

Проблема формирования и контроля иноязычных рецептивных фонетических навыков на раннем этапе обучения иностранным языкам

И. В. Вронская^{✉1}, А. С. Осипова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Ирина Владимировна Вронская,
ORCID: 0000-0003-0292-7259,
e-mail: iravron@mail.ru

Александра Сергеевна Осипова,
ORCID: 0000-0001-5141-4607,
e-mail: osipova-sasha@inbox.ru

Для цитирования:

Вронская, И. В., Осипова, А. С.
(2020) Проблема формирования
и контроля иноязычных
рецептивных фонетических
навыков на раннем этапе
обучения иностранным языкам.
*Комплексные исследования
детства*, т. 2, № 2, с. 109–116.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-
2-2-109-116

Получена 13 июля 2020;
прошла рецензирование
17 июля 2020;
принята 17 июля 2020.

Права: © Авторы (2020).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования и контроля рецептивных фонетических навыков. Несмотря на признаваемое всеми учеными важное значение фонетического аспекта в обучении иностранным языкам, в методике обучения иностранным языкам особое внимание всегда уделялось произносительной стороне речи, в то время как способность к распознаванию и пониманию воспринимаемых на слух единиц языка зачастую оставалась на втором плане. Вместе с тем рецептивные фонетические навыки играют ключевую роль в процессе общения — установление понимания в ходе коммуникативного взаимодействия начинается именно с фонетического анализа поступающего на слух сообщения. Поэтому операции различения и идентификации, составляющие рецептивные фонетические навыки, должны основываться на корректно сформированной системе эталонов и представлять собой высокоавтоматизированные действия, обеспечивающие мгновенное узнавание звуков, интоном и понимание на этой основе смысла высказывания. Особое значение обучение фонетике приобретает на раннем этапе, начиная с дошкольного возраста, когда особая чуткость, или сензитивность, к языковым явлениям может обеспечить более точную настройку речевого аппарата, развитие всех видов анализаторов и качественное формирование на этой основе фонетических навыков. В данной статье выдвигается тезис о необходимости также обеспечить контроль данного процесса, который позволит осуществлять целенаправленное управление овладением одним из самых трудных языковых аспектов. Анализ существующей классификации фонетических навыков позволил уточнить их виды и соотношение и конкретизировать объекты контроля, в качестве которых наиболее актуальными на раннем этапе признаются рецептивные языковые и речевые навыки восприятия звуков в изолированном виде и в составе слов и предложений. На основе изучения проблемы определения фонетических упражнений мы можем утверждать, что при разработке методики обучения и контроля уровня сформированности рецептивных фонетических навыков система упражнений должна включать упражнения в слушании, направленные на идентификацию и дифференциацию и обеспечивающие в совокупности узнавание воспринимаемых явлений. Кроме того, в данной системе должна быть заложена динамика движения от становления языковых навыков к развитию речевых. Такие упражнения тоже могут быть направлены на предупреждение и коррекцию ошибок.

Ключевые слова: иноязычные рецептивные и продуктивные фонетические навыки; слуховые, произносительные и ритмико-интонационные навыки; языковые и речевые навыки; идентификация; дифференциация; контроль; фонетические упражнения.

The issue of developing and assessing receptive phonetic sub-skills in early foreign language teaching

I. V. Vronskaya^{✉1}, A. S. Osipova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Irina V. Vronskaya,
ORCID: [0000-0003-0292-7259](https://orcid.org/0000-0003-0292-7259),
e-mail: iravron@mail.ru

Aleksandra S. Osipova,
ORCID: [0000-0001-5141-4607](https://orcid.org/0000-0001-5141-4607),
e-mail: osipova-sasha@inbox.ru

For citation: Vronskaya, I. V.,
Osipova, A. S. (2020) The issue of
developing and assessing receptive
phonetic sub-skills in early foreign
language teaching. *Comprehensive
Child Studies*, vol. 2, no. 2,
pp. 109–116.

