

10. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 414 с.
11. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion: навч. посібник / І. В. Зайцева – К.: Ленвіт, 2014. – 192 с.
12. Зайцева І. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мови дискусій на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – Вип 23. – С. 53–68.
13. Сімкова І. О. Методика навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. О. Сімкова. – К., 2010. – 303 с.
14. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Топтигіна. – К.: 2004. – 210 с.
15. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Черныш. – К., 2001. – 308 с.
16. Чубарова Л. А. Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материале изучения немецкого языка на языковом факультете): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Чубарова. – Тобольск, 2003. – 182 с.

УДК 811.112.2(07)

І. В. ШИМКІВ

АУДІОВАННЯ ЯК ВИД ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто сутність аудіювання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті особливостей розвитку мовних механізмів. Окреслено основні ознаки теорії нейролінгвістичного програмування у процесі навчання аудіювання. Проаналізовано основні рівні системи навчання аудіювання через призму комунікативно зорієнтованої методики. Висвітлено особливості структурної організації аудіювання на основі психофізіологічних механізмів аудіювання. Визначено труднощі аудіювання, зумовлені умовами сприймання мовленнєвого повідомлення. Виявлено фонетичні, лексичні та граматичні труднощі, які ускладнюють розуміння композиційно-сислової структури аудіотекстів. Доведено, що для розуміння змісту почутого необхідні не тільки мовні, а й немовні знання та асоціації, врахування різних факторів мовленнєвої ситуації. Окреслено характер опор та орієнтирів для подолання труднощів в процесі аудіювання. Зроблено висновок щодо важливості формування аудиторної компетенції та вдосконалення механізмів рецептивного плану, які впливають на ефективність навчання аудіювання.

Ключові слова: аудіювання, аудіотекст, імовірне прогнозування, мовленнєве вміння, осмислення, психофізіологічні механізми аудіювання, сегментування мовленнєвого потоку, сприймання мовлення, труднощі аудіювання.

И. В. ШИМКИВ

АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрена сущность аудирования как вида иноязычной речевой деятельности в контексте особенностей развития речевых механизмов. Очерчены основные признаки теории нейролингвистического программирования в процессе обучения аудированию. Проанализированы основные уровни системы обучения аудированию через призму коммуникативно ориентированной методики. Освещены особенности структурной организации аудирования на основе психофизиологических механизмов аудирования. Рассмотрены трудности аудирования, обусловленные условиями восприятия устного сообщения. Определены фонетические, лексические и грамматические трудности, которые препятствуют пониманию композиционно-смысловой структуры аудиотекстов. Доказано, что для понимания смысла услышанного необходимы не только языковые, но и неязыковые знания и ассоциации, учет различных факторов речевой ситуации. Очерчен характер опор и ориентиров для преодоления трудностей в процессе аудирования. Сделаны выводы, касающиеся важности

формирования навыков и умений аудирования, усовершенствования механизмов рецептивного плана, которые влияют на эффективность обучения аудированию.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, вероятностное прогнозирование, восприятие речи, осмысление, психофизиологические механизмы аудирования, речевое умение, сегментирование речевого потока, трудности аудирования.

I. V. SHYMKIV

LISTENING COMPREHENSION AS A FOREIGN LANGUAGE SKILL

This article reveals the basic features of listening comprehension that are very constituent of communicative activity; listening comprehension is analyzed, and attention is concentrated on the importance of its development in the teaching of future specialists. The nature of listening comprehension as a foreign-language skill is considered. Essential features of neuro-linguistic programming strategies used to teach listening are outlined. The system of teaching listening and its major levels are analyzed within the framework of communicative language teaching. The structural characteristics of listening comprehension on the basis of its psychophysiological mechanisms are elucidated. Listening comprehension difficulties caused by the physical settings are determined. Phonetic, lexical and grammatical problems encountered in listening are identified. It has been proved that both linguistic and non-linguistic types of knowledge, as well as various factors of communicative situation are essential for efficient listening comprehension. The characteristic features of handouts and worksheets used to overcome listening comprehension difficulties are defined. The study concludes with the integral part of listening comprehension in second language instruction and the need to improve the receptive mechanisms ensuring the efficiency of teaching listening.

Keywords: listening comprehension, listening task, listening skill, psychophysiological mechanisms of listening, speech segmentation, language skill, language comprehension, listening difficulties.

