

RU

Преодоление интерференции туркменского языка  
в письменной речи студентов-филологов,  
изучающих русский язык как иностранный:  
лингводидактический аспект  
(на материале сочинения-описания по картине)

Дорожкина М. А., Логинова Н. В., Федотова Л. Л.

**Аннотация.** Цель исследования – выявить основные проявления интерференции туркменского языка в письменной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), и обосновать лингводидактические способы их преодоления. В статье особое внимание уделяется анализу интерференционных ошибок, возникающих при написании сочинения-описания по картине. На основе контрастивного анализа русского и туркменского языков выявлены основные типы грамматических, лексических, синтаксических и орфографических нарушений. Обоснована адаптация методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе» для туркменоязычной аудитории и предложена система заданий, направленных на профилактику интерференции. Научная новизна работы состоит в выявлении и описании типологии интерференционных ошибок туркменских студентов на материале сочинения-описания по картине; адаптации методики «Пишем вместе», ориентированной на профилактику конкретных интерференционных ошибок (род, предлоги, управление, мягкий знак, сложноподчиненные предложения и пунктуация, фонетико-графические замены); предложении диагностического инструментария (чек-лист интерференции и карта ошибок) для обучения письменной речи в рамках курса РКИ. Представлены результаты педагогического эксперимента, демонстрирующие снижение количества интерференционных ошибок после коррекции.

EN

Overcoming Turkmen language interference in the written production  
of philology students learning Russian as a foreign language:  
a linguodidactic perspective (based on picture-description essays)

M. A. Dorozhkina, N. V. Loginova, L. L. Fedotova

**Abstract.** The purpose of the study is to identify the main manifestations of Turkmen language interference in the written speech of students learning Russian as a foreign language (RFL) and to substantiate linguodidactic approaches to overcoming it. Particular attention is paid to the analysis of interference errors that occur when writing descriptive essays based on paintings. On the basis of a contrastive analysis of the Russian and Turkmen languages, the main types of grammatical, lexical, syntactic, and orthographic deviations are identified. The adaptation of I. G. Mineralova's "Writing Together" methodology for Turkmen-speaking learners is substantiated and a system of tasks aimed at preventing interference is proposed. The scientific novelty of the study lies in identifying and describing a typology of interference errors in the written speech of Turkmen students and in developing an adapted model for applying I. G. Mineralova's "Writing Together" methodology aimed at preventing specific interference errors (gender, prepositions, case government, the soft sign, complex sentences and punctuation, phonetic-graphic substitutions); and proposing diagnostic tools (an interference checklist and an error map) for teaching written speech within RFL. The results of the pedagogical experiment demonstrate a reduction in the number of interference errors after the corrective cycle.

### Введение

Государственная политика Российской Федерации ориентирована на расширение международного образовательного сотрудничества и увеличение числа иностранных студентов. Так, в Указе Президента Российской

Федерации № 309 от 7 мая 2024 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» поставлена задача увеличить к 2030 году численность иностранных обучающихся в российских вузах до 500 тыс. человек.

По последним данным, на начало 2025–2026 учебного года в российских вузах обучается около 56 тысяч студентов из Туркменистана, что делает эту страну одной из крупнейших по численности иностранных студентов в системе российского высшего образования (Мисливская, 2025). Государственный университет просвещения осуществляет обучение иностранных граждан в рамках международных образовательных программ, что актуализирует задачи повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) и формирования компетенции в письменной речи обучающихся. В Государственном университете просвещения в настоящее время обучаются 843 иностранных студента, из них 642 из Туркменистана, из которых 193 человека проходят обучение по программе подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Русский язык как иностранный» на факультете русской филологии.

Для туркменских студентов овладение русским языком осложняется влиянием родного языка, потому что в условиях билингвизма интерференция проявляется в письменной речи как наиболее нормативно строгим виде речевой деятельности, который требует одновременного владения грамматическими, лексическими, орфографическими навыками и умениями письменной речи.

Показательным материалом для диагностики интерференции выступает сочинение-описание по картине. Это учебный приём, который активно используется в практике РКИ, так как обеспечивает опору на визуальный ряд и стимулирует создание собственного письменного высказывания. Вместе с тем в сочинении-описании интерференционные нарушения фиксируются отчётливо, потому что студенты вынуждены использовать прилагательные и согласовывать их существительными, предложно-падежные формы, синтаксические средства связи, оценочную лексику и композиционные элементы текста (движение от общего к частному, эмоционально-оценочный компонент). В результате ошибки носят не случайный, а системный характер и требуют целенаправленной лингводидактической коррекции.

Теоретическая база исследования. Теоретическая разработка проблемы интерференции связана с исследованиями У. Вайнрайха (2000), В. Ю. Розенцвейга (1972), В. А. Виноградова (1990), Л. В. Щербы (1958), Е. М. Верещагина (1968; 2014), Ф. С. Ахметзяновой (2005), А. Е. Карлинского (1990), В. В. Алимova (2005), которые понимали интерференцию как отклонение от нормы изучаемого языка под влиянием родного в ситуации языкового общения и билингвизма.