DOI: [10.33910/2687-0223-2020-2-2-109-116](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-2-109-116)

Received 13 July 2020;
reviewed 17 July 2020;
accepted 17 July 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The paper focuses on the issues in developing and assessing receptive phonetic sub-skills. Despite the fact that the importance of the phonetic aspect is recognized by scholars in foreign language teaching methodology, special attention has always been focused on pronunciation, while the ability to recognize and understand audible language units has often remained neglected. Meanwhile, receptive phonetic sub-skills play a key role in the process of communication: the establishment of understanding in the course of communicative interaction begins precisely with a phonetic analysis of the message. Therefore, the acts of differentiation and identification, which comprise the receptive phonetic sub-skills, should be based on an accurately formed system of sound patterns and become highly automated acts that ensure instant recognition of sounds and intonation patterns. It is suggested that learning phonetics is of particular importance at an early stage starting from preschool where a special sensitivity to linguistic phenomena can facilitate a more accurate adjustment of the speech apparatus, the development of all types of analyzers, and the qualitative development of phonetic sub-skills. The authors suggest that it is also necessary to ensure proper assessment of the learning results. An analysis of the existing classification of phonetic sub-skills has made it possible to clarify their types and relationships and specify the objects of assessment — the receptive language and speech sub-skills that provide for the perception of a sound in an isolated form and as a part of a word or a sentence. We believe, that a system of exercises designed to develop receptive phonetic sub-skills should include listening tasks aimed at identification and differentiation, which will promote the overall recognition of perceived phenomena. In addition, the main strategy should be towards a transition from developing receptive phonetic language skills to speech development. Such exercises can also serve the purpose of error correction and prevention.

Keywords: foreign-language receptive and productive phonetic sub-skills; auditory, articulation and intonation sub-skills; language and speech sub-skills; identification; differentiation; control; phonetic exercises.

Актуальность проблемы

В методике обучения иностранным языкам вопрос о месте и роли фонетических навыков многократно поднимался еще с конца XIX — начала XX веков. В отечественной, а также зарубежной научной методической литературе всегда уделялось внимание формированию фонетических навыков. Актуальность данного аспекта обучения иностранным языкам не вызывает сомнения — звуковые особенности речи являются «визитной карточкой» говорящего и во многом определяют успешность дальнейшего хода коммуникации. Неслучайно поэтому в методике обучения иностранным языкам внимание к проблемам произношения, речевосприятия и формирования фонетических навыков в последнее время существенно возрастает. Вместе с тем, несмотря на достаточно широкий

спектр уже имеющихся исследований по данному вопросу, проблема далека от своего решения, так как фонетический аспект языка является очень сложным и в условиях ограниченного количества занятий и отсутствия языковой среды, характерных для условий как дошкольного, так и школьного обучения, трудно усваивается обучаемыми любого возраста. Особое значение, на наш взгляд, в этой связи приобретает проблема контроля сформированности уровня овладения обучаемыми фонетическим аспектом языка на раннем этапе обучения.

Общеизвестно, что в методике обучения иностранным языкам основным объектом контроля являются речевые умения, которые определяют способность осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Так, составляющими коммуникативной компетенции как

сложного интегративного образования, складывающегося в результате овладения иностранным языком, являются в первую очередь умения в говорении, в аудировании, в чтении и в письменной речи. Именно они представляют собой планируемые результаты обучения на уровне основного общего образования и проверяются в ходе итоговой государственной аттестации в школе. Неслучайно почти все методические разработки, связанные с поиском эффективных методов и приемов обучения и контроля, направлены на решение именно данных вопросов. Не менее важную роль играют и языковые навыки, которые являются предпосылкой для формирования речевой деятельности на иностранном языке. Однако они рассматриваются как объекты промежуточного контроля, что справедливо обусловлено той функцией, которую они выполняют как автоматизированные компоненты коммуникативных умений.