Знання іноземних мов як знаряддя суспільної дії є невід'ємним елементом розвитку суспільства. Можна впевнено стверджувати, що нові тенденції у визначенні ролі і характеру розвитку системи іншомовної освіти мають глобальний, філософський характер, адже ця освіта є важливим засобом, котрий формує здатність особистості швидко адаптуватись в полікультурній і мультилінгвальній спільноті людей, бути мобільною в суспільстві, яке весь час змінюється, вести діалог культур у світі, що глобалізується навколо вирішення важливих проблем.

Процес навчання іноземною мовою – складна система із власними структурними елементами і тісними взаємозв'язками між ними. Аудіювання є органічною складовою навчального процесу і невід'ємним компонентом усного мовлення, однак в процесі формування іншомовної компетенції учнів значна увага надається говорінню і лише незначна частина навчального часу відводиться на аудіювання. Вважаємо аудіювання є самостійним видом мовної діяльності, оскільки нормативне говоріння учнів безпосередньо залежить від рівня сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні.

Палітра доробку вітчизняних науковців, які працюють над проблемами навчання аудіювання, дуже різнопланова. Її характеризують дослідження О. Б. Бігич (методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні), С. В. Гапонової (навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи), І. А. Круківської (використання пісень у процесі навчання аудіювання), І. П. Лисовець (інтегроване навчання аудіювання та усного мовлення), О. Б. Метьолкіної (використання ігор для навчання аудіювання молодших школярів), С. Ю. Ніколаєвої і О. П. Петрашук (тестовий контроль аудитивних умінь), А. Г. Неділько (застосування автентичних матеріалів для навчання іноземних мов), Н. В. Харченко (аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку) та ін.

Водночас *актуальність* проблеми формування іншомовної компетентності в аудіюванні зумовлюється потребою її дослідження в контексті особливостей розвитку мовних механізмів аудіювання (пам'яті, осмислення та ймовірного прогнозування): необхідно окреслити психофізіологічні механізми аудіювання, структурну організацію аудіювання, умови сприймання аудіо тексту тощо.

Метою статті є аналіз особливостей навчання аудіювання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті розвитку мовних механізмів.

Як зазначено в методиці навчання іноземних мов [5, с. 117; 8, с. 103], аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність, оскільки: по-перше, здійснюється перцепція/сприйняття; по-друге, ця діяльність пов'язана з основними розумовими операціями – аналізом, синтезом, дедукцією, індукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; по-третє, відбувається виділення та засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті [5, с. 117].

У контексті навчання аудіювання великого значення набувають різні способи мислення та уявлення учнів (у вигляді звукових, зорових та тактильних образів). Відповідно до підходу нейролінгвістичного програмування (англ.: *neuro-linguistic programming*), яке застосовується в сучасній практичній психології та вивчає закономірності суб'єктивного досвіду людей через розкриття механізмів і способів моделювання поведінки та передавання виявлених моделей іншим людям [7], процес мислення – це комбінація внутрішніх образів (візуальна репрезентативна система); звуків (аудіальна репрезентативна система); відчуттів (кінестетична репрезентативна система). Використання теорії нейролінгвістичного програмування у навчанні аудіювання підвищує ефективність формування аудитивної компетенції учнів-візуалів та учнів-кінестетиків.

Визначальними рисами аудіювання як виду мовленнєвої діяльності в методиці навчання іноземних мов вважаються наступні [5, с. 117 – 118]:

- за характером мовленнєвого спілкування аудіювання належить до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування;
- за своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності;
- за спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння і письма);
- форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, що актуалізуються у зовнішньому плані. Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси, як сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифікація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, умовивід, тобто відтворення чужої думки та адекватна на неї реакція;
- продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та не мовленнєва поведінка.

Розглядаючи психолінгвістичну характеристику аудіювання, варто відзначити, що система навчання аудіювання складається з трьох рівнів [1, с. 228]. Перший рівень – елементарний, на ньому формується перцептивна база аудіювання (початковий етап навчання в середній школі: 5–6 класи), другий рівень – вищий, акцент зміщено на розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності (середній етап навчання: 7–9 класи); третій рівень – завершальний, який передбачає оволодіння усним мовленням, в процесі якого учень є слухачем (старший етап навчання: 10–11 класи).

