QO‘QON DAVLAT PEDAGOGIKA INSTITUTI ILMIY XABARLARI
(2026-yil 10-son)
FILOLOGIYA
PHILOLOGY
https://doi.org/10.70728/b.series.fil.v08.i10.017

ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ТЮРКОФОНОВ: СИСТЕМА ОППОЗИЦИЙ, ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

Диндарова Наргиза Равильевна
Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан
nargizadindarova@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-6273-7492

Аннотация. Статья посвящена фонологической интерференции в русской речи студентов-тюркофонов. Рассматриваемое явление носит системный характер и обусловлено расхождениями фонологических систем контактирующих языков. Ошибки интерференционного типа появляются из-за того, что состав фонем, характер оппозиций, правила дистрибуции, слоговая структура и просодическая организация родного и изучаемого языков не совпадают. В работе особое внимание уделяется методике обучения нормативному русскому литературному произношению: обосновываются принципы отбора материала, определяются этапы коррекционной работы, разрабатывается типология упражнений и описываются приёмы формирования слухопроизносительных навыков. Предложена лингводидактическая модель с диагностическим, сопоставительно-объяснительным, имитативно-артикуляционным, автоматизирующим и коммуникативно-контрольным этапами. Результаты исследования могут быть использованы при составлении учебных программ и пособий, диагностических заданий, а также при создании системы фонетических упражнений по обучению нормативному русскому произношению.

Ключевые слова: фонологическая интерференция, фонема, фонологическая оппозиция, методика обучения произношению, произносительные навыки, фонетические упражнения, лингводидактическая коррекция.

Abstract. The article deals with phonological interference in the Russian speech of Turkic-speaking students. This phenomenon is systemic in nature and is conditioned by the discrepancies between the phonological systems of the contacting languages. Interference errors occur due to non-conformity in phoneme inventory, the nature of oppositions, distribution rules, syllable structure, and prosodic organization between the native and target languages of the learners. Special attention is paid to the methodology of teaching normative Russian literary pronunciation: the principles of material selection are substantiated, the stages of corrective work are determined, a typology of exercises is developed, and techniques for

developing auditory-pronunciation skills are described. A linguodidactic model comprising diagnostic, comparative-explanatory, imitative-articulatory, automating, and communicative-control stages is proposed. The findings of the research can be applied in designing curricula and teaching materials, diagnostic assignments, as well as in developing a system of phonetic exercises for teaching normative Russian pronunciation.

Keywords: phonological interference, phoneme, phonological opposition, pronunciation teaching methodology, pronunciation skills, phonetic exercises, linguodidactic correction.

Annotatsiya. Maqola turkiy tillarda so'zlashuvchi talabalarning rus tilidagi nutqida uchraydigan fonologik interferensiyaga bag‘ishlangan. Ko‘rib chiqilayotgan hodisa tizimli xarakterga ega bo‘lib, aloqada bo‘lgan tillar fonologik tizimlarining farqlari bilan belgilanadi. Interferensiya turidagi xatolar o‘quvchilarning ona tili va o‘rganilayotgan tili fonemalari tarkibi, oppositsiyalar xususiyati, distributsiya qoidalari, bo‘g‘in tuzilishi hamda prosodik tashkil etilishidagi nomutanosibliklar sababli yuzaga keladi. Ishda rus adabiy talaffuzini o‘qitish metodikasiga alohida e’tibor qaratilgan: material tanlash tamoyillari asoslanadi, korreksion ish bosqichlari belgilanadi, mashqlar tipologiyasi ishlab chiqiladi va eshitib-talaffuz qilish ko‘nikmalarini shakllantirish usullari tavsiflanadi. Diagnostik, qiyosiy-tushuntirish, imitativ-artikulyatsion, avtomatlashtiruvchi va kommunikativ-nazorat bosqichlarini o‘z ichiga olgan lingvodidaktik model taklif etilgan. Tadqiqot natijalaridan o‘quv dasturlari va qo‘llanmalarini, diagnostik topshiriqlarni tuzishda, shuningdek, rus tilining me’yoriy talaffuzini o‘rgatishga qaratilgan fonetik mashqlar tizimini yaratishda foydalanish mumkin.