Весь спектр навыков и умений, функционирующих в речевой деятельности, обуславливает способность продуцировать высказывания в процессе устного или письменного общения и понимать сообщения, представленные в звуковой и графической форме. Другими словами, навыки и умения подразделяются на две группы — продуктивные и рецептивные, отвечающие за продукцию речи или ее понимание соответственно. При этом следует отметить, что в методической науке сложилась тенденция большее внимание уделять продуктивным навыкам и умениям, что обусловлено рядом понятных причин. Процесс овладения иностранным языком в качестве своего субъекта рассматривает в первую очередь индивида, способного самостоятельно осуществлять иноязычную речевую деятельность — продуцировать речевые высказывания и успешно реализовывать коммуникативные намерения. Однако при этом от внимания педагогов часто ускользает рецептивная сторона общения. И если устным рецептивным умениям в аудировании все же уделяется внимание в образовательном процессе, то, как правило, способность различать на слух и понимать отдельные языковые единицы воспринимается как нечто факультативное и формирующееся само собой. В этом отношении специальных исследований, посвященных формированию, а тем более контролю сформированности иноязычных фонетических навыков на раннем этапе обучения иностранным языкам, нам обнаружить не удалось.

Вместе с тем ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что формирование фонетических навыков начиная с дошкольного возраста — важ-

ный и ответственный этап. Именно на начальном этапе происходит становление фонетической базы: ознакомление со звуками изучаемого языка, развитие фонематического слуха, формирование навыков произношения и интонирования, развитие внутренней речи (Шатилов 1986). Без преувеличения можно утверждать, что основы, закладываемые в области фонетики в этот период, становятся определяющими для всего последующего уровня владения иностранным языком. Важно понимать, что процесс своевременной диагностики результатов обучающего процесса в данной области и получение регулярных и объективных данных контроля будет иметь существенное значение в выявлении и устранении недостатков, коррекции качества произносительных навыков. Контроль позволяет не только выявить уровень сформированности речевых навыков у обучающихся, но и проверить эффективность методов обучения данному аспекту, своевременно скорректировать образовательный процесс. Однако, повторимся, если сформированности продуктивных речевых навыков уделяется определенное внимание, в том числе и качеству артикуляционного оформления речи, то контроль навыков распознавания особенностей звуков при восприятии речи на слух пока не нашел своего отражения в научно-методических исследованиях, а на раннем этапе обучения иностранным языкам данная проблема не поднималась. Поэтому вопрос о поисках новых приемов и методов обучения и контроля сформированности рецептивных фонетических навыков в дошкольном возрасте является важным и требует решения, так как взаимопонимание в процессе коммуникации обусловлено не только уровнем оформления собственной речи в соответствии с нормами языка, но и способностью распознать и понять сказанное.

Проблемой контроля сформированности речевых навыков и умений занимались такие исследователи, как Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. (1982), В. М. Филатов (2004), А. Н. Шамов (2008), С. Ф. Шатилов (1986) и другие. В методической литературе существует ряд традиционных способов контроля. Но в условиях дошкольного образования учителя иностранного языка не всегда могут их применить из-за специфики обучения, особенностей возраста, а также недостаточности знаний детей дошкольного возраста. Так, например, не во всех дошкольных образовательных организациях дети овладевают чтением на иностранном языке. Отсюда можно сделать вывод, что многие методы контроля не могут быть применимы

в условиях дошкольного образования. Вместе с тем на дошкольном этапе получение «обратной связи» — объективной информации о результатах обучения — в процессе образовательной деятельности является одной из важнейших задач педагогов по иностранному языку. Думается, что проблема контроля сформированности иноязычных рецептивных фонетических навыков может быть решена путем поиска новых приемов, создания методики, способной в комплексе оценить уровень сформированности рецептивных фонетических навыков. В первую очередь необходимо обратиться к рассмотрению вопроса о том, что представляют собой фонетические навыки, являющиеся главной целью обучения фонетике.

Проблема типологии фонетических навыков

Традиционно в методической литературе фонетические навыки рассматриваются как включающие в себя две ключевые категории: слухопроизносительные навыки и ритмико-интонационные.

Так, согласно С. Ф. Шатилову, «под речевыми слухопроизносительными навыками понимаются навыки фонемно правильного произнесения всех звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи. Под ритмико-интонационными навыками подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других» (Шатилов 1986, 103).

Сходная позиция представлена и в работе Е. Н. Солововой. «Ритмико-интонационные навыки предполагают знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных. Слухопроизносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные и собственно произносительные. Аудитивные, или слуховые, предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т. д. Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях и предложениях» (Соловова 2002, 65–66).