Усі три рівні як органічні складові системи навчання аудіювання тісно взаємопов'язані між собою. Перцептивна база є основою для розвитку умінь і навичок аудіювання та формування його як виду мовленнєвої діяльності. Відповідно іншомовне спілкування можливе лише після оволодіння основними умінями цього виду мовленнєвої діяльності. Кожен рівень системи навчання аудіювання, з одного боку, сприяє досягненню загальної мети, тобто використанню аудіювання в усному іншомовному спілкуванні, а з іншого боку – реалізовує власну конкретну мету.

Розглянемо специфіку роботи на кожному рівні системи навчання аудіювання в контексті комунікативно зорієнтованої методики. На першому рівні формуються навички сприймання на слух та розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання. Тут важливо, щоб становлення артикуляційних навичок та мовного слуху здійснювалось з опорою не лише на мовлення вчителя, а й на мовлення носіїв тієї чи іншої мови. На другому рівні системи навчання аудіювання формуються його основні уміння, відбувається осмислення почутого мовленнєвого повідомлення. На цей час учні вже володіють певним запасом мовних засобів та навичками їх

розпізнавання на слух. Розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності відбувається шляхом формування відповідних мовних умінь. Для здійснення останнього рівня системи навчання аудіювання необхідні такі складові: джерело (той, хто говорить); повідомлення (текст), що передається мовним каналом; одержувач інформації (слухач). На завершальному етапі учні вже володіють основними навичками та вміннями в галузі аудіювання, що дозволяє їм розуміти літературно-розмовне мовлення носія мови в ситуаціях повсякденного спілкування, визначати тему і мету бесіди, її основний зміст, уточнюючи при цьому значення незнайомих слів і спонукаючи до ґрунтовнішого пояснення незрозумілого [5, с. 118–119].

Психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприйняття мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – визначають його структуру [5, с. 119; 4]. Вона складається з трьох рівнів: спонукально-мотиваційного, аналітико-синтетичного та виконавчого. На першому, спонукально-мотиваційному, рівні мотивом для аудіювання є пізнавальна діяльність [6, с. 66–67], а функція цього рівня – забезпечення оптимальних умов для формування ймовірного прогнозування, первинної антиципації. На цьому рівні велику роль у розумінні інформації в акустичному коді відіграють установки, що є важливим регулятором процесу сприйняття. Саме від них залежить, які об'єкти, деталі будуть сприйняті, а які залишаться поза увагою реципієнта, наскільки чітким та яскравим буде сприйняття об'єктів, їх осмислення, узагальнення та утримання в пам'яті.

Можна визначити три типи установок, які використовуються в навчальному процесі: нейтральна, контрастна та асимілятивна. Нейтральна установка налаштовує на загальну готовність реципієнта до сприйняття на слух, наприклад, «прослухайте повідомлення». Контрастна застосовується в процесі організації підсумкового контролю. Найбільш оптимальною для навчання аудіювання є асимілятивна установка чи «текст-експозиція» (усна інструкція вчителя або диктора, що містить інформацію-підказку стосовно змістового наповнення аудіотекстів). На нашу думку, прослуховування аудіотексту повинно супроводжуватись аналізом ситуації. Саме «текст-експозиція» уможливує момент «входження» в основний текст, налаштовує на розуміння головного змісту, сприяє формуванню учня як особистості, здатної до творчого пошуку, аналізу та синтезу отриманої інформації. Мета таких текстів – переконати слухачів у корисності почутої інформації та спонукати їх до сприймання мовлення (наприклад, «якщо ви прослухаєте текст, то отримаєте корисну для себе інформацію, яку зможете використати в ...»). Написання «тексту-експозиції» здійснюється з урахуванням потреб, інтересів та мотивів конкретних слухачів, тому він має відносний характер: змінюється мотив – змінюється і зміст «тексту-експозиції».

На другому, аналітико-синтетичному, рівні передбачається кілька етапів обробки інформації, що сприймається на слух в процесі аудіювання [3, с. 83]:

- смислове прогнозування;
- вербальне зіставлення;
- встановлення внутрішньопонятійних відповідностей (між синтагмами, словами та іншими лексико-граматичними ланками);
- смислоформування;
- прийняття смислового рішення на основі аналізу та синтезу.

