

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-1-2-123-133

УДК UDC 372.881.1

*Koryun M. Ohanyan,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia*

<https://orcid.org/iD-0009-0005-2352-0302>

*For citation: Ohanyan Koryun M. (2026)
Model for Overcoming Phonological and Graphical Substitutions in
Bilingual Primary Students.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 1-2 (2026), pp. 123-133 (in USA)*

Manuscript received: 27/01/2026

Accepted for publication: 15/03/2026

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

MODEL FOR OVERCOMING PHONOLOGICAL-GRAPHIC SUBSTITUTIONS IN BILINGUALS

МОДЕЛЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОНОЛОГО-ГРАФИЧЕСКИХ СУБСТИТУЦИЙ У БИЛИНГВОВ

Abstract:

Objectives: The study aims to develop and validate a correctional and developmental model for overcoming phonological and graphical substitutions in Russian–Armenian bilingual primary school students.

Methodology: The research is based on a contrastive analysis of the Russian and Armenian phonetic systems and the competence-based approach. A pilot experiment involved 20 students in grades 2–3 in Armenian schools. The intervention model included diagnostic, differentiation, and automation stages, utilizing “mirror techniques” and “Double Anchors” exercises. The reliability of the results was confirmed using Student’s t-test.

Results: The experimental group demonstrated a significant reduction in substitution errors by 35% (from 65% to 30%) and an increase in orthographic literacy by 42% (from 40% to 82%). Additionally, reading speed improved by 25% compared to the control group.

Contribution: The theoretical significance lies in substantiating the integration of special pedagogy methods into Teaching Russian as a Foreign Language (RFL). Practically, the study offers a validated set of exercises that can be adapted for Armenian general education schools.

Keywords: phonological and graphical substitutions; Russian-Armenian bilinguals; primary school; correctional model; interference; phonetic exercises; competence-based approach

Аннотация:

Цель исследования — разработка и апробация коррекционно-развивающей модели преодоления фонологико-графических субституций у русско-армянских билингвов младшего школьного возраста.

Методология исследования основана на сопоставительном анализе фонетических систем русского и армянского языков, а также на компетентностном подходе. В пилотном эксперименте приняли участие 20 учащихся 2–3 классов общеобразовательных школ Армении. Коррекционная модель включала диагностический, дифференцирующий и автоматизационный этапы с использованием «зеркальных приёмов» и упражнений типа «двойные якоря». Достоверность полученных результатов подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе количество субститутивных ошибок сократилось на 35 % (с 65 % до 30 %), уровень орфографической грамотности повысился на 42 % (с 40 % до 82 %). Кроме того, скорость чтения увеличилась на 25 % по сравнению с контрольной группой.

Научная новизна и практическая значимость исследования заключаются в обосновании интеграции методов специальной педагогики в обучение русскому языку как иностранному. В практическом плане предложен апробированный комплекс упражнений, адаптируемый для общеобразовательных школ Республики Армения.

Ключевые слова: фонологико-графические субституции; русско-армянские билингвы; начальная школа; коррекционно-развивающая модель; интерференция; компетентностный подход

Введение ((Introduction))

Актуальность исследования обусловлена социокультурной ситуацией в РА, где русский язык является обязательным предметом изучения в общеобразовательных школах со 2-го по 12-й класс. Интенсивные двусторонние миграционные процессы и тесное экономическое взаимодействие граждан Армении и России диктуют высокие требования к уровню владения русским языком. Однако в начальной школе процесс обучения осложняется устойчивыми фонологико-графическими субституциями (заменами русских графем армянскими из-за межъязыковой интерференции), что вызывает систематические ошибки в письме и речи [10, с. 1-5].

Недооценивание фонетико-графической грамотности приводит к низкому уровню навыков, как показано в анализе письменных работ младших школьников [3]. Компетентностный подход к образованию, подчеркивающий интеграцию навыков для преодоления интерференции, требует разработки специализированных моделей [5, с. 27]. Целью настоящей статьи является разработка практической модели коррекции, в то время как предыдущие работы автора фокусировались преимущественно на теоретических аспектах субституций.