Соответственно, слухопроизносительные фонетические навыки соотносятся с артикуляционными навыками произнесения и понимания звуков, а ритмико-интонационные — с интонацией, что представляется вполне справедливым, так как фонемы и интономы представляют собой

наиболее существенные компоненты звуковой стороны речи.

Вместе с тем существует и другая точка зрения, согласно которой не вполне правомерно приписывать наличие слухового компонента только артикуляционным навыкам, отказывая при этом ритмико-интонационным навыкам в их влиянии на смысловозначительную функцию языка. Исключение из названия ритмико-интонационных навыков термина «произносительный» также не вполне раскрывает их сущность. Другими словами, оба типа фонетических навыков имеют в своем составе слуховой и произносительный компоненты.

И. В. Вронская выделяет рецептивные и продуктивные фонетические навыки. К рецептивным навыкам она относит слуховые, обеспечивающие способность распознавать на слух звуки и интонационные модели. К продуктивным — произносительные, отвечающие за способность обеспечивать артикуляцию и интонирование в соответствии с нормами языка в активной речи (Вронская 2015). «В свете всего вышесказанного целесообразно говорить о слуховых артикуляционных и слуховых ритмико-интонационных навыках, о произносительных артикуляционных и произносительных ритмико-интонационных навыках. Термин “слухопроизносительные навыки” поэтому представляется синонимичным термину “фонетические навыки”» (Вронская 2015, 114).

Действительно, фонетические навыки следует рассматривать как слухопроизносительные в целом, не соотнося последний термин исключительно с навыками, ответственными за артикуляцию. Фонетические навыки в целом имеют двухкомпонентную структуру. Поэтому следует согласиться с мнением Е. В. Сорокиной, которая также разделяет слухопроизносительные навыки на два компонента: первый компонент «состоит из слуховых навыков, которые дают возможность дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенными значениями. Второй компонент — это произносительные навыки, благодаря которым осуществляется внешнее оформление высказывания (звуковое, ритмическое, интонационное)» (Сорокина 1975, 26).

Т. В. Иванова и И. А. Сухова также полагают, что фонетические навыки бывают аудитивными и произносительными. К аудитивным навыкам авторы относят действия по узнаванию и различению фонем, слов, лексических единиц и так далее. К произносительным навыкам можно отнести способность правильно артикулировать



Рис. 1. Классификация фонетических навыков

звуки и произносить их в составе слов и словосочетаний, а также правильное интонирование и расставление пауз в процессе речи (Иванова, Сухова 2008).

Изучение различных точек зрения относительно определения и классификации фонетических навыков показывает, что фонетические навыки включают два базовых компонента: рецептивный и продуктивный. Рецептивные навыки обуславливают способность восприятия на слух и различения фонем и интонационных моделей, а продуктивные навыки представляют собой операции по оформлению речи в соответствии с артикуляционными и интонационными нормами языка. Разрабатываемая нами проблема контроля сформированности рецептивных фонетических навыков на раннем этапе обучения в первую очередь должна быть связана с диагностикой сформированности базовых в общей системе понимания устной речи слуховых навыков различения и узнавания звуков.

Следует также отметить, что все формируемые навыки в методике также рассматриваются как языковые и речевые. Языковые навыки представляют собой действия, или операции, по использованию языковых единиц вне речевой коммуникации. Примером подобных действий может являться любое письменное упражнение, выполняемое обучаемым самостоятельно с целью овладения новым материалом: фонетическим, лексическим, грамматическим. Однако выработка элементов операции вне применения ее на практике еще не гарантирует способность адекватно использовать эти элементы языка в речи. Для этого должны быть использованы соответствующие речевые упражнения, обеспечивающие практику в употреблении языковых явлений. Для того чтобы выбрать приемы, адекватные характеру формируемой операции, необходимо различать особенности языковых и речевых навыков.

К языковым рецептивным фонетическим навыкам относятся навыки различения и узнавания изолированных звуков. К речевым рецептивным фонетическим навыкам относятся навыки узнавания звуков в окружении других, то есть способность определять на слух минимальные фонетические единицы — звуки в составе лексических единиц или предложений, т. е. в слитном речевом потоке.

На наш взгляд, классификация данных навыков может быть представлена в виде следующей схемы (рис. 1).

