

**Методика преподавания системы спряжения глаголов в  
нерусскоязычной аудитории: проблемы и пути их решения**

***Methodology of Teaching the System of Verb Conjugation to a Non-Russian-Speaking Audience: Problems and Ways to Solve Them***

**Nuride Ganbarova, Flora Mirzeyeva, Namig Abbasov, Lyudmila Guliyeva, Vafa Gurbanova**

*Нахчыванский государственный университет, Азербайджан*

ORCID: [0009-0007-1620-2343](https://orcid.org/0009-0007-1620-2343) | [0009-0001-9683-6720](https://orcid.org/0009-0001-9683-6720) | [0009-0002-2533-9257](https://orcid.org/0009-0002-2533-9257) | [0009-0004-2396-5400](https://orcid.org/0009-0004-2396-5400) | [0009-0008-6633-6718](https://orcid.org/0009-0008-6633-6718)

Email (corresponding author): [nurideqenberova@ndu.edu.az](mailto:nurideqenberova@ndu.edu.az)

<https://doi.org/10.69760/gsrh.02603020013>

© 2026 Ganbarova N., Mirzeyeva F., Abbasov N., Guliyeva L., Gurbanova V. This is an open-access article published in *Global Spectrum of Research and Humanities (GSRH)*. Licensed under **Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)** — free to share, adapt and use commercially, with attribution.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

**Аннотация**

В статье рассматриваются методические особенности преподавания системы спряжения русских глаголов в азербайджаноязычной аудитории. Актуальность исследования обусловлена высокой частотностью грамматических ошибок, связанных с межъязыковой интерференцией и различиями морфологических систем русского и азербайджанского языков. Основное внимание уделяется анализу типичных трудностей, возникающих при усвоении категорий лица, числа, типов спряжения, а также разноспрягаемых и исключительных глаголов. На основе анализа учебной практики выделяются основные группы ошибок и факторы их возникновения. В работе предлагаются методические решения, направленные на повышение эффективности обучения, включая коммуникативный подход, алгоритмизацию грамматического материала, визуализацию и использование цифровых технологий. Результаты исследования показывают, что интеграция традиционных и инновационных методов способствует формированию устойчивых грамматических навыков и снижению влияния интерференции. Делается вывод о необходимости системного учёта родного языка обучающихся при обучении русской глагольной системе.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный; спряжение глаголов; азербайджаноязычные обучающиеся; межъязыковая интерференция; грамматическая компетенция; методика преподавания; коммуникативный подход; ошибки в речи; цифровые технологии обучения*

**Abstract**

The article examines methodological approaches to teaching the Russian verb conjugation system to Azerbaijani-speaking learners. The relevance of the study is determined by the high frequency of grammatical errors caused by interlingual interference and structural differences between the Russian and Azerbaijani morphological systems. Special attention is given to the analysis of typical difficulties in acquiring categories of person, number, verb conjugation types, as well as irregular and heteroconjugated verbs. Based on teaching practice, the main groups of errors and their underlying

causes are identified. The study proposes methodological solutions aimed at improving teaching effectiveness, including communicative approaches, algorithmization of grammatical material, visualization techniques, and the use of digital tools. The results demonstrate that the integration of traditional and innovative methods contributes to the formation of stable grammatical competence and reduces the influence of language interference. The study concludes that systematic consideration of learners' native language is essential in teaching the Russian verb system.

**Keywords:** *Russian as a foreign language; verb conjugation; Azerbaijani-speaking learners; interlingual interference; grammatical competence; teaching methodology; communicative approach; language errors; digital learning technologies*

---

## Введение

В условиях активизации международных образовательных контактов и расширения географии преподавания русского языка как иностранного особую актуальность приобретает совершенствование методики формирования грамматической компетенции обучающихся. Одним из наиболее сложных разделов русской грамматики для нерусскоязычных студентов является система спряжения глаголов, поскольку она связана не только с усвоением формальных грамматических признаков слова, но и с их практическим использованием в устной и письменной речи. Владение системой спряжения позволяет обучающимся правильно выражать субъектно-предикативные отношения, строить высказывания различной коммуникативной направленности и эффективно участвовать в речевом взаимодействии. Глагол занимает центральное место в грамматической системе русского языка, поскольку именно он выступает организующим компонентом предложения и отражает различные характеристики действия: время, лицо, число, вид, наклонение и залог. По мнению исследователей, изучение глагольной системы является одним из важнейших этапов формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся, поскольку ошибки в употреблении глагольных форм оказывают непосредственное влияние на понимание иноязычной речи и качество речевого общения (Щукин, 2017, с. 214).

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что даже на продвинутых этапах обучения многие студенты продолжают испытывать трудности при выборе правильных личных окончаний глаголов, определении типа спряжения и употреблении исключительных форм. Данные затруднения обусловлены рядом факторов, среди которых важное место занимают межъязыковая интерференция, структурные различия между родным языком обучающихся и русским языком, а также сложность самой системы русской глагольной морфологии (Азимов & Щукин, 2021, с. 163; Weinreich, 1953; Perkins & Zhang, 2022). Особую проблему представляет тот факт, что в ряде языков мира категория спряжения либо отсутствует полностью, либо реализуется по принципам, существенно отличающимся от русской языковой системы. Вследствие этого обучающиеся нередко стремятся переносить грамматические модели родного языка на русский, что приводит к появлению устойчивых ошибок. Например, распространёнными являются случаи смешения окончаний первого и второго спряжения, неправильного употребления форм глаголов-исключений, а также затруднения при образовании личных форм глаголов с безударными окончаниями. Подобные ошибки свидетельствуют о необходимости поиска более эффективных методических решений, ориентированных на специфику нерусскоязычной аудитории.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного всё чаще рассматривает процесс изучения грамматики не как механическое запоминание правил,

а как формирование способности использовать языковые средства в реальной коммуникации (Lightbown & Spada, 2021; Thornbury, 2021). В связи с этим особое значение приобретают коммуникативный, когнитивный и деятельностный подходы к обучению, предполагающие активное вовлечение обучающихся в речевую практику. Как отмечает Пассов (2018, с. 97), грамматические навыки должны формироваться в условиях речевой деятельности, поскольку только в процессе коммуникации грамматическая форма приобретает для обучающегося функциональную ценность.