Спочатку відбувається актуалізація семантичного поля, смислових та вербальних гіпотез, які визначають акт сприйняття аудіотексту. Реципієнт підтверджує або спростовує висунуту їм вербальну чи смислову гіпотезу, що зумовлена особистим досвідом аудитора.

Смислове прогнозування створює умови для вербального зіставлення на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Відбувається розпізнавання звукових образів, зіставлення отриманого інформаційного сигналу з еталоном, що зберігається в пам'яті. В цьому контексті для слухача є важливими вміння ідентифікації та розпізнавання різних акустичних ознак – таких, як паузи, наголос, інтонація, еквівалентні заміни тощо. Саме тоді здійснюється сегментування мовленнєвого ланцюга та виокремлення смислових опорних пунктів для розуміння сприйнятої інформації.

Далі відбувається встановлення смислових зв'язків. Їх характер залежить від смислового змісту і композиційно-смислової структури тексту повідомлення, рівня сформованості понятійного, категоріального апарату реципієнта, його індивідуальних особливостей,

суб'єктивного досвіду та рівня володіння іноземною мовою. Процес встановлення смислових зв'язків проходить з урахуванням суб'єктивної імовірності появи тієї чи іншої асоціації [2, с. 255–258].

На наступному етапі (сислоформулювання) аналітико-синтетичного рівня здійснюється узагальнення перцептивно-розумової діяльності під час аудіювання, а також процес перекодування інформації при взаємодії мислення і пам'яті. Приймаючи смислове рішення, реципієнт відображає розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану. Це відбувається лише в тому разі, коли розкриті і встановлені зв'язки предметів і явищ дійсності, які наявні в конкретному аудіотексті, тобто коли осмислення завершується результатом, адекватним ситуації спілкування [5, с. 120].

Залежність аудіювання від умов сприймання аудіотексту визначається насамперед видом аудитивної мови (живе мовлення чи мовлення на основі механічного запису; ситуативне діалогічне мовлення чи контекстне монологічне мовлення; мова знайомої чи незнайомої людини тощо). У безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується екстралінгвістичними факторами – такими, як опора на ситуацію, жести, міміка, артикуляція. Складним для сприймання на слух є ситуативне діалогічне мовлення (порівняно з контекстним монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії [5, с. 126].

До факторів, які ускладнюють сприймання на слух, відносять особливості голосових даних диктора і темп мовленнєвого повідомлення. Фізичні показники мови (дикція, гучність, тембральний окрас голосу, висота основного тону, мелодика та ритміка звукових сигналів, виразність та якість вимови окремих звуків тощо) ніколи не бувають однаковими у різних людей. У навчанні іноземної мови важливо привчити учнів не звертати увагу на голос диктора; це можливо лише з однієї умови: мова того, хто говорить, повинна бути нормативною, достатньо голосною та виразною. Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування [5, с. 126]. Встановлено, що оптимальним для слухача є такий темп мовленнєвого повідомлення, який відповідає темпу його власного мовлення [9, с. 13]. Від початку навчання іноземної мови темп мовлення повинен бути нормальним: 220–280 складів за хвилину. Щоби темп мовлення не став перешкодою при сприйманні на слух, мовлення вчителя необхідно поєднувати з аудіотекстами з записами носіїв мови.

Для подолання труднощів аудіювання варто брати до уваги різноманітні опори та орієнтири в межах мовленнєвого повідомлення. Опори мають перебувати у тексті, тож тоді учні вчать долати труднощі, а не уникати їх. Наведемо приклад опор та орієнтирів, що поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування: збільшення тривалості пауз між смисловими частинами; контрастно представлені в тексті мовні параметри, - наголос і мелодика; момент логічного випередження, тобто визначення розвитку смислових відносин кожної наступної частини тексту на основі розуміння попередньої (використання фабульного тексту з фактами, що легко запам'ятовуються); вербальні зорові опори (ключові слова та словосполучення, план, заголовки); комбіновані звуко-зорові опори (підкреслювання, особливий шрифт, колір, схема, малюнки тощо).

Труднощі мовного характеру, які виникають під час аудіювання, можна поділити на три групи: фонетичні, лексичні і граматичні.