В советский период проблемы языковой интерференции и её преодоления при обучении русскому языку иностранных студентов, в том числе тюркоязычных обучающихся, получили достаточно подробное освещение в трудах отечественных лингвистов и методистов (Поливанов, 1935; Баскаков, 2006). В современной научной литературе также рассматриваются отдельные аспекты интерференции в обучении русскому языку как иностранному (Грунина, 2010; Зайналова, 2015; Федорова, 2019; Кутяева, Майер, 2024; Бабаджанова, 2024). В последнее время количество исследований, посвящённых преодолению интерференции туркменского языка в устной и письменной речи студентов, изучающих РКИ, значительно сократилось, что обуславливает актуальность дальнейшего изучения данной проблемы.

Для туркменоязычной аудитории интерференция усиливается типологическими различиями русского (флективного) и туркменского (агглютинативного) языков (Баскаков, 2006), а также различием графических систем (кириллица/латиница), что в совокупности затрудняет формирование автоматизированных навыков письма.

Таким образом, важным представляется выявить основные проявления интерференции туркменского языка в письменной речи при написании сочинения-описания по картине и обосновать лингводидактические пути их преодоления на основе адаптации методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе».

Гипотеза исследования заключается в предположении, что адаптация методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе» с учетом интерференционных зон туркменского языка позволит снизить количество типичных интерференционных ошибок в письменной речи студентов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) адаптировать методику И. Г. Минераловой «Пишем вместе» к обучению письменной речи туркменских студентов, изучающих русский язык как иностранный;
- 2) выявить типологически обусловленные зоны интерференции в письменной речи туркменских студентов на основе анализа научной литературы, сопоставления русского и туркменского языков, а также диагностики письменных работ обучающихся, классифицировать интерференционные ошибки по уровням языка;
- 3) провести педагогическую апробацию адаптированной методики и оценить её эффективность в ходе коррекционно-обучающего эксперимента на основе анализа динамики интерференционных ошибок в письменных работах студентов.

Объект исследования – письменная речь туркменских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Предмет исследования – интерференционные ошибки в русскоязычной письменной речи туркменских студентов на примере сочинения-описания по картине и способы их коррекции посредством совместного создания текста и упражнений.

Для решения поставленных задач применяются следующие методы исследования: контрастный анализ русского и туркменского языков, чтобы выявить интерференционно обусловленные трудности, возникающие у студентов; лингвистический анализ письменных работ обучающихся для выявления и классификации интерференционных ошибок; педагогический эксперимент (диагностический, коррекционно-обучающий и контрольный этапы), чтобы проверить на практике эффективность адаптации методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе»; количественный анализ результатов для определения частотности ошибок и оценки динамики их

снижения; качественная интерпретация типичных ошибок, необходимая для объяснения механизмов интерференции и обоснования лингводидактических решений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенного методического материала в курсах РКИ при обучении туркменских студентов письменной речи; материал ориентирован на формирование коммуникативно-речевых умений, развитие навыков создания связного письменного текста, а также предупреждение и коррекцию интерференционных ошибок.

Материалом исследования послужили письменные сочинения-описания туркменских студентов, выполненные в рамках методических заданий производственной (педагогической) практики (на материале картины И. И. Левитана «Золотая осень»). Выбор картины обусловлен её образностью, культурной репрезентативностью и методической продуктивностью для обучения описанию (лексика природы, цвета, средства выражения пространственных отношений, эмоционально-оценочная лексика).

## Обсуждение и результаты

Изначально разработанная для развития письменной речи школьников методика доктора филологических наук, профессора Московского педагогического государственного университета И. Г. Минераловой (2007) «Пишем вместе» ориентирована на формирование умений создавать связное письменное высказывание через совместную речемыслительную деятельность преподавателя и обучающихся. Она основана на ряде ключевых принципов: опоры на текст как основную единицу обучения, поэтапной организации совместного планирования и создания текста, а также использования речевых опор. Методика позволяет структурировать сложный процесс письма, разделяя его на последовательные этапы, и обеспечивает обучающихся необходимым инструментарием – лексикой, языковыми моделями и структурой текста.

Методика состоит из нескольких этапов:

1. Мотивационно-ориентировочный этап (включение студентов в речевую деятельность, актуализация личного опыта).

2. Предтекстовая работа. Совместная работа с лексикой и языковыми средствами (языковая подготовка к письму).

3. Совместное планирование текста (ключевой этап методики «Пишем вместе»). На этапе совместного планирования под руководством преподавателя определяется структура будущего сочинения-описания. План фиксируется на слайдах и используется как основная опора при совместном и самостоятельном создании текста. Для каждого пункта плана преподаватель предлагает опорные фразы с пропускными и лексическими подсказками, что позволяет направлять речевую деятельность учеников и снижать языковую трудность задания.