В последние годы значительное внимание уделяется разработке технологий обучения, основанных на визуализации грамматического материала, использовании цифровых образовательных ресурсов и интерактивных форм работы. Исследования показывают, что сочетание традиционных грамматических упражнений с коммуникативными заданиями способствует более прочному усвоению языкового материала и снижению количества грамматических ошибок в речи иностранных обучающихся (Гальскова & Гез, 2023, с. 188; Galkina & Radyuk, 2019). Однако вопросы обучения системе спряжения русского глагола по-прежнему остаются предметом научной дискуссии, поскольку требуют учёта национально-языковой специфики аудитории, уровня владения языком и целей обучения. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики преподавания системы спряжения глаголов в нерусскоязычной аудитории в условиях современных образовательных реалий. Несмотря на наличие значительного количества научных работ, посвящённых вопросам преподавания грамматики русского языка как иностранного, проблема формирования устойчивых навыков правильного употребления личных глагольных форм сохраняет свою практическую значимость. Особое внимание требует поиск методических приёмов, позволяющих преодолеть типичные трудности обучающихся и обеспечить осознанное усвоение принципов русского спряжения.

Целью статьи является анализ основных проблем, возникающих при изучении системы спряжения русских глаголов нерусскоязычными обучающимися, а также определение наиболее эффективных путей их методического решения. Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- рассмотреть теоретические основы системы спряжения русского глагола;
- выявить основные трудности, возникающие у нерусскоязычных обучающихся при изучении спряжения;
- проанализировать современные методические подходы к обучению данной грамматической категории;
- предложить практические способы повышения эффективности формирования грамматических навыков.

Объектом исследования выступает процесс обучения русскому языку как иностранному в нерусскоязычной аудитории. Предметом исследования являются методические особенности формирования навыков употребления личных форм русских глаголов и усвоения системы их спряжения. Методологическую основу исследования составляют коммуникативный, когнитивный и функционально-деятельностный подходы к обучению иностранным языкам, а также труды отечественных и зарубежных исследователей в области методики преподавания русского языка как иностранного. Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении трудностей усвоения системы спряжения русского глагола нерусскоязычными обучающимися и в обосновании методических приёмов, направленных на повышение эффективности

формирования грамматической компетенции в условиях современной образовательной среды.

## **1. Теоретические основы системы спряжения русского глагола**

### ***1.1. Глагол как центральная часть речи в системе русского языка***

В грамматической системе русского языка глагол занимает особое положение, поскольку именно он является основным средством выражения действия, состояния или процесса и выступает структурным центром большинства высказываний. Через глагольную форму реализуются важнейшие грамматические категории, обеспечивающие связь между участниками коммуникации, временем совершения действия и его характером. В отличие от многих других частей речи, глагол обладает разветвлённой системой грамматических форм, что делает его одним из наиболее сложных объектов изучения для иностранных обучающихся.

С точки зрения современной лингвистики глагол представляет собой часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета и отвечает на вопросы «что делать?» и «что сделать?» (Валгина, 2020, с. 214). Однако в процессе преподавания русского языка как иностранного подобного определения оказывается недостаточно. Для успешного овладения языком обучающиеся должны понимать не только семантическое значение глагола, но и его роль в организации предложения и речевого высказывания в целом.

Центральное положение глагола объясняется тем, что именно вокруг него формируется предикативная основа предложения. Большинство синтаксических конструкций русского языка строится на взаимодействии подлежащего и сказуемого, где сказуемое чаще всего выражается глаголом. Следовательно, правильное употребление глагольных форм напрямую влияет на грамматическую правильность и коммуникативную полноценность речи. Ошибки в спряжении могут привести не только к нарушению языковой нормы, но и к затруднению понимания высказывания собеседником.

Для нерусскоязычных обучающихся особую сложность представляет многообразие грамматических категорий русского глагола. К числу основных относятся категории вида, времени, лица, числа, наклонения и залога. Каждая из них требует отдельного осмысления и практического освоения. При этом категория лица тесно связана с системой спряжения и определяет изменение глагольной формы в зависимости от участника речевой ситуации. Именно поэтому обучение спряжению невозможно рассматривать изолированно от общей системы глагольных категорий.

Важной особенностью русского языка является высокая частотность употребления личных форм глагола в повседневной коммуникации. Уже на начальном этапе обучения иностранные студенты сталкиваются с необходимостью использовать конструкции типа «я читаю», «ты говоришь», «мы изучаем», «они работают». Таким образом, знакомство со спряжением начинается практически одновременно с освоением элементарных коммуникативных моделей. По мнению исследователей в области методики РКИ, формирование навыков употребления личных глагольных форм должно осуществляться с первых этапов обучения, поскольку именно они обеспечивают возможность построения простейших речевых актов (Щукин, 2017, с. 219).

Следует учитывать и тот факт, что система русского глагола значительно отличается от соответствующих систем многих языков мира. В ряде языков личные

окончания выражены менее отчётливо либо компенсируются обязательным употреблением местоимений. В русском языке личное окончание само по себе несёт важную грамматическую информацию, указывая на лицо и число субъекта действия. Данное обстоятельство нередко становится причиной интерференции, когда обучающиеся пытаются применять грамматические модели родного языка при построении русских высказываний.

С методической точки зрения изучение глагола должно носить поэтапный характер. На начальном уровне особое внимание целесообразно уделять формированию представлений о связи между местоимением и соответствующей личной формой глагола. На более поздних этапах обучения акцент переносится на осознанное усвоение закономерностей спряжения, распознавание типов спряжения и использование различных глагольных форм в условиях реального общения. Такой подход позволяет постепенно формировать устойчивые грамматические навыки и снижать количество типичных ошибок в речи иностранных обучающихся.

Таким образом, глагол является не только одной из важнейших частей речи русского языка, но и центральным элементом коммуникативной деятельности. Его изучение представляет собой необходимое условие формирования грамматической и коммуникативной компетенции нерусскоязычных обучающихся (Dinevich et al., 2023; Slioussar & Narchevnik, 2024). Понимание роли глагола в языковой системе создаёт теоретическую основу для дальнейшего освоения категории лица, числа и непосредственно системы спряжения, которая будет рассмотрена в следующем разделе.

## ***1.2. Категория лица и числа как основа спряжения русского глагола***

Категории лица и числа являются основой системы спряжения русского глагола, поскольку именно они определяют изменение глагольных форм в настоящем и будущем времени. Посредством личных окончаний говорящий указывает на участника действия и количество субъектов, выполняющих это действие. Для носителей русского языка данные грамматические значения воспринимаются естественно, тогда как для азербайджаноязычных обучающихся их усвоение связано с рядом специфических трудностей.

В русском языке категория лица представлена тремя формами: первым, вторым и третьим лицом. Каждая из них реализуется как в единственном, так и во множественном числе: «я читаю», «ты читаешь», «он читает», «мы читаем», «вы читаете», «они читают». При этом лицо и число выражаются главным образом посредством личных окончаний, которые изменяются в зависимости от типа спряжения.