По мнению Н. Д. Гальсковой, сформированность данных навыков является неперенным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции. В обучении произношению взаимосвязанно участвуют все анализаторы: речедвигательный, звуковой и зрительный. Именно поэтому слуховые и произносительные навыки существуют в неразрывной связи (Гальскова, Гез 2006).

Упражнения по формированию иноязычных фонетических навыков

Формирование фонетических навыков — процесс длительный и сложный, но основное направление работы всегда идет от становления языковых навыков к формированию речевых навыков. Упражнения, используемые для обучения фонетике, также различаются у разных авторов, поэтому рассмотрим несколько авторских точек зрения относительно данной проблемы. Но прежде всего хотелось бы пояснить, что упражнение мы рассматриваем как термин, тождественный понятию «прием».

Традиционная классификация фонетических упражнений включает две группы: упражнения в слушании и упражнения в воспроизведении (Гез, Ляховицкий, Миролюбов и др. 1982).

Упражнения в слушании направлены на развитие фонетического слуха. Данный тип упраж-

нений может выполняться исключительно на слух, а также может предполагать наглядность. Примерами таких упражнений являются следующие:

- 1) Прослушайте ряд звуков/слов/предложений и поднимите руку, когда услышите звук, рифмующуюся пару или вопросительное предложение. Если задания выполняются с использованием наглядности, то задание звучит следующим образом: в ряду слов выделите/подчеркните/обведите то, которое произносит учитель или диктор (Гез, Ляховицкий, Миролюбов и др. 1982).
- 2) Прослушайте записи звуков и слогов и выделите детские, женские и мужские голоса (Маслыко, Бабинская, Бутько, Петрова 2004).
- 3) Прослушайте и назовите пары слов, которые рифмуются. Например, *box — fox, tum — ship, bat — hat, bye — grass*.
- 4) Прослушайте слова и хлопните, если услышите в слове долгий звук [i:]. Например, *sheep, bee, kill, free, bill, still, tree*.
- 5) Упражнение в форме игры с мячом. Учитель произносит предложения, поймать мяч нужно только в том случае, если обучаемый слышит интонацию вопроса или отрицания (Шамов 2008).

Упражнения в воспроизведении направлены на формирование произносительных навыков. Упражнения, как правило, выглядят следующим образом: произнесите звуки, слова вслед за учителем или диктором, вспомните слова, содержащие звук (Гез, Ляховицкий, Миролюбов и др. 1982).

Данная классификация, основанная на участии ведущего анализатора, тем не менее не учитывает операции, лежащие в основе узнавания воспринимаемого на слух фонетического явления и его продуктивного употребления в речи. Как отмечают А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбов, узнаванию соответствуют два уровня — дифференциация и идентификация (Климентенко, Миролюбов 1981). Дифференциация, или различение, предполагает расчленение воспринимаемого на слух речевого потока на составляющие. Идентификация, или сличение, — это операция по соотносению воспринятого звукового образа с эталоном, хранящимся в долговременной памяти. Совпадение воспринятого звукового комплекса или звука позволяет узнать его и произвести дальнейшие речевые операции по установлению смысла высказывания. Для становления слуховых фонетических навыков тренировка в выполнении

данных действий будет иметь существенное значение. Они же будут выступать и в качестве объекта контроля сформированности данных навыков.

Данный вид упражнений представлен в классификации упражнений Е. А. Маслыко и П. К. Бабинской, которые для обучения фонетическому аспекту языка предлагают использовать следующие виды упражнений (Маслыко, Бабинская, Бутько, Петрова 2004).

Упражнения на имитацию. К данному типу относят упражнения, предполагающие прослушивание и повтор за диктором слов, фраз, коротких текстов. Данная работа может проводиться в парах, хором, индивидуально. На имитацию часто предлагаются скороговорки, стихи, короткие диалоги, песенки, в которых часто повторяются изучаемые звуки.

Упражнения на идентификацию и дифференциацию. Данный вид упражнений предполагает следующие задания: хлопните в ладоши, когда услышите этот звук; распределите по колонкам слова (картинки с изображением значений слов) со звуками; выберите лишнее слово в цепочке слов, обратите внимание на их звучание; найдите рифмующиеся пары слов из предложенных.