4. Совместное создание текста с использованием опорных фраз. Вместе с обучающимися преподаватель устно формулирует и дополняет опорные фразы. Варианты предлагаются на слайдах презентации и служат образцом для последующей самостоятельной письменной работы. Цель этапа – сформировать умения строить связный текст-описание на основе совместного планирования и создания высказывания с постепенным переходом к самостоятельной письменной деятельности.

5. Самостоятельная письменная работа. Студенты пишут сочинение-описание (8-12 предложений), используя план, речевые модели, лексику урока.

6. Проверка и обсуждение. Чтение 1-2 работ вслух, краткое обсуждение содержания, комментариев преподавателя (акцент на смысл и связность, а не только на ошибки).

7. Рефлексия. Короткое обсуждение по вопросам: «Что было легко? Что было трудно? Помог ли план и совместная работа?».

Таким образом, обучающиеся создают собственный текст-описание по картине в соответствии с логической структурой и основными языковыми нормами русского языка.

Для туркменских студентов данная методика требует адаптации, потому что интерференция в их письменной речи носит системный характер и связана с типологическими различиями языков (отсутствие категории рода, иной способ выражения падежных отношений, отсутствие предлогов как самостоятельной части речи, особенности порядка слов, различия графики). Адаптация методики была реализована как система специализированных модулей, встроенных в этапы реализации методики «Пишем вместе» и направленных на профилактику и коррекцию типичных интерференционных ошибок.

**Адаптационный модуль 1. Опережающее контрастивное предупреждение «зон риска».** Цель модуля – формирование у обучающихся установки на контроль именно тех явлений, где наиболее вероятен перенос интерференционно обусловленных структур родного языка. Перед коллективным написанием текста вводится краткий блок «опасные места», где преподаватель в доступной форме сопоставляет основные способы выражения грамматических и лексико-семантических отношений в русском и туркменском языках и сразу задаёт нормативные образцы. В модуль включены: род и согласование (картина – она, река – она, пейзаж – он; «золотая осень», «солнечный день»); предложно-падежные модели (смотреть на + В. п.; находиться + П. п.; любоваться + Т. п.); разграничение предлогов «в/на», «с/из», «о/про» в типовых конструкциях. Особое внимание уделяется функциям мягкого знака как показателя мягкости согласного и как грамматического маркера формы слова (осень, листья, день, тень). Дополнительно отрабатываются фонетико-графические различия, вызывающие интерференционные ошибки в письменной речи туркменских студентов: разграничение букв «ш/щ» (ещё – шёл), а также «с/ц» (свет – цвет). Работа строится на сопоставлении произношения и написания, чтении и записи слов в контексте, а также на исправлении типичных ошибок.

**Адаптационный модуль 2. Шаблоны предложно-падежного управления как опоры текста.** Целью модуля является формирование навыков правильного употребления предложно-падежных моделей для предотвращения интерференционных ошибок в письменной речи. С учётом отсутствия предлогов как самостоятельной части речи в туркменском языке главным элементом адаптации становится обучение не предлогам вообще, а устойчивым моделям, которые заучиваются и воспроизводятся как единицы письма. В качестве опор используется таблица управления, например: смотреть на + В. п.; говорить о + П. п.; находиться в/на + П. п.; изображать на + П. п.; любоваться + Т. п. (без предлога). В рамках «Пишем вместе» эти модели закрепляются на уровне совместно создаваемых предложений и затем становятся обязательными при индивидуальном письме.

**Адаптационный модуль 3. Лексико-семантическая дифференциация «опасных пар».** Цель модуля – сформировать навыки правильного лексического выбора и предупредить лексико-грамматические ошибки. Для туркменоязычных студентов характерны ошибки, связанные с неточным разграничением значений русских лексем и форм (листья/листы, высокий/длинный, узкий/неширокий, плывет/течет и др.). Поэтому в предтекстовый этап вводится микроблок «смысловые пары», где:

- 1) даются контексты смыслового разграничения слов (листья деревьев – листы бумаги, деревья высокие – дорога длинная, река неширокая – узкое горлышко бутылки, узкие брюки, река течет – облако плывет, картина художника – картинка в журнале);
- 2) выполняются задания на выбор формы по смыслу;
- 3) проводится коллективное исправление типичных ошибок. Данный модуль снижает вероятность лексико-грамматических нарушений в описании природы.

**Адаптационный модуль 4. Графо-орфографическая опора: функции мягкого знака и фонетико-графические замены.** Цель модуля – формирование навыков правильного употребления мягкого знака и устранение фонетико-графических ошибок в письменной речи. Переход туркменской письменности на латиницу усиливает трудности письма на кириллице, поэтому адаптация включает целевую работу с орфографией. В модуль входят: функциональное освоение мягкого знака (показатель мягкости; разделительный; грамматический маркер), с отдельной отработкой каждой функции; фонетико-орфографические упражнения на пары «ш/щ», «с/ц» (слухо-произносительный этап и закрепление на письме в словах и минимальных парах); редактирование собственных текстов по чек-листу (Таблица 1).