В азербайджанском языке также существует категория лица, однако механизм её реализации отличается от русского. Азербайджанский язык относится к агглютинативным языкам, для которых характерно последовательное присоединение грамматических аффиксов к основе слова. Личные показатели имеют устойчивую форму и подчиняются более регулярным моделям словоизменения. Например: «*mən oxuyuram*» («я читаю»), «*sən oxuyursan*» («ты читаешь»), «*o oxuyur*» («он читает»), «*biz oxuyuruq*» («мы читаем»).

В отличие от русского языка, где выбор личного окончания зависит от принадлежности глагола к определённому типу спряжения, в азербайджанском языке система образования личных форм отличается большей предсказуемостью. Именно это различие нередко становится причиной интерференции при изучении русского языка. Азербайджанские студенты стремятся применять привычный принцип регулярного

словоизменения и испытывают затруднения при необходимости определять тип спряжения русского глагола.

Практика преподавания показывает, что особые трудности вызывают случаи, когда инфинитив не позволяет однозначно определить написание личного окончания без знания правил и исключений. Так, формы «строить — строят», «видеть — видят», «брить — бреют» часто становятся источником ошибок, поскольку логика их образования не всегда совпадает с ожиданиями обучающихся, сформированными под влиянием родного языка.

Следует учитывать и различия в морфологической организации двух языков. Если в азербайджанском языке грамматические показатели присоединяются к слову последовательно и сохраняют относительную стабильность, то в русском языке личные окончания могут сопровождаться чередованием звуков в основе слова: «писать — пишу», «ходить — хожу», «сказать — скажу». Подобные изменения усложняют процесс усвоения спряжения и требуют специальных методических приёмов объяснения.

С методической точки зрения представляется целесообразным использовать сопоставительный анализ русского и азербайджанского языков. Демонстрация сходств и различий позволяет обучающимся осознанно воспринимать новые грамматические явления и снижает вероятность интерференционных ошибок. Кроме того, обращение к родному языку студентов способствует более прочному усвоению закономерностей русского спряжения и формированию устойчивых навыков употребления личных глагольных форм в речи.

Таким образом, категория лица и числа выступает фундаментом системы спряжения русского глагола. Для азербайджаноязычных обучающихся её изучение требует учёта структурных различий между двумя языками, а также применения специальных методических подходов, направленных на предупреждение типичных ошибок и развитие грамматической компетенции.

## **2. Основные трудности усвоения системы спряжения глаголов азербайджаноязычными обучающимися**

### ***2.1. Межъязыковая интерференция и её влияние на формирование навыков спряжения русских глаголов***

Одной из наиболее существенных проблем при обучении русскому языку азербайджаноязычных студентов является межъязыковая интерференция, под которой понимается влияние родного языка на процесс усвоения иностранного языка. В условиях билингвального обучения обучающиеся нередко переносят грамматические закономерности родного языка на изучаемый язык, что приводит к появлению устойчивых ошибок в речи. Особую актуальность данная проблема приобретает при изучении системы спряжения русских глаголов, поскольку механизмы образования личных форм в русском и азербайджанском языках существенно различаются.

Русский язык относится к флективным языкам, где грамматические значения выражаются посредством изменения окончания слова. Азербайджанский язык, напротив, является агглютинативным языком, в котором грамматические показатели присоединяются к основе последовательно и сохраняют относительную стабильность. Вследствие этого азербайджаноязычные обучающиеся часто ожидают от русского языка такой же регулярности, которая характерна для родной языковой системы.

Например, в азербайджанском языке личные формы глагола образуются по единообразным моделям: «*mən yazıram*» (я пишу); «*sən yazırsan*» (ты пишешь); «*o yazır*» (он пишет); «*biz yazırıq*» (мы пишем); «*siz yazırsınız*» (вы пишете); «*onlar yazırlar*» (они пишут). Изменение лица осуществляется путём присоединения соответствующих аффиксов, которые являются достаточно стабильными и редко имеют исключения. В русском языке ситуация значительно сложнее, поскольку выбор личного окончания зависит от типа спряжения, наличия исключений и особенностей основы глагола.

В процессе наблюдения за речью азербайджаноязычных студентов можно выделить несколько групп интерференционных ошибок. Первая группа связана с нарушением согласования лица и числа. На начальном этапе обучения встречаются конструкции типа: «я читаешь книгу»; «мы работает»; «они говорит по-русски». Подобные ошибки свидетельствуют о недостаточном усвоении системы личных окончаний и часто возникают вследствие того, что внимание обучающегося сосредоточено прежде всего на лексическом значении высказывания, а не на его грамматическом оформлении.

Вторая группа ошибок обусловлена переносом принципа регулярности, характерного для азербайджанского языка. Студенты стремятся образовывать личные формы по единой модели и поэтому допускают такие ошибки, как: «они строят» вместо «они строят»; «они видют» вместо «они видят»; «они слышут» вместо «они слышат». В данном случае обучающийся пытается самостоятельно вывести универсальное правило образования форм, игнорируя особенности второго спряжения и систему исключений.

Третья группа ошибок связана с трудностями восприятия чередований звуков в основе слова. Например, формы «пишу», «ищу», «скажу» нередко воспринимаются студентами как отдельные лексические единицы, а не как формы глаголов «писать», «искать», «сказать». Подобное явление объясняется тем, что в азербайджанском языке подобные фонетические преобразования встречаются значительно реже и не оказывают столь существенного влияния на словоизменение.

Особый интерес представляет влияние интерференции на процесс автоматизации грамматических навыков. Даже после изучения правил многие студенты продолжают допускать ошибки в спонтанной речи. Это связано с тем, что усвоение грамматического материала происходит на сознательном уровне, тогда как в процессе общения требуется быстрое и автоматизированное использование языковых средств. В результате обучающийся знает правило, но не всегда успевает применить его в реальной коммуникативной ситуации.

Исследователи в области преподавания русского языка как иностранного отмечают, что преодоление интерференции невозможно исключительно посредством объяснения грамматических правил. Необходима систематическая работа по сопоставлению языковых явлений русского и родного языков обучающихся, формированию навыков языкового анализа и развитию речевой практики (Щукин, 2017, с. 241; Chai & Bao, 2023; Mirzayev, 2024). В условиях азербайджанской аудитории особенно эффективным оказывается использование сравнительных таблиц, двуязычных упражнений и заданий на выявление различий между двумя языковыми системами.

Таким образом, межъязыковая интерференция является одним из основных факторов, затрудняющих усвоение системы спряжения русского глагола азербайджаноязычными обучающимися. Учёт особенностей родного языка студентов позволяет преподавателю прогнозировать возможные ошибки и выстраивать обучение

таким образом, чтобы предупредить их появление ещё на этапе формирования грамматических навыков.