Kalit so‘zlar: fonologik interferensiya, fonema, fonologik oppositsiya, talaffuzni o‘qitish metodikasi, talaffuz ko‘nikmalari, fonetik mashqlar, lingvodidaktik korreksiya.

Введение

Формирование нормативного русского произношения входит в число основных задач обучения русскому языку тюркоязычных студентов и осуществляется параллельно с развитием лексических и грамматических навыков. Произносительная сторона речи нередко оказывается наиболее трудной для усвоения. Даже при достаточно высоком уровне владения лексикой и грамматикой обучающиеся могут испытывать затруднения в различении фонем, сохранении слоговой структуры слова, соблюдении ударения и интонационном оформлении высказывания.

Причиной данных затруднений служит различие фонологических систем контактирующих языков. Организация фонемного состава, оппозиций, слоговой структуры, ударения и интонации в русском и узбекском языках не совпадает, вследствие чего студенты могут знать слово, понимать его значение, употреблять его в речи, но произносить его по нормам родного языка.

В данной статье единицей анализа интерференции является фонологическая оппозиция. Фонема включена в систему противопоставлений и не существует изолированно, а оппозиция определяет, какие звуковые различия являются в языке значимыми. Поэтому для тюркоязычных студентов принципиальное значение имеет не

только наличие или отсутствие того или иного звука, но и его роль в фонологической системе родного языка. Эта роль определяет характер интерференции при усвоении русских фонологических оппозиций.

Учение Н. С. Трубецкого о «фонологическом сите» лежит в основе идеи о том, что родная фонологическая система фильтрует восприятие чужой речи. Согласно этому положению, система родного языка задерживает незнакомые дифференциальные признаки фонем и затрудняет их восприятие [8, с. 57]. Лингводидактическое развитие этого положения заключается в том, что тип ошибки связывается с выбором коррекционного приёма.

Изучение языковых контактов и интерференции опирается также на работы У. Вайнрайха, Э. Хаугена и Л. В. Щербы [1,с. 199; 9,с. 61–80; 10]. При анализе русско-узбекских фонологических контактов особую роль играют труды М. Джусупова, где интерференция рассматривается с учётом слоговой структуры, фонемной эквивалентности и особенностей обучения произношению [2, с. 156–158; 3, с. 351-358; 4, с. 27].

Цель исследования состоит в разработке лингводидактической модели диагностики и коррекции фонологической интерференции в русской речи узбекоязычных студентов.

Для этого определяются фонологические основания интерференции, выявляются основные зоны несовпадения русских и узбекских фонологических систем, предлагается типология интерференционных ошибок, обосновываются этапы и приёмы коррекционной работы, представляется система упражнений для формирования слухопроизносительных навыков.

Поскольку интерференция описывается через фонологическую оппозицию, а не через отдельный звук, *научная новизна* заключается в смене единицы анализа. Идея «фонологического сита» родного языка, выдвинутая Н. С. Трубецким, получает лингводидактическое развитие, потому что связывает тип ошибки с выбором коррекционного приёма. Если теоретическая фонология рассматривает «фонологическое сито» как механизм восприятия, то в лингводидактическом контексте оно становится инструментом прогнозирования ошибок и планирования коррекционной работы.

Материалы и методы

Материалом исследования являются данные сопоставительной фонетики и фонологии русского и узбекского языков. Сопоставление осуществляется на уровне фонем, фонологических оппозиций, слоговой структуры, ударения и интонации. При описании узбекской звуковой системы используются положения из работ В. В. Решетова и Х. Жамолхонова [7; 5].