**Адаптационный модуль 5. Синтаксическая работа с текстом и формирование связности.** Цель модуля заключается в развитии навыков построения связного текста и правильного употребления сложноподчинённых предложений (СПП). С учётом тенденции к фиксированному порядку слов и трудностей в построении СПП вводится синтаксический блок, в котором анализируется трансформация простых предложений в СПП с комментированием союза и запятой. Например, «Погода безветренная, тихая, спокойная. Листья медленно опадают» → «Листья медленно опадают, потому что погода безветренная, тихая, спокойная». Упражнения на перестановку компонентов (тема – рема) для приближения к естественной русской письменной речи. Обучение средствам связи в тексте (повтор ключевого слова → местоименная замена; вводные конструкции; причинно-следственные связи).

**Адаптационный модуль 6. Обязательное совместное редактирование текста по чек-листу интерференции.** Цель модуля – формирование навыка редактирования текста и самоконтроля письменной речи. Финальный этап «Пишем вместе» в адаптированной версии включает не просто проверку, а структурированное редактирование текста по чек-листу. Чек-лист задаёт порядок контроля: род и согласование; предлоги и управление; падежные окончания в типовых моделях; порядок слов и связность; СПП и запятые; мягкий знак; «ш/щ»; «ц/с»; лексические «опасные пары» (листья/листы, высокий/длинный). Таким образом, адаптация методики «Пишем вместе» превращает коллективное создание текста в средство профилактики интерференции: студент получает не только «образец текста», но и алгоритм проверки, переносимый на самостоятельное письмо.

Чек-лист применяется после совместного написания текста, при самостоятельном письме, на этапе взаимопроверки, при итоговом редактировании. Использование чек-листа способствует формированию металингвистической компетенции и постепенному переходу от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю письменной речи.

**Таблица 1.** Чек-лист интерференционных ошибок при написании сочинения-описания по картине

№	Зона контроля	Контрольные вопросы	Пример
1	Категория рода	Определил(а) ли я род всех существительных? Согласуются ли с ними прилагательные и глаголы прошедшего времени?	золотая осень; картина была написана
2	Предлоги	Есть ли предлог там, где он нужен? Правильно ли выбран (в/на, с/из, о/про)?	смотреть на картину; в лесу
3	Управление	Использую ли я глагольные модели целиком?	любоваться природой; находиться в парке
4	Падежные окончания	Проверил(а) ли окончания в типовых конструкциях?	на берегу реки
5	Лексико-семантические пары	Выбрал(а) ли я слово по смыслу?	листья деревьев – листы бумаги
6	Пространственные признаки	Соответствует ли прилагательное направлению протяжённости?	высокие деревья (не длинные)
7	Порядок слов	Звучит ли предложение по-русски? Не калькирую ли порядок слов родного языка?	Картина создаёт спокойное настроение.
8	СПП и запятые	Есть ли запятая перед «что», «когда», «потому что», «если»?	Я думаю, что художник...
9	Мягкий знак	Нужен ли здесь «ь»? Это мягкость, разделение или форма слова?	осень, листья, читать
10	ш/щ, ц/с	Проверил(а) ли написание слов с «ш» и «щ»?	ещё, площадь; цвет – свет
11	Связность текста	Есть ли логический переход между предложениями? Есть ли итоговая оценка?	Картина создаёт чувство гармонии.

### План-конспект занятия (адаптированная методика И. Г. Минераловой)

*Тема:* Сочинение-описание по картине И. И. Левитана «Золотая осень».

*Уровень студентов:* А2-В1 (РКИ).

*Цель занятия:* формирование умения создавать связный письменный текст-описание на основе визуального образа с опорой на совместное планирование и речевые модели.

*Задачи:* активизировать тематическую лексику (пейзаж, осень, природа, цвет, настроение); сформировать умение создавать текст-описание; развивать навыки письменной связной речи; снизить языковые трудности за счёт совместной работы.

*Ход занятия:*

1. Мотивационно-ориентировочный этап. Преподаватель демонстрирует картину И. И. Левитана «Золотая осень». Вопросы для обсуждения (устно): «Какое время года изображено? Что вы видите на картине? Какое настроение передает этот пейзаж?». Цель этапа: включение студентов в речевую деятельность, актуализация личного опыта.

2. Предтекстовая работа. Совместная работа с лексикой и языковыми средствами. Лексика: «осень, река, берёзы, осины, роща, трава, листья, небо, облако, берег, пейзаж, природа, дома, поля, озимые». Прилагательные (подбор вместе): «золотой, жёлтый, яркий, ярко-желтый, оранжевый, спокойный, тихий, синий, голубой, зелёный». Речевые модели (на слайдах презентации). «На картине изображено... На переднем плане мы видим... На заднем плане художник написал... Картина создаёт настроение...». Цель этапа: языковая подготовка к письму.

3. Совместное планирование текста. На этапе совместного планирования под руководством преподавателя определяется структура будущего сочинения-описания. План фиксируется на слайдах и используется как основная опора при совместном и самостоятельном создании текста. План сочинения-описания:

1. Общее впечатление от картины.
2. Описание природы (река, деревья, небо).
3. Цвет и детали.
4. Настроение картины.
5. Личное отношение.