## ***2.2. Типичные ошибки азербайджаноязычных обучающихся при определении типа спряжения русских глаголов***

Одной из наиболее распространённых проблем при изучении русского языка азербайджаноязычными обучающимися является определение типа спряжения глагола. Несмотря на наличие относительно чётких правил, студенты нередко испытывают затруднения при выборе правильного личного окончания, особенно в случаях, когда необходимо учитывать исключения или особенности словоизменения отдельных глаголов. Анализ учебной практики показывает, что ошибки данного типа встречаются не только на начальном, но и на среднем этапе обучения.

Основная причина подобных затруднений заключается в различии морфологических систем русского и азербайджанского языков. В азербайджанском языке образование личных форм основывается на регулярном присоединении аффиксов, тогда как в русском языке выбор окончания зависит от принадлежности глагола к определённому типу спряжения. Для студентов, привыкших к более последовательной грамматической системе, необходимость предварительно определять спряжение часто становится дополнительным когнитивным барьером.

В ходе обучения можно выделить несколько наиболее типичных групп ошибок. Первая группа связана с неправильной классификацией глаголов на -ить. После знакомства с правилом о том, что большинство глаголов на -ить относятся ко второму спряжению, обучающиеся начинают механически распространять его на все подобные случаи. В результате возникают ошибки в формах глаголов-исключений: «бреит» вместо «бреет»; «стелит» вместо «стелет»; «бреят» вместо «бреют»; «стелят» вместо «стелют». Подобные ошибки свидетельствуют о формальном усвоении правила без достаточного понимания системы исключений.

Вторая группа ошибок касается глаголов на -еть. Азербайджаноязычные студенты часто относят такие глаголы к первому спряжению по аналогии с большинством слов данной группы. Однако среди них имеется ряд глаголов второго спряжения, что приводит к следующим ошибочным формам: «видем» вместо «видим»; «смотрим» вместо «смотрим»; «терпем» вместо «терпим»; «зависем» вместо «зависим». Особенно устойчивыми оказываются ошибки при употреблении глаголов «видеть», «смотреть» и «ненавидеть», поскольку данные слова активно используются в повседневной речи.

Третья группа ошибок связана с неправильным выбором окончаний в форме третьего лица множественного числа. Именно эта форма требует от обучающегося точного определения спряжения и поэтому часто становится индикатором уровня сформированности грамматического навыка. В речи студентов регулярно встречаются следующие конструкции: «они строят» вместо «они строят»; «они лечут» вместо «они лечат»; «они держут» вместо «они держат»; «они гонют» вместо «они гонят». Следует отметить, что подобные ошибки возникают даже у студентов, которые способны правильно воспроизвести теоретическое правило. Это свидетельствует о недостаточной автоматизации навыка и необходимости его дальнейшего закрепления в речевой практике.

Отдельную группу составляют ошибки, обусловленные стремлением обучающихся ориентироваться исключительно на форму инфинитива. Например,

студенты часто полагают, что окончание инфинитива всегда позволяет безошибочно определить тип спряжения. Однако при столкновении с исключениями данная стратегия оказывается неэффективной. В результате возникают ошибки при спряжении глаголов «гнать», «держатъ», «дышать», «слышать», которые относятся ко второму спряжению вопреки ожиданиям обучающихся.

Наблюдения показывают, что многие ошибки имеют устойчивый характер и сохраняются на протяжении длительного времени. Это объясняется тем, что первоначально сформированный неправильный навык постепенно автоматизируется и начинает воспроизводиться без осознанного контроля. Именно поэтому особое значение приобретает своевременная коррекционная работа преподавателя.

В условиях азербайджанской аудитории эффективным средством предупреждения подобных ошибок является использование сопоставительного анализа. Так, преподаватель может специально обращать внимание студентов на то, что в азербайджанском языке образование личных форм происходит по более регулярным моделям, тогда как русская система требует дополнительного этапа — определения типа спряжения. Осознание данного различия помогает обучающимся вырабатывать более внимательное отношение к грамматическому оформлению русской речи.

Важную роль играет также поэтапное формирование навыка. На первом этапе обучающиеся должны научиться распознавать тип спряжения по инфинитиву. На втором этапе необходимо закреплять соответствующие окончания в упражнениях репродуктивного характера. На третьем этапе следует переходить к коммуникативным заданиям, в которых выбор правильной формы осуществляется в условиях реального речевого взаимодействия. Такой подход способствует постепенному переходу от знания правила к его практическому использованию.

Таким образом, ошибки при определении типа спряжения являются закономерным следствием различий между русской и азербайджанской языковыми системами. Их преодоление требует комплексной методической работы, сочетающей объяснение грамматических закономерностей, анализ типичных ошибок и систематическую речевую практику. Учёт национально-языковой специфики обучающихся позволяет значительно повысить эффективность формирования грамматической компетенции и сократить количество ошибок в употреблении личных форм русских глаголов.

### ***2.3. Трудности усвоения личных окончаний русских глаголов азербайджаноязычными обучающимися***

После освоения общих принципов спряжения русских глаголов обучающиеся сталкиваются с новой проблемой — правильным употреблением личных окончаний в устной и письменной речи. Педагогическая практика показывает, что даже в тех случаях, когда студенты способны определить тип спряжения, ошибки при выборе конкретного окончания продолжают сохраняться. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что знание правила ещё не гарантирует успешного формирования грамматического навыка.

Для азербайджаноязычных обучающихся данная проблема имеет особую актуальность в связи с существенными различиями между морфологическими системами русского и азербайджанского языков. В азербайджанском языке личные показатели отличаются высокой степенью регулярности и единообразия. После усвоения основной модели обучающийся может относительно легко образовывать

большинство глагольных форм. В русском языке система личных окончаний значительно более вариативна и требует постоянного учёта типа спряжения, фонетических особенностей основы слова и наличия исключений.

Одной из наиболее распространённых ошибок является смешение окончаний первого и второго спряжения. В речи студентов часто встречаются формы: «ты читаишь» вместо «ты читаешь»; «мы говорем» вместо «мы говорим»; «вы смотрите» вместо «вы смотрите»; «они строят» вместо «они строят». Подобные ошибки свидетельствуют о недостаточно прочной связи между знанием типа спряжения и навыком практического использования соответствующих окончаний.

Определённые трудности вызывает также категория второго лица единственного числа. В письменных работах студентов нередко встречаются формы: «ты работаеш»; «ты думаеш»; «ты знаеш». В данных случаях обучающиеся опускают мягкий знак в окончании, поскольку в азербайджанском языке отсутствует аналогичная графическая категория. Ошибка возникает не столько на грамматическом, сколько на орфографическом уровне, однако её причины тесно связаны с особенностями родного языка студентов.

Немаловажную роль играет и фонетический фактор. В русском языке некоторые личные окончания произносятся иначе, чем воспринимаются на письме. Например, в разговорной речи окончания *-ется*, *-ится* могут подвергаться фонетическому сокращению. Вследствие этого студенты нередко переносят особенности устного восприятия в письменную речь, что приводит к появлению ненормативных форм.