Упражнения на подстановку. Чаще всего данный тип упражнений предполагает следующее: вставьте пропущенный звук в слово и переведите его; определите, какого звука не хватает в следующих словах; вставьте пропущенные слова в рифмовку; найдите рифмующиеся пары слов из списка предложенных (Маслыко, Бабинская, Бутько, Петрова 2004).

На начальной ступени обучения иностранному произношению очень часто используются следующие упражнения: произнесение слов, рифмовок, стихотворений, заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, диалогов (Варламова, Селивановская 2018).

Основываясь на данных классификациях, мы можем утверждать, что при разработке методики обучения и контроля уровня сформированности рецептивных фонетических навыков на раннем этапе овладения иностранным языком система упражнений должна включать упражнения в слушании, направленные на идентификацию и дифференциацию, как на уровне изолированных звуков, так и целых слов и предложений. Кроме того, в данной системе должна быть заложена динамика движения от становления языковых навыков к развитию речевых. Вышеупомянутые упражнения тоже могут быть направлены на контроль и коррекцию ошибок.

Табл. 1. Система упражнений по формированию рецептивных фонетических навыков

Этап	Вид навыка	Работа по формированию навыка.
		Пример упражнений
Восприятие	Языковой навык	Многочасное слушание изолированного звука (первичное восприятие), звука в составе звукосочетаний.
Идентификация изолированных звуков	Языковой навык	Определение заданного изолированного звука среди других звуков или звукосочетаний. Прослушайте ряд звуков и хлопните в ладоши, когда услышите [..].
Дифференциация изолированных звуков	Языковой навык	Различение сходных изолированных звуков. Например, найти долгий и краткий гласные звуки, звонкий и глухой парные звуки.
Узнавание звука в составе ЛЕ	Речевой навык	Прослушайте ряд слов и найдите то, которое начинается со звука [..], которое содержит звук [..]. Прослушайте ряд слов и найдите лишнее (в котором не встречается определенный звук [..]).
Узнавание звука в контексте высказывания	Речевой навык	Прослушайте историю о (герое) и подберите предметы, которые он бы хотел (в задании сообщить, что герой хотел бы купить только те предметы, которые содержат звук [..]). Послушайте историю о сказочной стране «...», в которой живут только те животные и делают только те вещи, которые содержат звук, как в названии [..]. Скажите, кто живет в этой стране и что они любят делать.

Таким образом, система упражнений по формированию рецептивных фонетических навыков нам представляется следующим образом (табл. 1).

Итак, в соответствии с существующими в методике двумя видами навыков — языковыми и речевыми, на начальном этапе обучения работа над фонетикой преимущественно строится на основе использования соответствующих

упражнений — в первую очередь языковых, которые направлены на отработку и формирование автоматизированного навыка. Речевые упражнения находят реализацию на более поздних этапах овладения звуками и предполагают их слитное использование в потоке речи. Эта же логика работы, на наш взгляд, должна получить отражение и при создании системы диагностических мероприятий.

Литература

- Варламова, К. И., Селивановская, О. А. (2018) Использование скороговорок при обучении младших школьников фонетике английского языка. В кн.: В. С. Артемова, Н. А. Сальникова, Е. А. Цыганкова (ред.). *Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам. Материалы шестой международной научно-практической конференции. Брянск, 12–13 октября 2018 г.* Брянск: Издательство Брянского государственного инженерно-технологического университета, с. 264–268.
- Вронская, И. В. (2015) *Методика раннего обучения английскому языку*. СПб.: КАРО, 336 с.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2006) *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений*. 3-е изд. М.: Академия, 336 с.
- Гез, Н. И., Ляховицкий, М. В., Миролюбов, А. А. и др. (1982) *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Высшая школа, 373 с.
- Иванова, Т. В., Сухова, И. А. (2008) *Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. Ч. II*. Уфа: Изд-во Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, 101 с.
- Климентенко, А. Д., Миролюбов, А. А. (ред.). (1981) *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Педагогика, 456 с.