Для каждого пункта плана преподаватель предлагает опорные фразы с пропусками и лексическими подсказками, что позволяет направлять речевую деятельность студентов и снижать языковую трудность задания.

4. Совместное создание текста с использованием опорных фраз. Вместе с обучающимися преподаватель устно формулирует и дополняет опорные фразы. Варианты предлагаются на слайдах презентации и служат образцом для последующей самостоятельной письменной работы.

5. Самостоятельная письменная работа. Студенты пишут сочинение-описание (8-12 предложений), используя план; речевые модели; лексику урока.

6. Проверка и обсуждение: чтение 1-2 работ вслух; краткое обсуждение содержания; комментарий преподавателя (акцент на смысл и связность, а не только на ошибки).

7. Рефлексия. Короткое обсуждение: «Что было легко? Что было трудно? Помог ли план и совместная работа?».

### Система упражнений по картине «Золотая осень» И. И. Левитана

1. *Лексические упражнения:*

1.1. Подбор слов. Выберите подходящее слово. Река (течёт/плывёт), облака (текут/плывут), деревья (длинные/высокие), листья (листы/листья), ветер (идёт/дует), дождь (идёт/плывёт), солнце (светит/горит), река (глубокая/высокая), берёзы (стройные/длинные).

1.2. Смысловое разграничение. Соедините слова с правильным контекстом

Слово	Контекст
Листья	Бумага
Листы	Деревья
Река	Плывет
Облако	Течет

1.3. Исправьте лексические ошибки. Длинные березы; листья на деревьях; река плывет; облака текут.

2. *Упражнения на согласование:*

2.1. Найдите и исправьте ошибки согласования. Золотой осень; красивый река; жёлтый листья; холодный вода; яркий листья; тихий река; зелёный трава; голубой небо; осенний листья; высокий деревья; длинный берёзы; тёплый солнце; чистый небо; прозрачный вода; красивое берёзы.

2.2. Вставьте окончания: желт \_\_ листья, покойн \_\_ река, голуб \_\_ небо, белы \_\_ березы, золот \_\_ осень.

3. *Предлоги и падежи:*

3.1. Вставьте предлог: смотреть \_\_ картину, находиться \_\_ лесу, \_\_ правом берегу реки, идти \_\_ берегу, плыть \_\_ небу, листья \_\_ деревьях, гулять \_\_ лесу, идти \_\_ дороге, стоять \_\_ реки, смотреть \_\_ небо, жить \_\_ деревне, идти \_\_ лес, выйти \_\_ дома, идти \_\_ школу.

3.2. Поставьте слова в нужную форму: на берегу (река), вдоль берега (река), на картине изображена (осень), видны (дерево), листья на (дерево), идти вдоль (река), гулять в (лес), стоять у (река), выйти из (дом), идти к (берег), смотреть на (картина), находиться в (деревня), идти по (дорога), любоваться (природа), жить в (город).

4. *Сложноподчинённые предложения:*

4.1. Составьте СПП по образцу, используя союз «потому что».

4.2. Дополните предложения: Я думаю, что ... Мне кажется, что ... Картина красивая, потому что ...

4.3. Найдите и исправьте ошибки (пунктуация). Я думаю что картина красивая. Мне кажется что день безветренный...

5. Мягкий знак:

5.1. Вставьте мягкий знак, где это нужно: осен\_, лист\_я, ден\_, тен\_, дожд\_, ноч\_, печал\_, ветв\_, син\_, дал\_, тиш\_, прохлад\_, сырост\_, осенн\_, капел\_, луж\_, дорожк\_, свет\_, листопад\_.

5.2. Определите функцию мягкого знака: осень (мягкость), листья (разделительный). Осень, листья, день, пень, тень, семья, гость, деревья, ночь, вьюга, дождь, колья, сентябрь, лось, ручьи, осенью.

6. Фонетико-графические упражнения:

6.1. Найдите и исправьте ошибки в парах слов. Ещю/ещё, площадь/площадь, пыщный/пышный, роцца/рошня, шётка/щётка, шука/шука, шёлк/щёлк, пишу/пищу.

6.2. Найдите и исправьте ошибки в парах слов. Свет/цвет, циний/синий, сена/цена, сирк/цирк, сентр/центр, сапля/цапля, улиса/улица.

6.3. Найдите и исправьте ошибки в парах слов. Сыний/синий, душать/дышать, рибка/рыбка, листик/лыстик, зимний/зымний, тихий/тыхий, высокий/високий.

7. Порядок слов:

7.1. Исправьте предложения, восстановив правильный порядок слов. Образец: Очень красивая картина эта. Эта картина очень красивая. Очень тихая река эта. На картине изображена осень золотая. Вдали видны дома маленькие. Очень красивый пейзаж этот. Спокойное настроение создаёт картина эта.

7.2. Перестройте предложения, правильно расположив определения. Образец: На картине изображена осень золотая. На картине изображена золотая осень. Вдали видны дома маленькие. В центре находится река извилистая. На берегу растут берёзы высокие. Небо на картине голубое светлое. Листья на деревьях жёлтые яркие. Художник изобразил осень прекрасную.