Особый интерес представляют ошибки, возникающие при употреблении глаголов с чередованием согласных в основе. Например: «писать — пишу»; «искать — ищу»; «плакать — плачу»; «ходить — хожу». Для азербайджаноязычных обучающихся подобные изменения нередко оказываются неожиданными. В азербайджанском языке словоизменение обычно не сопровождается столь заметными изменениями основы. В результате студенты могут образовывать формы по аналогии с инфинитивом: «писаю», «искую», «хожу», что свидетельствует о недостаточном понимании морфонологических закономерностей русского языка.

Ещё одной распространённой проблемой является смешение окончаний в формах множественного числа. Наиболее часто ошибки наблюдаются в формах первого и третьего лица: «мы говорем» вместо «мы говорим»; «мы учем» вместо «мы учим»; «они любят» вместо «они любят»; «они видют» вместо «они видят». Причиной подобных ошибок является стремление обучающихся использовать единый механизм образования форм, аналогичный тому, который существует в родном языке.

Следует отметить, что ошибки в личных окончаниях оказывают непосредственное влияние на качество коммуникации. Несмотря на то, что общий смысл высказывания в большинстве случаев остаётся понятным, нарушение грамматической нормы снижает уровень речевой культуры и затрудняет процесс формирования полноценной коммуникативной компетенции. Именно поэтому работа над личными окончаниями должна занимать важное место на всех этапах обучения русскому языку.

В методическом плане эффективными представляются упражнения, направленные на многократное употребление личных форм в различных речевых ситуациях. Хорошие результаты демонстрируют задания на трансформацию, подстановку, завершение предложений, составление диалогов и моделирование

коммуникативных ситуаций. В азербайджанской аудитории особую эффективность показывает сопоставительный анализ, позволяющий студентам осознанно выявлять различия между системами двух языков и избегать интерференционных ошибок.

Кроме того, важную роль играет развитие навыков самоконтроля. Обучающиеся должны не только воспроизводить готовые формы, но и уметь самостоятельно анализировать правильность их употребления. Для достижения данной цели могут использоваться специальные коррекционные упражнения, ориентированные на поиск и исправление типичных ошибок.

Таким образом, трудности усвоения личных окончаний русских глаголов обусловлены как объективной сложностью самой языковой системы, так и влиянием особенностей родного языка обучающихся. Для успешного преодоления данных трудностей необходим комплексный методический подход, сочетающий систематическое закрепление грамматического материала, коммуникативную практику и учёт специфики азербайджаноязычной аудитории.

#### ***2.4. Проблемы освоения разноспрягаемых глаголов и глаголов-исключений в азербайджаноязычной аудитории***

Среди многочисленных трудностей, возникающих при изучении системы спряжения русского глагола, особое место занимают проблемы, связанные с усвоением разноспрягаемых глаголов и глаголов-исключений. Если основные модели первого и второго спряжения поддаются систематизации и относительно успешно усваиваются в процессе обучения, то нестандартные формы часто становятся источником устойчивых ошибок даже на продвинутых этапах изучения русского языка.

Сложность данной категории объясняется тем, что она нарушает привычную для обучающихся логику грамматической системы. После изучения правил определения типа спряжения студенты ожидают, что все глаголы будут изменяться в соответствии с усвоенными моделями. Однако наличие исключений требует не только знания общего правила, но и запоминания отдельных языковых фактов, которые не всегда поддаются объяснению посредством привычных алгоритмов.

В азербайджанском языке подобное явление выражено значительно слабее. Благодаря агглютинативному характеру языка большинство грамматических форм образуется по регулярным моделям, а количество исключений сравнительно невелико. Вследствие этого азербайджаноязычные обучающиеся нередко испытывают психологический дискомфорт при столкновении с русскими глаголами, которые не подчиняются общим правилам спряжения.

Одной из наиболее проблемных групп являются глаголы-исключения второго спряжения. Несмотря на то что большинство глаголов на -еть относятся к первому спряжению, ряд слов образует личные формы по модели второго спряжения: «видеть», «смотреть», «ненавидеть», «терпеть», «вертеть», «зависеть», «обидеть» и другие. На практике студенты часто образуют такие формы, как: «видешь» вместо «видишь»; «смотрите» вместо «смотрите»; «терпет» вместо «терпит». Причиной подобных ошибок является стремление обучающихся применять наиболее частотное правило без учёта исключений.

Не менее сложными оказываются глаголы «брить» и «стелить». Формально они оканчиваются на -ить, однако относятся к первому спряжению. Азербайджаноязычные студенты нередко образуют формы: «брит» вместо «бреет»; «стелит» вместо «стелет»; «брят» вместо «бреют»; «стелят» вместо «стелют». В подобных случаях наблюдается

явление гипергенерализации, когда изученное правило распространяется на языковые единицы, которые являются исключениями.

Особую трудность представляют разноспрягаемые глаголы. К числу наиболее употребительных относятся глаголы «хотеть» и «бежать». Их специфика заключается в том, что различные формы одного и того же глагола сочетают признаки первого и второго спряжения. Например: «я хочу», «ты хочешь», «он хочет», «мы хотим», «вы хотите», «они хотят». Для обучающихся подобное изменение модели внутри одной парадигмы часто выглядит нелогичным. В результате появляются ошибочные формы: «мы хотим»; «они хотят»; «вы хотите». Аналогичные трудности наблюдаются при употреблении глагола «бежать»: «они бегут» вместо нормативного «они бегут»; «мы бежим» может заменяться формой «мы бегаем» вследствие стремления избежать сложной формы.

Отдельного внимания заслуживает глагол «дать» и производные от него формы. В разговорной речи студентов встречаются конструкции: «они дают»; «ты даешься»; «мы даем». Подобные ошибки свидетельствуют о том, что обучающиеся пытаются перестроить нестандартные формы по аналогии с привычными моделями спряжения.

Следует отметить, что трудности усвоения исключительных форм обусловлены не только особенностями русской грамматики, но и спецификой когнитивных процессов. В условиях ограниченного языкового опыта обучающийся стремится к упрощению системы и поиску универсальных закономерностей. Исключения нарушают эту систему ожиданий, что приводит к возникновению дополнительных трудностей в процессе запоминания и воспроизведения языкового материала.

В связи с этим традиционный подход, основанный исключительно на механическом заучивании списков исключений, не всегда обеспечивает желаемый результат. Более эффективным представляется включение проблемных глаголов в реальные речевые ситуации, тематические диалоги, игровые упражнения и коммуникативные задания. Многократное использование исключительных форм в контексте способствует их постепенной автоматизации и снижает вероятность ошибок.