- Маслыко, Е. А., Бабинская, П. К., Будько, А. Ф., Петрова, С. В. (2004) *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Минск: Вышэйшая школа, 522 с.
- Соловова, Е. Н. (2002) *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*. М.: Просвещение, 239 с.
- Сорокина, Е. В. (1975) О формировании слухопроизносительных навыков. В кн.: С. А. Барановская (ред.). *Теоретическая фонетика и обучение произношению: Сборник статей. Посвящается А. А. Реформатскому в связи с его 75-летием*. М.: Университет дружбы народов, с. 166–175.
- Филатов, В. М. (ред.). (2004) *Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей*. Ростов-на-Дону: Феникс, 416 с.
- Шамов, А. Н. (2008) *Методика преподавания иностранных языков: общий курс*. М.: АСТ, 253 с.
- Шатилов, С. Ф. (1986) *Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык»*. 2-е изд. М.: Просвещение, 223 с.

References

- Filatov, V. M. (ed.). (2004) *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku v nachal'noj i osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh kolledzhej [Methods of teaching a foreign language in primary and secondary schools: A textbook for students of pedagogical colleges]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 416 p. (In Russian)
- Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh universitetov i fakul'tetov inostrannykh yazykov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods: A study guide for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions]*. 3rd ed. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russian)
- Gez, N. I., Lyakhovitsky, M. V., Mirolyubov, A. A. et al. (1982) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. [Methods of teaching foreign languages in secondary school]*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 373 p. (In Russian)
- Ivanova, T. V., Sukhova, I. A. (2008) *Teoriya i metodika obucheniya inostrannomu yazyku: bazovyy kurs lektсий [Theory and methods of teaching a foreign language: Basic course of lectures]. Pt II*. Ufa: Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla Publ., 101 p. (In Russian)
- Klimentenko, A. D., Mirolyubov, A. A. (eds.). (1981) *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole [Theoretical foundations of the methods of teaching foreign languages in secondary school]*. Moscow: Pedagogy Publ., 456 p. (In Russian)
- Maslyko, E. A., Babinskaya, P. K., Budko, A. F., Petrova, S. V. (2004) *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka [Handbook of a foreign language teacher]*. Минск: Vyshejschaya shkola Publ., 522 p. (In Russian)
- Shamov, A. N. (ed.). (2008) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obshchij kurs [Methods of teaching foreign languages: General course]*. Moscow: AST Publ., 253 p. (In Russian)
- Shatilov, S. F. (1986) *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v srednej shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsial'nosti № 2103 "Inostrannyj yazyk" [Methods of teaching German in secondary school: A textbook for students of pedagogical institutes in the specialty No. 2103 "Foreign language"]*. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 223 p. (In Russian)
- Solovova, E. N. (2002) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lektсий [Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures]*. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 239 p. (In Russian)
- Sorokina, E. V. (1975) О формировании слухопроизносительных навыков [About the formation of auditory pronunciation sub-skills]. In: S. A. Baranovskaya (ed.). *Teoreticheskaya fonetika i obuchenie proiznosheniyu: Sbornik statej. Posvyashchaetsya A. A. Reformatskomu v svyazi s ego 75-letiem [Theoretical phonetics and pronunciation training: Collection of articles. On the 75th anniversary of A. A. Reformatskij]*. Moscow: RUDN University Publ., pp. 166–176 (In Russian)
- Varlamova, K. L., Selivanovskaya, O. A. (2018) Ispol'zovanie skorogovorok pri obuchenii mladshikh shkol'nikov fonetike anglijskogo yazyka [The use of tongue twisters in teaching English phonetics to young learners]. In: V. S. Artemova, N. A. Sal'nikova, E. A. Tsygankova (eds.). *Voprosy sovremennoj filologii i problemy metodiki obucheniya yazykam. Materialy shestoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Bryansk, 12–13 oktyabrya 2018 g. [Issues of modern philology and problems of language teaching methods. Proceedings of the 6th international scientific and practical conference. Bryansk, 12–13 October 2018]*. Bryansk: Bryansk State Engineering Technological University Publ., pp. 264–268. (In Russian)
- Vronskaya, I. V. (2015) *Metodika rannego obucheniya anglijskomu yazyku [Early learning English methods]*. Saint Petersburg: KARO Publ., 336 p. (In Russian)