В работе применялись сопоставительно-типологический метод, оппозиционный анализ фонем, компонентный анализ артикуляционных признаков звуков и метод лингвистического моделирования. Сопоставительно-типологический метод позволил выявить различия между фонологическими системами русского и узбекского языков. Оппозиционный анализ фонем служил определению смыслоразличительных

противопоставлений, а компонентный анализ применялся к артикуляционным признакам звуков. Метод лингвистического моделирования использовался при разработке этапов коррекционной работы, потому что позволял представить коррекционный процесс как целостную систему. Кроме того, применялись прогнозирование интерферентных ошибок, отбор и систематизация учебного материала, анализ упражнений и приёмов обучения произношению.

Исследование носит теоретический характер. Его результатом является лингводидактическая модель, которую можно проверить в ходе обучающего эксперимента на материале устной речи тюркоязычных студентов.

Результаты и обсуждение

Фонологическая оппозиция как аналитическая единица интерференции

При переносе обучающимися на изучаемый язык характерных для родного языка способов различения звуков проявляется фонологическая интерференция. Фонема при этом реализуется не в виде отдельного неизменного звука, а через систему позиционно обусловленных вариантов. Её значимость проявляется в оппозициях, которые представляют собой противопоставления, способные различать смысл. Данное понимание опирается на классические положения фонологии, разработанные Н.С. Трубецким [8].

Среди значимых оппозиций фонологической системы русского языка выделяются противопоставления по твёрдости и мягкости, глухости и звонкости согласных, а также различия гласных в ударной и безударной позициях. Эти оппозиции несут функциональную нагрузку, так как обеспечивают различение лексических единиц. Например, пара *кон – конь* противопоставлена по признаку твёрдости и мягкости, а пара *кора – гора* – по признаку глухости и звонкости.

Для тюркоязычных студентов трудность представляют те случаи, когда соответствующая оппозиция в родном языке отсутствует, имеет иной фонологический статус или реализуется иначе. В результате акустико-артикуляционные признаки фонем изучаемого (русского) языка либо не воспринимаются как дифференциальные, либо подменяются признаками, свойственными фонологической системе родного языка обучающихся. В результате у студентов формируются устойчивые ошибки как в восприятии на слух, так и в собственном произношении.

В подобных условиях фонологические различия русского языка утрачивают свою значимость для обучающихся. В результате инофон смешивает фонемы, замещает одну другими или приписывает русскому звуку дистрибутивные и смысловые свойства родного языка. Например, фонологическая оппозиция по твердости и мягкости в словах *лук – люк* принципиальна для носителя русского языка. Если же студенты не воспринимают данное различие как дифференциальный признак, они произносят оба слова одинаково.

Таким образом, объектом лингводидактического анализа следует считать не отдельную речевую ошибку, а системное восприятие студентами-тюркофонами русской фонологической оппозиции. Направленность этого восприятия обусловливает как тип

возникающей интерференции, так и выбор эффективных методических приёмов коррекции произношения.

Сопоставление фонологических систем и типология интерференционных ошибок

Поскольку сопоставительный анализ русской и узбекской фонологических систем выявляет основные зоны потенциальной интерференции, он создаёт основу для прогнозирования произносительных трудностей. Такой сопоставительный подход соответствует традиции изучения языковых контрастов, заложенной в работах У. Вайнрайха и Э. Хаугена [1; 9], а применительно к русско-тюркским контактам – в трудах М. Джусупова [2; 3; 4].

Интерференция имеет системный характер и охватывает как сегментный уровень (фонемный состав, оппозиции), так и суперсегментный (слоговая структура, просодия).

По характеру возникающих ошибок выделяются следующие типы фонологической интерференции:

1.Неразличение оппозиций состоит в нейтрализации дифференциальных признаков русских фонем. Студенты–тюркофоны не воспринимают противопоставление согласных по твёрдости и мягкости, например*: [лук] – [л’ук], [рат] – [р’ат]* и оппозицию гласных */ы/* и */и/ [был] – [б’ил]* как смыслоразличительные. Причина заключается в отсутствии данных фонологических категорий в родном языке.