8. Работа с текстом:

8.1. Заполните пропуски. На картине изображена \_\_\_\_\_ осень. На переднем плане мы видим \_\_\_\_\_. На заднем плане художник изобразил \_\_\_\_\_. Река \_\_\_\_\_ в композиционном центре картины. Листья \_\_\_\_\_ цвета.

8.2. Редактирование текста. Исправьте текст: На картине изображен золотой осень. Река плывет. Листы желтые. Я думаю что картина красивый.

Исследование, направленное на апробацию адаптированной методики, было выполнено в форме педагогического эксперимента и включало три этапа: диагностический, коррекционно-обучающий и контрольный. В исследовании приняли участие 34 студента из Туркменистана (уровень владения русским языком А2-В1), обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Русский язык как иностранный», что позволило проанализировать 68 письменных текстов (диагностический и контрольный срезы). Диагностический и контрольный срезы проводились в сопоставимых условиях. Письменное сочинение-описание по картине выполнялось в аудитории в течение 2 академических часов, без использования переводчика, готовых текстов и словаря. Объём сочинения составил 8-12 предложений. При написании студенты опирались на план текста, составленный совместно с преподавателем.

На диагностическом этапе выполнялось первичное сочинение (срез 1), после чего проводилась классификация ошибок и выделение частотных интерференционных зон. На коррекционно-обучающем этапе осуществлялся цикл занятий по адаптированной методике «Пишем вместе», включающий предтекстовую языковую подготовку, коллективное моделирование текста и обязательное совместное редактирование. Под коллективным моделированием текста понимается совместное конструирование письменного высказывания преподавателем и обучающимися, при котором под руководством преподавателя поэтапно формулируются отдельные предложения и элементы текста с опорой на план, речевые модели и лексико-грамматические подсказки. На контрольном этапе выполнялось повторное сочинение по той же модели (срез 2) с целью оценки динамики ошибок.

Ошибки фиксировались и распределялись по категориям:

- 1) грамматические (род, число, падеж, видовременные формы);
- 2) предложно-падежные (пропуск/замена предлога, нарушение управления);
- 3) синтаксические (порядок слов, построение сложноподчиненных предложений, средства связи);
- 4) лексические и лексико-семантические (неточный выбор слов, калькирование, «листья/листы», «длинный/высокий»);
- 5) орфографические (мягкий знак, графемные замены и др.);
- 6) фонетико-графические («ш/щ» и др., проявляющиеся на письме).

Количественный анализ проводился на основе подсчёта каждого проявления интерференционной ошибки в письменных работах студентов. Для сопоставления результатов констатирующего и контрольного срезов абсолютные значения переводились в средние показатели на один текст (общее число ошибок данного типа / количество текстов). Динамика выражалась в процентах относительно показателей первого среза. При количественной обработке материала использовался принцип учёта каждого проявления ошибки, т. е. повтор одной и той же ошибки в пределах одного текста фиксировался как отдельный случай. Показатели представлены в виде средних значений количества ошибок на один текст. Единица учёта – это одно проявление ошибки в одном

тексте. Например, если студент 3 раза неправильно употребил род, 2 раза перепутал падеж, 1 раз ошибся в предлоге, то это 6 ошибок, а не 3 типа. Дробные числа (3,2; 1,8 и т. д.) – это среднее арифметическое, а не реальные ошибки одного человека. Среднее количество ошибок каждого типа рассчитывалось по формуле:

$$M = \Sigma X / N,$$

где M – среднее количество ошибок на один текст,  $\Sigma X$  – общее количество ошибок данного типа, N – количество проанализированных текстов.

Динамика изменений определялась по формуле:

$$\Delta = ((M_1 - M_2) / M_1) \times 100\%,$$

где  $\Delta$  – динамика изменений,  $M_1$  – среднее количество ошибок до коррекционного обучения,  $M_2$  – среднее количество ошибок после него.

Наиболее частотными и устойчивыми оказались нарушения, связанные с категорией рода и согласованием, предложно-падежными моделями и управлением, построением сложноподчинённых предложений и пунктуацией, а также орфографическими трудностями (мягкий знак) и фонетико-графическими заменами (ш/щ, ц/с). Системность выявленных ошибок обусловлена типологическими различиями русского и туркменского языков (флексивность/агглютинация, отсутствие категории рода и предлогов как самостоятельной части речи) и различиями графических систем (Таблица 2).