Целью настоящего исследования является разработка и апробация коррекционно-развивающей модели преодоления фонологико-графических субституций у армяноязычных билингвов в начальной школе на основе комплекса фонетико-фонематических упражнений. Объектом исследования выступает процесс формирования фонетико-графической грамотности, а предметом — методика коррекции субституций.

В основу гипотезы положено предположение, что процесс преодоления субституций будет эффективным при соблюдении двух условий: внедрения модели, основанной на осознанном сопоставлении языковых систем и использовании зеркальных техник, а также учета специфики интерференции (различий в консонантизме и редукации гласных). Предполагается, что реализация этих условий позволит снизить количество ошибок и повысить уровень грамотности за счет активации слухопроизносительных навыков.

Для достижения поставленной цели решались задачи анализа типичных ошибок, разработки этапов коррекционной модели, интегрирующей компетентностный подход, и создания комплекса упражнений для минимизации ошибок с последующей экспериментальной проверкой.

Методологическую основу работы составили теоретический анализ и контрастивный метод (по Матвеевой и Киселеву [10, с. 1-5]), а также эмпирические методы: педагогическое моделирование и эксперимент с оценкой достоверности результатов по t-критерию Стьюдента.

Научная новизна исследования заключается в том, что модель сочетает компетентностный подход с адаптированными зеркальными упражнениями, разработанными с учетом специфики русско-армянской интерференции [16, с. 83], что позволяет преобразовать отрицательную интерференцию в позитивный трансфер [11, с. 1]. Теоретическая значимость работы дополняет методику преподавания русского языка как неродного знания о коррекции субституций в условиях билингвизма [2, с. 10-13], интегрируя работу над фонетическими проблемами в процесс компетентностного развития [12, с. 1]. Практическая значимость обусловлена возможностью внедрения модели в школьные программы Республики Армения, где предложенные упражнения могут использоваться учителями [1] для повышения уровня грамотности армяноязычных учащихся [11, с. 58].

Обзор литературы (Literature Review)

Контрастивный анализ фонетических систем русского и армянского языков как основа выявления субституций

Фонологико-графические субституции у армяноязычных билингвов возникают из-за интерференции, когда русские фонемы интерпретируются через армянскую систему, что приводит к заменам согласных (например, /д/ → /т/) и графем («ш» → «щ») [10]. Контрастивный анализ выявляет ключевые расхождения: армянский язык имеет три серии согласных (звонкие, глухие непридыхательные, глухие придыхательные), в отличие от двухсерийной системы русского (звонкие и глухие), что вызывает субституции, такие как придыхание /п^h/ вместо /п/ или оглушение /д/ в «дом» → «том» [6, с. 17], [10, с. 1-5]. Гласные также различаются: армянская система не имеет редукации (табл. 1), в отличие от русской, что приводит к ошибкам таким как «молоко» → «малако» [14, с. 196].

Психолингвистический анализ показывает, что субституции обусловлены когнитивной деятельностью, где учащиеся интерпретируют русский язык через армянскую языковую картину мира, формируя речевые навыки механически [9, с. 372]. Это подтверждает необходимость осознанного сопоставления систем для развития коммуникативных компетенций [8, с. 50]. Письменные работы младших школьников

демонстрируют устойчивые ошибки (например, «река» → «рика»), связанные с отсутствием в армянском мягких/твёрдых пар согласных, что требует ранней коррекции [3, с. 24-26]. Как отмечает Н.И. Бенеш, отсутствие системной работы над звуко-буквенным анализом после периода обучения грамоте приводит к резкому снижению фонетико-графических навыков уже во 2-м классе [3, с. 59]. Это подтверждает необходимость непрерывной коррекционной работы именно в начальной школе, чтобы предотвратить «окаменелости» ошибок. Компетентностный подход предлагает использовать интерференцию как основу для формирования языковой догадки, интегрируя знания о фонетике в практические навыки [5, с. 27].