2.Субституция фонем состоит в замене отсутствующих или специфических фонем изучаемого языка артикуляционно близкими звуками родного языка. Например: */ц/ → [с]: станция → стан[с’]ия, целый → [с’]елый, лицо → ли[с]о,* и */щ/ → [ш]: щенок → [ш]енок, щит → [ш]ит.*

3. Структурное преобразование звуковой цепочки представляет собой адаптацию нетипичных для родного языка стечений согласных к нормам сочетаемости звуков узбекского языка. Оно проявляется в форме протезы: *стол → [э]стол;* эпентезы: *свет → с[ы]вет*; эпитезы: *театр → теат[о]р*, а также в упрощении звуковых цепочек и выпадении отдельных элементов: *телефон → телфон*.

4. Позиционно-просодические преобразования. К данной группе относятся ошибки, связанные с изменениями звуков в речи, а также с ударением и интонацией.

1.Произношение безударных гласных (редукция). В русском языке безударные гласные подвергаются качественной редукции в соответствии со своей позицией относительно ударного слога, тогда как в узбекском языке данный процесс имеет иной характер. Студенты-тюркофоны переносят инвариантное произношение гласных фонем на все позиции без исключения. Орфографический образ слова подменяет его орфоэпическую норму. Например, слово *поворот* звучит как *[поворот]* вместо нормативного *[пъв∧рóт]*, а *золото* как *[золото]* вместо *[зóлътъ]*.

2.Словесное ударение в русском языке может падать на любой слог и меняться при изменении слова. Под влиянием родного языка, где ударение закреплено за последним

слогом, обучающиеся переносят его на конец слова. Например, слово *му́зыка* произносится как *[музыка́],* слово *о́блако* произносит *[облако́].*

3. Произношение согласных на конце и стыке слов проявляется в отсутствии оглушения звонких согласных на конце слова: *снег – [снег]* вместо *[с’н’эк]*, а также в отсутствии ассимилятивных изменений согласных: *сжечь – [сжечь]* вместо *[ж͡’эч’].*

4. Родной язык оказывает влияние и на интонацию речи. Если интонационные модели родной речи переносятся на русскую речь, то это приводит к монотонности и неразличению типов предложений. Фразы *«Это учебник»* и *«Это учебник?»* произносятся с одной и той же интонацией. Побудительные предложения не получают свойственного им интонационного оформления. В результате слушающий не всегда способен определить, содержит ли высказывание вопрос, сообщение или побуждение, что затрудняет понимание речи и снижает её выразительность.

Методика обучения русскому произношению

Методика преодоления фонологической интерференции не должна сводиться к механическому разбору отдельных ошибок, и поэтому в её основе должна лежать целенаправленная работа по формированию способности воспринимать и воспроизводить русские фонологические оппозиции.

Принципы обучения

Первым принципом обучения является опора на фонологическую оппозицию, и поэтому обучение строится не вокруг отдельного звука, а вокруг противопоставления, значимого в русском языке. Так, работа над звуками *[л]* и *[л’]* должна быть связана с различением слов *лук* и *люк*.

Учёт родного языка студентов-тюркофонов является **вторым принципом** обучения. Так как преподаватель заранее определяет, какие фонемы изучаемого языка и оппозиции могут вызвать затруднения у обучающихся, это позволяет не только исправлять возникающие ошибки, но и предупреждать их. Такой подход даёт возможность строить работу с опорой на прогнозируемые зоны интерференции, что соответствует идеям М. Джусупова о прогнозировании интерференции при обучении произношению [2;4].