**Таблица 2.** Карта интерференционных зон и способов их коррекции

Языковая особенность туркменского языка	Типичная ошибка в РКИ	Пример	Методическое решение
Отсутствие категории рода	Нарушение согласования	золотой осень	Таблица родов + коллективное моделирование текста + чек-лист
Агглютинативная система падежей	Ошибки окончаний	по берег река	Модели предложно-падежного управления + заполнение пропусков
Отсутствие предлогов как части речи	Пропуск/замена предлогов	смотреть картина	Обучение моделям: смотреть на + В. п.
Фиксированный порядок слов	Ригидный порядок слов	Очень красивая картина эта.	Перестановочные упражнения
Отсутствие категории рода, согласование глагола по роду	Ошибки в глагольных формах	осень пришёл	Контекстное моделирование
Нет фонемы /ш/ Неразличение шипящих	Ошибки написания шипящих ш ↔ щ	ешё, площадь, пыщное/пышное	Упражнения на различение «ш/щ» + орфографическая работа с сочетаниями «ча», «ща»
Нет мягкого знака	Пропуск «ь», лишний «ь»	осен, листья	Функциональное обучение мягкому знаку
Нет разграничения «листья/листы»	Лексико-грамматическая ошибка	жёлтые листья	Контрастные контексты + визуальные опоры
Широкая семантика прилагательных	Ошибка выбора прилагательного	длинные берёзы	Семантическая дифференциация
Союзы выражаются аффиксами	Правила пунктуации в СПП	Я думаю что...	Преобразование простых предложений в сложноподчинённые
Смешение звонких и глухих согласных	Замена звуков на письме	бве/две	Фонетико-графические упражнения + чтение вслух
Неразличение гласных «и/ы»	Орфографические ошибки	душать/дышать	Проговаривание вслух + орфографические упражнения
Интерференция при передаче звука [ц]	Замена «ц» на «с»	циний/синий	Упражнения на звукобуквенное соответствие
Нестабильное написание гласных	Ошибки написания гласных	сынний/синий	Словарные упражнения + зрительные опоры
Неразличение свистящих и шипящих согласных	Замена «с» ↔ «ч» в письме	пости/почти	Фонетико-графические упражнения + работа с орфографическими моделями

Контрольный срез продемонстрировал положительную динамику в формировании письменной речи туркменских студентов. Анализ письменных работ показал, что наиболее частотными в группе туркменских студентов оказались ошибки в предложно-падежных формах, согласовании прилагательных с существительными и употреблении мягкого знака. В контрольном срезе зафиксировано снижение общего среднего количества интерференционных ошибок с 16,9 до 11,6 на один текст (31%). Наиболее выраженная положительная динамика отмечена в зоне предложно-падежных конструкций (31%), согласования (33%) и орфографических ошибок, связанных с мягким знаком (32%).

Полученные результаты педагогического эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что адаптация методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе» с учетом интерференционно обусловленных трудностей туркменского языка способствует снижению количества типичных интерференционных ошибок в письменной речи студентов даже при исходно слабом уровне письменной подготовки обучающихся (Таблица 3).

Следует отметить ряд ограничений проведённого исследования. Во-первых, эксперимент осуществлялся на материале одного жанра письменной речи – сочинения-описания по картине, что не позволяет напрямую экстраполировать полученные результаты на другие типы письменных высказываний (сочинение-рассуждение и др.). Во-вторых, выборка была ограничена одной учебной группой туркменских студентов уровня А2-В1, что предполагает необходимость дальнейшей проверки эффективности предложенной методики на более широкой аудитории и при разных уровнях владения русским языком. В-третьих, коррекционный цикл имел ограниченную продолжительность, поэтому перспективным направлением дальнейших исследований является изучение устойчивости достигнутых результатов в отсроченной перспективе.

Таблица 3. Динамика интерференционных ошибок

Тип ошибок	Срез 1 (до), среднее	Срез 2 (после), среднее	Изменение, %
Предложно-падежные формы	4,2	2,9	-31%
Согласование прил. + сущ.	3,6	2,4	-33%
Мягкий знак	2,8	1,9	-32%
Падежные окончания (без предлогов)	1,6	1,1	-31%
СПП и пунктуация	1,4	1,0	-29%
Лексико-семантические	1,3	0,9	-31%
Порядок слов	1,1	0,8	-27%
Ш/щ (на письме)	0,9	0,6	-33%
Итого	16,9	11,6	-31%

## Заключение

Адаптация методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе» для туркменоязычных студентов показала методическую результативность. Адаптированная методика написания сочинений включила в себя систему модулей: опережающее контрастивное предупреждение «зон риска», работу с предложно-падежными моделями и согласованием, лексико-семантическую дифференциацию «опасных пар», функциональное освоение орфографии и фонетико-графических особенностей, а также обязательное совместное редактирование текста по чек-листу интерференции. Предложенная методика позволяет организовать поэтапное формирование письменной речи, соединяя текстоцентрический подход с профилактикой типичных ошибок. Результатом стало формирование у студентов навыков самоконтроля письменной речи и редактирования текста.