Фонетичні труднощі в процесі аудіювання, німецької мови зокрема, пов'язані насамперед з правильним розумінням звуків та інтонації. Як відомо, легко змішуються звуки, що близькі за місцем і способом утворення: e-i, o-u, a-ai, b-d, d-g, p-k, t-k, b-p, b-w та ін. Важко розпізнати в процесі аудіювання короткі та довгі, відкриті і закриті фонemi (наприклад, er legt – er leckt), омофони (Stadt – statt, Mann – man, weiß – weiss) тощо. Ускладнює сприймання на слух також некоректна інтонація учнів. Перше враження при сприйманні на слух має цілісний, синтетичний характер. Ця цілісність зумовлена інтонацією мовленнєвого повідомлення, яка значною мірою допомагає розумінню. Учні, зазвичай, починають розуміти тон голосу раніше від змісту слів, тому варто з перших кроків навчання іноземної мови навчати інтонації, а не окремих звуків; акцент при цьому робиться на зв'язному мовленні зі всіма його особливостями.

Лексичні труднощі аудіювання пов'язані передусім із незнайомими словами, яких не повинно бути більше 3 % усіх слів тексту. Незнайоме слово стає для учня своєрідним

«психологічним бар'єром», що уповільнює подальше сприймання мовленнєвого повідомлення і який більшість учнів не може подолати. «Психологічний бар'єр» створюється на основі умовного рефлексу на подразник: незнайоме слово і його сприйняття – нерозуміння його значення – зупинка – спроба зрозуміти його значення – порушення смислового зв'язку – неповне або недостатньо глибоке розуміння. У текстах для аудіювання варто підкреслювати групи слів, які зумовлюють труднощі в процесі сприймання мовлення. Це пароніми (Ohr – Uhr, Freude – Freunde, braun – grau), омоніми (arm – Arm, hält – Held), парні поняття (Westen – Osten, links – rechts, oben – unten), дні тижня (Sonntag – Sonnabend, Dienstag – Donnerstag) тощо.

Глибина розуміння прослуханого тексту залежить від оволодіння учнями базового граматичного матеріалу. Граматичні труднощі в процесі аудіювання пов'язані з такими граматичними явищами, як множина іменників з нульовим суфіксом (das Mädchen – die Mädchen); відмінки (auf dem Tisch – auf den Tisch); наказовий спосіб дієслів в однині та множині (komm – kommt); порядок слів у підрядному реченні, вживання інфінітиву з часткою «zu»; рамкова конструкція з дієсловами з відокремлюваними префіксами у формах Präsens, Imperfekt, Imperativ тощо. Щоб унеможливити мовні труднощі в процесі аудіювання, треба вчити учнів долати їх в процесі виконання різних граматичних вправ, акцентуючи увагу при цьому на складних синтаксичних структурах та аналітичних формах, відсутніх у рідній мові.

Охарактеризувавши аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті особливостей розвитку мовних механізмів (пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування), можемо зробити певні висновки.

Навчання аудіювання є науково обгрунтованою, цілеспрямованою та завершеною системою, що складається з трьох взаємодіючих рівнів: формування перцептивної бази аудіювання; формування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; оволодіння учнем мовленням.

Ефективність сприймання мовленнєвого повідомлення залежить від того, настільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від його темпу мовлення, інтонації, гучності мовлення, а також підготовленості слухача до сприймання усного матеріалу, рівня сформованості його аудитивної компетенції.

Особливі труднощі аудіювання виникають в контексті мовних механізмів сприймання інформації (пам'яті, осмислення, ймовірного прогнозування). Основним способом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є, на нашу думку, систематичне, регулярне та цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (сприймання на слух, короткочасна та довгочасна пам'ять, імовірне прогнозування та осмислення) шляхом виконання відповідних вправ, побудованих з урахуванням функціонування мовних механізмів аудіювання, структурної організації цього виду мовленнєвої діяльності, а також домінуючих репрезентативних систем учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елухіна Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухіна // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматія; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 226–237.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 368 с.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Леонтьев А. А. Психолінгвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Негневицкая Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1981. – 110 с.
7. Нейролінгвістичне програмування. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.wikipedia.org/wiki/нейролінгвістичне_програмування
8. Практикум з методики викладання німецької мови у середніх навчальних закладах: посібник / С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Н. К. Склярєнко та ін. – К.: Ленвіт, 2007. – 288 с.
9. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.