Сознательность как **третий принцип** обучения предполагает, что студенты-тюркофоны понимают, почему в русском языке различаются пары *лук* и *люк* или *был* и *бил.* Простое повторение за преподавателем не всегда формирует устойчивый навык, если обучающиеся не осознают смыслоразличительную функцию звука. Когда оппозиция усвоена осознанно, сформированный навык переносится на новые слова и речевые ситуации.

Системность составляет **четвёртый принцип** обучения. Поскольку произношение не сводится к сумме отдельных звуков, в процесс обучения необходимо включать фонологические оппозиции, слоговую структуру, ударение и интонацию. Данный подход позволяет сформировать у студентов-тюркофонов целостное представление о звуковом строе изучаемого языка и обеспечивает устойчивое овладение нормами литературного произношения.

В качестве **пятого принципа** обучения рассматривается коммуникативная направленность. Фонетическая тренировка полезна лишь тогда, когда её результат находит применение в реальной речи, и поэтому работа над произношением должна завершаться выходом в коммуникацию [6, с. 27–34]. Поэтому каждое фонетическое упражнение должно завершаться использованием отработанного материала в словосочетании, предложении, диалоге или монологе. Это обеспечивает переход от изолированного произносительного навыка к его применению в естественной коммуникации.

Дифференцированный подход следует применять и в обучении нормативному русскому произношению. Индивидуальный профиль интерференции различается, так как у одних обучающихся доминируют трудности с палатализацией, а у других – с редукцией гласных, слоговой структурой или интонацией. Благодаря учёту этих различий усилия направляются на зоны, наиболее значимые для конкретного обучающегося.

Этапы коррекционной работы

Предлагаемая модель коррекции фонологической интерференции включает пять последовательных этапов, представленных в следующей таблице:

Таблица 1.

Этап	Цель	Содержание работы	Основные средства и приёмы
1. Диагностический	Выявить фонемы, оппозиции и просодические явления, вызывающие затруднения.	Определение индивидуального профиля интерференции; выявление ошибок в восприятии и произношении.	Минимальные пары, аудирование, чтение слов и предложений, анализ устной речи.
2. Сопоставительно-объяснительный	Сформировать представление о различиях между русской и узбекской фонологическими системами.	Объяснение смыслоразличительной функции фонологических оппозиций; сопоставление артикуляции звуков.	Сопоставление слов, фонетический комментарий, демонстрация артикуляции, транскрипция.
3. Имитативно-артикуляционный	Сформировать правильный артикуляционный уклад.	Отработка изолированных звуков, слогов и звукосочетаний.	Повторение за преподавателем, работа с зеркалом, аудиозаписи, замедленное проговаривание.
4. Автоматизирующий	Довести произносительный навык до автоматизма.	Включение отработанных звуков в слова, словосочетания, предложения и связный текст.	Чтение, повторение, составление предложений, работа с рифмовками и скороговорками.

5. Коммуникативно-контрольный	Обеспечить перенос навыка в естественную речь.	Применение сформированных навыков в диалогической и монологической речи.	Диалоги, ролевые игры, описание картинок, монологические высказывания, самоконтроль.

Благодаря последовательности этапов осуществляется переход от осознания фонологической оппозиции к её автоматизированному использованию в речи. На первых этапах преобладает работа над восприятием и артикуляцией, тогда как на завершающих этапах сформированные навыки включаются в коммуникативную деятельность. Такой порядок позволяет предупреждать интерференционные ошибки и закреплять нормативное произношение в связной речи. Единство восприятия, артикуляции и коммуникации обеспечивается за счёт постепенного усложнения заданий, а навык становится устойчивым к влиянию родной фонологической системы обучающихся.

Система упражнений

Построение упражнений подчиняется принципу нарастания сложности. Так как работа начинается с восприятия фонологической оппозиции, затем переходит к её воспроизведению, а после этого к автоматизации и коммуникативному применению, обеспечивается последовательное формирование навыка.