Для азербайджаноязычной аудитории полезным оказывается также сопоставительный анализ. Преподаватель может обращать внимание студентов на то, что в русском языке наличие исключений является исторически обусловленным явлением и представляет собой естественную особенность языковой системы. Осознание данного факта способствует формированию более адекватного отношения к изучаемому материалу и снижает стремление искать абсолютную регулярность там, где она объективно отсутствует.

Таким образом, разноспрягаемые глаголы и глаголы-исключения относятся к числу наиболее сложных элементов русской глагольной системы для азербайджаноязычных обучающихся. Их успешное усвоение требует систематической работы, основанной на сочетании грамматического анализа, коммуникативной практики и учёта межъязыковых различий. Преодоление данных трудностей является важным условием формирования устойчивой грамматической компетенции и грамотной русской речи.

### **3. Методические подходы к обучению системе спряжения русских глаголов**

#### ***3.1. Коммуникативный подход к обучению спряжению русских глаголов***

Современная методика преподавания русского языка как иностранного всё в большей степени ориентируется на коммуникативный подход, в рамках которого грамматический материал рассматривается не как самостоятельная система правил, а как инструмент формирования речевых умений. В условиях обучения азербайджаноязычных студентов данный подход приобретает особую значимость, поскольку позволяет преодолеть разрыв между знанием грамматических правил и их практическим использованием.

Традиционное обучение спряжению русских глаголов часто строится на механическом запоминании таблиц личных окончаний и списков исключений. Однако педагогическая практика показывает, что подобный подход не обеспечивает устойчивого формирования грамматических навыков, особенно в условиях межъязыковой интерференции. Студенты могут воспроизводить правила в изолированном виде, но испытывают значительные трудности при их применении в реальной речевой ситуации.

Коммуникативный подход предполагает включение глагольных форм в осмысленные речевые контексты уже на ранних этапах обучения. Например, вместо простого заучивания парадигмы глагола «читать» обучающимся предлагаются задания, связанные с реальными коммуникативными ситуациями: «Я читаю книгу каждый день»; «Ты читаешь текст на русском языке»; «Мы читаем статью на занятии». Таким образом, личные окончания усваиваются не как абстрактные грамматические элементы, а как средство выражения конкретного смысла.

Особое значение в азербайджаноязычной аудитории имеет сопоставление с родным языком. Поскольку в азербайджанском языке глагольные формы образуются по более регулярным моделям (mən oxuyuram, sən oxuyursan, o oxuyur), преподавателю важно акцентировать внимание студентов на том, что в русском языке выбор окончания зависит не только от лица, но и от типа спряжения. Такое сопоставление помогает предотвратить интерференционные ошибки, описанные во второй главе, например: «они строят», «они видят», «мы говорем».

Коммуникативный подход также предполагает использование диалогических форм работы. Диалог позволяет моделировать реальные ситуации общения, в которых правильное употребление глагольных форм становится необходимым условием успешной коммуникации. Например: «— Что ты делаешь вечером? — Я смотрю фильм и читаю книгу. — А твои друзья что делают? — Они готовятся к экзамену». В подобных заданиях грамматическая форма не изучается изолированно, а функционирует в естественной речевой среде.

Важным элементом коммуникативного подхода является постепенный переход от контролируемой речи к свободной. На начальном этапе студент работает с опорой на готовые модели, затем переходит к трансформационным упражнениям, а в дальнейшем — к самостоятельному построению высказываний. Такой поэтапный характер обучения способствует формированию автоматизированного навыка употребления личных форм глагола.

Следует отметить, что эффективность коммуникативного подхода значительно повышается при его сочетании с целенаправленной работой над типичными ошибками. Например, после выявления устойчивой ошибки «они хотят» преподаватель может специально включать глагол «хотеть» в диалогические упражнения, чтобы закрепить нормативную форму «они хотят» в реальном речевом употреблении.

Таким образом, коммуникативный подход позволяет рассматривать систему спряжения русских глаголов не как набор абстрактных правил, а как живую речевую систему, функционирующую в конкретных ситуациях общения. Для азербайджаноязычных обучающихся данный подход особенно эффективен, поскольку способствует снижению влияния родного языка и формированию устойчивых грамматических навыков в речи.

### ***3.2. Использование алгоритмов и грамматических моделей в обучении спряжению русских глаголов***

Одним из наиболее эффективных способов формирования навыков спряжения русских глаголов в азербайджаноязычной аудитории является использование алгоритмического подхода. Данный подход предполагает поэтапное выполнение обучающимися определённых действий, направленных на правильное определение типа спряжения и выбор соответствующих личных окончаний. В отличие от традиционного объяснения правил, алгоритмизация позволяет структурировать грамматический материал и снизить когнитивную нагрузку на студентов.

Необходимость применения алгоритмов объясняется тем, что система русского спряжения содержит как регулярные модели, так и значительное количество исключений. В условиях межъязыковой интерференции, подробно рассмотренной во второй главе, обучающиеся стремятся к упрощению грамматической системы и поиску универсальных закономерностей. Алгоритм помогает направить этот процесс в методически правильное русло. В практике преподавания РКИ может быть использован следующий пошаговый алгоритм определения типа спряжения русского глагола:

1. Определить инфинитив глагола (начальную форму).
2. Проверить, оканчивается ли глагол на -ить.
3. Если глагол оканчивается на -ить, отнести его ко II спряжению, за исключением глаголов-исключений.
4. Если глагол не оканчивается на -ить, отнести его к I спряжению, учитывая глаголы-исключения II спряжения (видеть, слышать, зависеть, терпеть и др.).
5. Проверить наличие чередований в основе (писать — пишу, искать — ищу).
6. Выбрать соответствующие личные окончания.

Такой алгоритм позволяет студентам действовать не интуитивно, а последовательно, что особенно важно на начальном и среднем этапах обучения. Наряду с алгоритмами эффективным инструментом обучения являются грамматические модели, которые представляют собой наглядное структурирование парадигмы глагола. В отличие от абстрактных правил, модели позволяют обучающимся видеть систему целиком и быстрее запоминать закономерности. Например, модель I спряжения может быть представлена следующим образом: «читать → чита-ю, чита-ешь, чита-ет, чита-ем, чита-ете, чита-ют», а модель II спряжения: «говорить → говор-ю, говор-ишь, говор-ит, говор-им, говор-ите, говор-ят».

