16. Шатилов С. Ф. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного. М.: Просвещение, 1972. 192 с.