На **первом этапе** используются упражнения на восприятие. Преподаватель произносит пары *мел – мель, угол – уголь, был – быль*, а обучающиеся определяют, одинаковые это слова или разные. Такие задания формируют фонематический слух и способствуют преодолению неразличения оппозиции. Тем самым создаётся основа для последующей работы над артикуляцией.

Второй этап предполагает артикуляционные упражнения. Студенты-тюркофоны повторяют звуки и слоги *[м] – [м’], [н] – [н’], [л] – [л’],* а также *ма – мя, на – ня, ла – ля.* При необходимости используются зеркало и наблюдение за положением языка. Цель данного этапа заключается в формировании правильного артикуляционного уклада, который в дальнейшем автоматизируется в составе слова и фразы.

На **третьем этапе** звук включается в слово и предложение. Примером служит путь *[л’] → ля → лягушка → Маленькая лягушка сидит на листе; [м’] → мя → мяч → Маленький мяч лежит на траве; [н’] → ня → няня → Няня читает книгу ребёнку.* Такой путь, от звука к связному высказыванию, обеспечивает постепенную автоматизацию навыка. В результате формируется устойчивое произношение в связной речи обучающихся.

В отдельную группу выделяются упражнения на ударение и ритм. Для тренировки подвижного русского ударения используются слова с разным положением ударного слога: рука́ – ру́ки, вода́ – во́ду, окно́ – о́кна, голова́ – го́лову, сторона́ – сто́рону, зе́мли – земли́, го́ры – гора́, сте́ны – стена́. Студенты-тюркофоны произносят слово по слогам, выделяя ударный слог хлопком или отстукиванием. Подобная работа помогает почувствовать ритмическую структуру слова и преодолеть привычку к ударению на

последнем слоге. Поскольку задания постепенно усложняются, работа с отдельными словами переходит к работе со словосочетаниями и фразами.

Для предупреждения ошибок редукции используется сопоставление полного и редуцированного произношения. Студенты сначала произносят слово *молоко* с отчётливыми гласными, а затем повторяют его в нормативном произношении с ослабленными безударными гласными *[мъл∧ко́]*. Подобная работа проводится со словами *голова, дорога, хорошо, молодой, пароход, золото, городок*. В результате у обучающихся формируется навык различать орфографический образ слова и его орфоэпическую норму.

Завершающими являются коммуникативные упражнения. Например, после работы над звуками *[л]* и *[л’]* студентам предлагается диалог.

– Что ты купил в магазине?

– Я купил лимоны, молоко и яблоки.

– А ты любишь лимоны?

– Да, особенно летом.

Диалог содержит слова с твёрдыми и мягкими согласными: *купил, лимоны, молоко, яблоки, любишь, летом.* Так фонетическая тренировка соединяется с развитием диалогической речи.

Для отработки ударения и интонации можно предложить ролевую ситуацию «В магазине». Студенты получают задание прочитать диалог по ролям, соблюдая правильное ударение и интонацию вопроса и ответа. Затем диалог повторяется без опоры на текст.

– Здравствуйте! Что вы хотите купить?

– Я хочу купить молоко, лимоны и яблоки.

– Молоко стоит восемь тысяч сумов, лимоны – пять тысяч.

– Хорошо, дайте всё это.

Критерием сформированности произносительного навыка служит его устойчивое проявление не только при чтении отдельного слова, но и в условиях самостоятельной и условно-самостоятельной речи. Завершающий этап обучения строится с учётом этого критерия – от чтения диалога к его воспроизведению по памяти и далее к продуцированию собственных высказываний в рамках заданной коммуникативной ситуации.

Приёмы коррекции ошибок

В коррекционной работе используются показ артикуляции, сопоставление правильного и неправильного вариантов, замедленное проговаривание и ритмизация. Показ артикуляции предполагает демонстрацию преподавателем положения органов речи. Сопоставление строится на противопоставлении правильного и ошибочного произношения, например *мел, [м’эл]* и *[мэл]*. Замедленное проговаривание предполагает произнесение слова по слогам, а ритмизация – выделение ударного слога

хлопком или отстукиванием. Все эти приёмы применяются комплексно и подчинены задаче формирования устойчивого произносительного навыка.