Для азербайджаноязычных обучающихся подобная визуализация особенно важна, поскольку в азербайджанском языке глагольные формы также имеют относительно прозрачную структуру (mən oxuyuram, sən oxuyursan, o oxuyur). Однако в отличие от русского языка, где необходимо учитывать тип спряжения, азербайджанская система более регулярна, что требует специального акцента на различиях. Практика показывает, что наиболее устойчивые результаты достигаются при поэтапном формировании грамматического навыка. Алгоритмический подход позволяет выстроить

обучение следующим образом: этап 1 — распознавание инфинитива и базовой модели; этап 2 — определение типа спряжения по алгоритму; этап 3 — закрепление моделей через упражнения; этап 4 — автоматизация в речи.

Такой подход позволяет постепенно снизить влияние межъязыковой интерференции, описанной в разделе 2.1, и уменьшить количество ошибок, таких как «они строят», «мы говорем», «я читаешь». Использование алгоритмов и моделей не только облегчает усвоение материала, но и формирует у обучающихся аналитическое отношение к языку (Nassaji, 2017; Spada & Tomita, 2010; Ellis, 2021). Вместо механического запоминания форм студенты начинают понимать логику грамматической системы. Это особенно важно для азербайджаноязычной аудитории, где существует тенденция к переносу регулярных моделей родного языка на русский. Таким образом, алгоритмический подход и использование грамматических моделей представляют собой эффективный инструмент формирования навыков спряжения русских глаголов.

### ***3.3. Визуализация грамматического материала как средство обучения спряжению русских глаголов***

В современной методике преподавания русского языка как иностранного визуализация грамматического материала рассматривается как один из наиболее эффективных способов повышения усвоения сложных языковых явлений. Для азербайджаноязычной аудитории данный подход приобретает особую значимость, поскольку способствует снижению когнитивной нагрузки и помогает преодолеть трудности, связанные с абстрактным характером грамматических категорий.

Система спряжения русского глагола представляет собой достаточно сложную структуру, включающую две основные модели, множество исключений и чередования в основе слова. В связи с этим простое вербальное объяснение часто оказывается недостаточным для устойчивого усвоения материала. Визуальные опоры позволяют обучающимся «увидеть» грамматическую систему как целостную структуру. Одним из наиболее распространённых средств визуализации является таблица спряжения. Она позволяет представить парадигму глагола в упорядоченном виде и облегчает сравнение форм: I спряжение (читать) — «я чита-ю, ты чита-ешь, он/она чита-ет, мы чита-ем, вы чита-ете, они чита-ют»; II спряжение (говорить) — «я говор-ю, ты говор-ишь, он/она говор-ит, мы говор-им, вы говор-ите, они говор-ят».

Такая форма подачи материала особенно эффективна для азербайджаноязычных обучающихся, поскольку позволяет сопоставить систему русского языка с более регулярной структурой азербайджанского языка (məp oxuyuram, sən oxuyursan и т.д.), не перегружая студентов избыточной теоретической информацией. Дополнительным инструментом визуализации может служить выделение морфемной структуры глагола. Например: «чит-а-ю», «говор-ишь», «пиш-ем». Такое разделение помогает обучающимся понять, что личные окончания являются изменяемой частью слова, а основа остаётся относительно стабильной. Это особенно важно для предотвращения ошибок типа «писаю», «ходю», «искю», которые были рассмотрены во второй главе.

Для систематизации знаний может использоваться схема: I спряжение → -у/-ю, -ешь, -ет, -ем, -ете, -ут/-ют; II спряжение → -у/-ю, -ишь, -ит, -им, -ите, -ат/-ят. Подобные схемы позволяют быстро ориентироваться в системе спряжения и служат опорой при выполнении упражнений. В последние годы в методике РКИ активно используются ментальные карты, позволяющие визуализировать грамматический материал. В центре карты может находиться понятие «спряжение глагола», от которого расходятся

ветви: I спряжение; II спряжение; глаголы-исключения; разноспрягаемые глаголы; личные окончания. Для азербайджаноязычных студентов такой способ организации информации способствует более прочному запоминанию материала, поскольку задействует визуальную и ассоциативную память.

Использование визуальных средств обучения позволяет не только облегчить восприятие грамматического материала, но и способствует снижению количества ошибок, связанных с неправильным выбором окончания и определением типа спряжения. Как показал анализ, представленный во второй главе, значительная часть ошибок обусловлена абстрактностью грамматических правил и отсутствием наглядных опор. Таким образом, визуализация грамматического материала является важным компонентом обучения системе спряжения русских глаголов. Она обеспечивает переход от абстрактного знания к наглядному пониманию структуры языка, что особенно важно в условиях азербайджаноязычной аудитории, где наблюдается выраженная интерференция и стремление к регуляризации грамматических моделей.

### ***3.4. Цифровые технологии и интерактивные упражнения в обучении спряжению русских глаголов***

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровизацией учебного процесса, что существенно расширяет возможности преподавания русского языка как иностранного. В условиях обучения азербайджаноязычных студентов использование цифровых технологий становится особенно актуальным, поскольку позволяет обеспечить многоканальное восприятие грамматического материала, повысить мотивацию обучающихся и организовать регулярную практику вне аудитории.

Система спряжения русских глаголов традиционно вызывает трудности у обучающихся, что было подробно показано во второй главе. Для преодоления этих трудностей недостаточно только объяснения правил и выполнения письменных упражнений; необходима систематическая интерактивная практика, которая может быть эффективно реализована с помощью цифровых инструментов. Одним из наиболее эффективных средств являются онлайн-тренажёры, позволяющие отрабатывать личные формы глаголов в автоматическом режиме. Такие платформы обеспечивают мгновенную обратную связь, что особенно важно для формирования правильного грамматического навыка. Студент сразу видит ошибку в форме типа «они строят» или «мы говорим» и может корректировать её в реальном времени (Pikhart, 2022; Crosthwaite et al., 2022).

Автоматизация упражнений способствует постепенному переходу от сознательного выбора окончания к интуитивному использованию правильной формы, что является ключевой целью обучения грамматике в рамках коммуникативного подхода. Игровые формы обучения (gamification) позволяют значительно повысить мотивацию студентов и снизить психологический барьер при изучении сложных грамматических тем (Zhang & Nasim, 2023; Shen et al., 2024). Например, задания типа «выбери правильную форму глагола», «исправь ошибку в предложении», «собери правильное предложение» способствуют активному вовлечению обучающихся в процесс обучения. Для азербайджаноязычной аудитории особенно эффективны упражнения на сопоставление форм, например: «*mən uzaıram* → я пишу»; «*sən oxuyursan* → ты читаешь»; «*o gedir* → он идёт». Такие задания помогают укрепить связь между двумя языковыми системами и уменьшить влияние межъязыковой интерференции, описанной ранее.

Мобильные приложения для изучения языков позволяют организовать регулярную тренировку грамматических навыков вне учебного процесса. Краткие упражнения, тесты и повторение форм спряжения в формате «малых порций» способствуют лучшему запоминанию материала и формированию устойчивых навыков. Особенно важно, что мобильное обучение позволяет учитывать индивидуальный темп каждого студента. Это имеет большое значение в азербайджаноязычной аудитории, где уровень языковой подготовки может существенно различаться.