Проведённый контрастивный анализ русского и туркменского языков, а также диагностика письменных сочинений-описаний позволили установить, что наиболее уязвимыми зонами интерференции у туркменских студентов являются категория рода и согласование существительных с прилагательными и глаголами, предложно-падежные формы, построение сложноподчинённых предложений, орфографические и фонетико-графические трудности (мягкий знак, разграничение «ш/щ», «с/ц», «и/ы»), а также лексико-семантические «опасные пары». Анализ письменных работ показал, что ошибки носят не случайный, а системный характер и обусловлены типологическими различиями русского и туркменского языков, такими как отсутствие категории рода, агглютинативный характер туркменского языка, отсутствие предлогов как самостоятельной части речи, различия графических систем и особенности порядка слов. Классификация ошибок по уровням языка позволила выделить наиболее частотные интерференционные зоны и определить направления коррекционной работы.

Педагогическая апробация адаптированной методики показала её эффективность в работе с туркменоязычной аудиторией. Контрольный срез продемонстрировал положительную динамику: общее среднее количество интерференционных ошибок снизилось с 16,9 до 11,6 на один текст, что составило 31%. Наиболее заметное снижение зафиксировано в зоне предложно-падежных конструкций (-31%), согласования прилагательных с существительными (-33%), орфографических ошибок, связанных с употреблением мягкого знака (-32%), а также в области построения сложноподчинённых предложений и пунктуации (-29%). Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что адаптация методики И. Г. Минераловой «Пишем вместе» с учётом интерференционно обусловленных трудностей туркменского языка способствует снижению количества типичных ошибок и повышению качества письменной речи иностранных студентов.

Полученные результаты позволяют рекомендовать предложенную адаптированную методику обучения письменной речи туркменских студентов для практического использования в преподавании русского языка как иностранного, поскольку она сочетает текстоцентрический подход с целенаправленной профилактикой интерференции.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением материала (другие жанры письменной речи: сочинение-рассуждение, сочинение-повествование, сжатое изложение), уточнением диагностического инструментария и созданием банка типичных ошибок туркменоязычных обучающихся для разработки специализированных учебных модулей.

## Материалы исследования | Research materials

1. Баскаков Н. А. Тюркские языки. Изд-е 2-е, испр. М.: URSS; ЛЕНАНД, 2006.
2. Грунина Э. А. Учебник туркменского языка для стран СНГ: учебное пособие. М.: Восточная литература, 2010.
3. Мисливская Г. Путин: в России обучается более 54 тысяч студентов из Туркменистана // Российская газета. 12.12.2025. <https://rg.ru/2025/12/12/putin-v-rossii-obuchaetsia-bolee-54-tysiach-studentov-iz-turkmenistana.html>
4. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации № 309 от 7 мая 2024 г. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>
5. Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент – Самарканд, 1935.

**Источники | References**

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): автореф. дисс. ... д. филол. н. М., 2005.
2. Ахметзянова Ф. С. Интерференция родного и русского языков при контакте с немецким в условиях национально-русского двуязычия: автореф. дисс. ... к. филол. н. Тобольск, 2005.
3. Бабаджанова М. Б. Проблемы этнолингвоориентированного обучения русскому языку как иностранному в туркменской аудитории // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 8А.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж, 2000.
5. Верещагин Е. М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. 1968. № 4.
6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Директ-Медиа, 2014.
7. Виноградов В. А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
8. Зайналова Л. А. Проблемы общей классификации явлений интерференции // Русский язык в школе. 2015. № 5.
9. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции. Алма-Ата: Гылым, 1990.
10. Кутяева У. С., Майер А. С. Трудности туркменских студентов при обучении русскому языку // РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования: сб. статей Международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 11-12 апреля 2024 г.). Екатеринбург: Ажур, 2024.
11. Минералова И. Г. Инновационные подходы в преподавании русской литературы в вузе и школе: что это? // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2007. № 2.
12. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты: лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 1972.
13. Федорова И. Н. О трудностях обучения русскому языку студентов из Туркменистана // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2019. № 36-4.
14. Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. Т. 1.

**Информация об авторах | Author information****RU**

Дорожжина Мария Анатольевна<sup>1</sup>, к. филол. н.  
Логинова Наталья Владимировна<sup>2</sup>  
Федотова Луиза Леонидовна<sup>3</sup>, к. филол. н., доц.  
<sup>1, 2, 3</sup> Государственный университет просвещения, г. Москва

**EN**

Maria Anatolievna Dorozhkina<sup>1</sup>, PhD  
Natalia Vladimirovna Loginova<sup>2</sup>  
Luiza Leonidovna Fedotova<sup>3</sup>, PhD  
<sup>1, 2, 3</sup> State University of Education, Moscow

<sup>1</sup>, <sup>2</sup> [natasha.loginova.98@mail.ru](mailto:natasha.loginova.98@mail.ru), <sup>3</sup> [ly134@rambler.ru](mailto:ly134@rambler.ru)

**Информация о статье | About this article**

Дата поступления рукописи (received): 16.03.2026; опубликовано online (published online): 28.05.2026.

**Ключевые слова (keywords):** языковая интерференция; письменная речь; методика преподавания русского языка как иностранного; туркменский язык; сочинение-описание; методика И. Г. Минераловой «Пишем вместе»; language interference; written speech; methodology of teaching Russian as a foreign language; Turkmen language; descriptive essay; I. G. Mineralova's "Writing Together" methodology.