Высокую результативность демонстрирует такой приём, как использование транскрипции, которая наглядно демонстрирует студенту звуковой состав слова. Слуховое сравнение позволяет учащемуся точно идентифицировать слова преподавателя, тогда как методика самоконтроля с фиксацией речи на аудионосителе даёт возможность самостоятельно сопоставить свой результат с образцом. Завершающим звеном методической цепи является коммуникативное повторение, которое позволяет закрепить звук в структуре диалогического или монологического высказывания. Подобная интеграция приёмов обеспечивает одновременное обращение к зрительным, слуховым и практическим ресурсам обучающихся.

Оценка слухопроизносительных навыков обучающихся осуществляется по нескольким базовым критериям, каждый из которых соответствует определенной стадии методической работы. На начальном этапе анализируются правильность восприятия фонологических оппозиций и точность артикулирования отдельных звуков, а также проверяется произношение слов со сложной слоговой структурой. Далее учитываются соблюдение русского словесного ударения и характер редукции безударных гласных, поскольку они обеспечивают ритмический облик слова. Наконец, итоговыми критериями выступают интонационная оформленность высказываний и способность студентов сохранять нормативное произношение в условиях активной монологической и диалогической речи.

Заключение

Проведённое исследование показывает, что фонологическая интерференция в русской речи тюркоязычных студентов имеет системный характер. Её причина состоит в автоматическом переносе фонологических привычек родного языка на изучаемый. Поэтому анализ интерференционных процессов должен опираться не на изолированное изучение отдельных звуков, а на рассмотрение фонологической оппозиции как базовой единицы, которая определяет смыслоразличительную функцию звуковых различий. Такой подход позволяет интерпретировать речевые ошибки не как случайные явления, а как следствие взаимодействия систем противопоставлений.

В ходе исследования была предложена типология интерференционных ошибок, которая позволила связать их характер с конкретными зонами несовпадения русской и узбекской фонологических систем. Это создаёт предпосылки для прогнозирования трудностей в освоении русского произношения, а также для целенаправленного отбора учебного материала.

В разработанной лингводидактической модели объединены диагностика, сопоставительное объяснение, артикуляционная тренировка, автоматизация и коммуникативное применение сформированных навыков. Поскольку коррекция произношения рассматривается как единый процесс, охватывающий восприятие фонологических оппозиций, их воспроизведение и использование в связной речи, модель обеспечивает целостность коррекционного процесса и его направленность на

реальную коммуникацию. В результате студенты-тюркофоны не просто заучивают отдельные звуки, а осваивают фонологическую систему русского языка в её функционировании.

Предложенная система упражнений может быть использована при разработке учебных программ, фонетических курсов, диагностических заданий и комплексов упражнений по обучению нормативному русскому произношению тюркоязычных студентов. Перспективой дальнейшего исследования является обучающий эксперимент на материале устной речи студентов-тюркофонов. Такой эксперимент позволит уточнить отдельные положения работы и оценить эффективность предложенной системы в условиях реального обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. –264 с.

2.Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. – Ташкент: Фан, 1991. – 240 с.

3.Джусупов М. Билингвальное образование: проблема звуковой и лингвокультурной интерференции // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 351–358.

4.Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 23–40.

5.Жамолхонов Х. Узбекский язык: теоретическая фонетика: учебное пособие. – Ташкент: Фан, 2009. – 224 с.

6.Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

7.Решетов В. В. Основы фонетики и грамматики узбекского языка. – 2-е изд. – Ташкент: Учитель, 1965. – 243 с.

8.Трубецкой Н. С. Основы фонологии / пер. с нем. А. А. Холодовича; под ред. С. Д. Кацнельсона. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.

9.Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI. – С. 61–80.

10.Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.