Современные мультимедийные технологии позволяют объединять визуальные, аудиальные и текстовые элементы обучения. Видеообъяснения, интерактивные схемы спряжения и анимационные модели грамматических процессов способствуют более глубокому пониманию структуры языка. Например, представление спряжения глагола в виде анимации, где изменяются окончания и выделяется основа слова, помогает студентам лучше осознать динамический характер грамматической системы русского языка.

Использование цифровых и интерактивных средств обучения способствует не только повышению эффективности усвоения материала, но и формированию устойчивой мотивации к изучению языка. В условиях азербайджаноязычной аудитории это особенно важно, поскольку позволяет компенсировать ограниченность языковой среды и обеспечить постоянный контакт с изучаемым материалом. Таким образом, цифровые технологии являются неотъемлемой частью современной методики преподавания системы спряжения русских глаголов. Их интеграция в учебный процесс позволяет существенно повысить качество формирования грамматических навыков, снизить количество ошибок и обеспечить переход от теоретического знания к практическому владению языком.

## **Заключение**

Проведённый в рамках данной статьи анализ показал, что система спряжения русских глаголов представляет собой один из наиболее сложных разделов грамматики для азербайджаноязычных обучающихся. Трудности её усвоения обусловлены как внутренней сложностью самой языковой системы, включающей два типа спряжения, значительное количество исключений и морфонологические чередования, так и существенными структурными различиями между русским и азербайджанским языками.

В ходе исследования было установлено, что ключевым фактором возникновения ошибок является межъязыковая интерференция, проявляющаяся в стремлении обучающихся переносить регулярные модели родного языка на русскую глагольную систему. Это приводит к устойчивым ошибкам в выборе личных окончаний, определении типа спряжения, а также в употреблении разноспрягаемых и исключительных форм глаголов. Анализ типичных ошибок позволил выделить несколько основных групп затруднений: неправильное согласование личных форм, гипергенерализация правил спряжения, трудности усвоения глаголов-исключений и разноспрягаемых глаголов, а также ошибки, связанные с морфонологическими изменениями основы слова. Данные ошибки носят системный характер и сохраняются на различных этапах обучения, что свидетельствует о необходимости целенаправленной и методически выверенной работы по их преодолению.

Результаты исследования также подтвердили, что традиционный подход, основанный на механическом заучивании правил и таблиц спряжения, является

недостаточно эффективным в условиях азербайджаноязычной аудитории. Более продуктивными оказываются современные методические стратегии, включающие коммуникативный подход, алгоритмизацию грамматического материала, визуализацию структур языка и использование цифровых технологий обучения. Особое значение имеет сопоставительный анализ русского и азербайджанского языков, который позволяет обучающимся осознанно воспринимать различия между двумя грамматическими системами и снижать влияние интерференции. Включение родного языка студентов в учебный процесс способствует формированию более устойчивых грамматических навыков и повышает эффективность усвоения материала.

Предложенные в работе методические подходы направлены на поэтапное формирование грамматической компетенции: от осознания структуры спряжения и определения типов глаголов до автоматизированного употребления личных форм в речи. Комбинация коммуникативных заданий, алгоритмов, визуальных моделей и цифровых инструментов позволяет обеспечить комплексное воздействие на процесс обучения и повысить его результативность. Таким образом, исследование подтверждает, что успешное обучение системе спряжения русских глаголов в азербайджаноязычной аудитории возможно только при условии интеграции традиционных и инновационных методических подходов, а также учёта национально-языковой специфики обучающихся. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой адаптивных цифровых платформ и созданием специализированных учебных материалов, ориентированных на предупреждение интерференционных ошибок в речи студентов.

---

### Declarations

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

**Author Contributions:** Conceptualization, investigation, writing – original draft, and writing – review & editing: N.G., F.M., N.A., L.G., V.G.

---

### Список литературы / References

- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2021). *Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii* [Dictionary of methodological terms and concepts]. Russkiy yazyk. Kursy.
- Galskova, N. D., & Gez, N. I. (2023). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of foreign language teaching: Linguodidactics and methodology]. Akademiya.
- Passov, E. I. (2018). *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Prosveshchenie.
- Rosenthal, D. E. (2021). *Sovremennyy russkiy yazyk: Morfologiya* [Modern Russian language: Morphology]. Airis-Press.
- Valgina, N. S. (2020). *Sovremennyy russkiy yazyk* [Modern Russian language]. Logos.

- Shchukin, A. N. (2017). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Flinta.
- Crosthwaite, P., Ningrum, S., & Lee, I. (2022). Research trends in L2 written corrective feedback: A bibliometric analysis of three decades of Scopus-indexed research on L2 WCF. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100934>
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190–205. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000038>
- Galkina, A., & Radyuk, A. V. (2019). Grammatical interference in written papers translated by Russian and American students. *Training, Language and Culture*, 3(3), 89–102. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.3.6>
- Liao, Z., & Zhang, L. J. (2022). Corrective feedback, individual differences in working memory, and L2 development. *Frontiers in Psychology*, 13, 1029892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1029892>
- Nassaji, H. (2017). Grammar acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 205–221). Routledge.
- Pikhart, M. (2022). Application of corrective feedback using emerging technologies among L2 university students. *Cogent Education*, 9(1), 2132681. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2132681>
- Shen, Z., Lai, M., & Wang, F. (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Thornbury, S. (2021). *How to Teach Grammar* (2nd ed.). Pearson Education.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York.
- Zhang, X., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
- Chai, X., & Bao, J. (2023). Linguistic distances between native languages and Chinese influence acquisition of Chinese character, vocabulary, and grammar. *Frontiers in Psychology*, 13, 1083574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1083574>
- Dinevich, I., Ivanova, A., & Kulikova, E. (2023). Specifics of teaching Russian language phraseology to foreign students (based on phraseological units with verbs of motion). *Amazonia Investiga*, 12(68), 269–280. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.68.08.25>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Perkins, K., & Zhang, L. J. (2022). The effect of first language transfer on second language acquisition and learning: From contrastive analysis to contemporary neuroimaging. *RELC Journal*, 55(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/00336882221081894>

Slioussar, N., & Harchevnik, M. (2024). Word order and context in sentence processing: Evidence from L1 and L2 Russian. *Frontiers in Psychology, 15*, 1344366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1344366>

Mirzayev, E. (2024). The influence of first language interference on ESL writing skills. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education, 1*(1), 33–39. <https://doi.org/10.69760/ds5gc908>

Received: 25 May 2026

Accepted: 16 June 2026

Published: 18 June 2026