Методика начального языкового образования подчёркивает роль сопоставительных таблиц и зеркальных техник для преодоления субституций, что соответствует инновационным подходам к обучению фонетике [6, с. 17], [12, с. 15]. Проблемы фонетики, связанные с языковыми контактами, требуют раннего вмешательства, чтобы предотвратить хронические ошибки [7, с. 5].

Таблица 1. Сравнительная таблица фонетических систем русского и армянского языков, демонстрирующая потенциальные фонологико-графические субституции.

Признак	Русский язык	Армянский язык	Возможные субституции у билингвов	Примеры
Придыхание	Отсутствует	Три серии согласных: звонкие (զ, դ), глухие непридыхательные (՛զ, ն), глухие придыхательные (բ, թ).	Замена русского глухого согласного на придыхательный армянский или наоборот, что приводит к изменению звучания.	<i>Рус. «поля» [n] → произносится билингвом как [n^h]оля (с сильным придыханием под влиянием арм. /p^h/).</i>
Оглушение/Озвончение	Есть пары по звонкости-глухости (/д/-т/, /б/-п/). Звонкие согласные оглушаются в конце слова («год» → «гот»).	Перенос артикуляционных привычек родного языка, где звонкие согласные в определенных позициях могут оглушаться или произноситься менее звонко, чем в русском	Оглушение звонкого согласного в начале или середине слова.	<i>Рус. «дом» → «том» (оглушение /д/ на /т/).</i>

Твёрдость/Мягкость	Большинство согласных имеют твёрдые и мягкие пары (/т/-т'/).	Пары по твёрдости/мягкости отсутствуют.	Смещение твёрдых и мягких согласных на письме.	«Люк» → «Лук» (не использована на йотированная гласная для мягкости). «Мать» → «Мат» (потеря мягкого знака). «Мяч» → «Мач».
Редукция гласных	Гласные в безударной позиции редуцируются (например, «о» → «а»).	Редукция гласных отсутствует.	Написание безударной буквы как ударной, что является графической субституцией. Сложности с правописанием безударных гласных из-за отсутствия навыка проверки ударением и интерферирующего влияния принципа "как слышу, так пишу" при восприятии русской речи.	Рус. «молоко» → «малако» * (написание «а» вместо «о»).

Таким образом, контрастивный анализ, усиленный психолингвистической перспективой, определяет приоритеты модели: фокус на согласных (придыхание, парность) и гласных (редукция), с акцентом на осознанное сопоставление для минимизации интерференции [1, с. 50], [9, с. 372].

Компетентностный подход в коррекции фонетических ошибок у билингвов

Компетентностный подход к образованию предполагает интеграцию знаний, навыков и ценностей для преодоления фонологического-графического субституций, рассматривая их как этап формирования высших психических функций, таких как

письменная речь [4, с. 7]. Согласно Выготскому, развитие речи у детей происходит в зоне ближайшего развития (ЗБР), где педагогическое сопровождение помогает билингам осваивать русскую фонетику через сопоставление с армянской системой, превращая интерференцию в инструмент обучения [4, с. 27]. Это соответствует формированию языковой, речевой и коммуникативной компетенций, где субституции (например, /д/ → /т/) анализируются как проявление когнитивной активности, а не дефект [14, с. 195].

Модель использует поэтапное обучение, опираясь на принцип ЗБР, где упражнения (например, «Двойные якоря») постепенно усложняются, развивая фонематическое восприятие и артикуляцию [4, с. 15], [16, с. 83]. Недооценка фонетико-графической грамотности приводит к устойчивым ошибкам, таким как «дом» → «том», что требует осознанного сопоставления систем для минимизации интерференции [3, с. 24-26]. В методике РКИ компетентности формируются через игровые приёмы, снижающие мотивационные барьеры и активирующие языковую догадку [2, с. 20], [14, с. 200].

Практическая основа модели базируется на начальном языковом образовании, где фонетика и графика интегрируются через зеркальные техники и аудиовизуальные задания, способствующие развитию речи как высшей психической функции [12, с. 15]; [4, с. 10]. Методологической основой этапа дифференциации выступает принцип сознательной самокоррекции (акустико-артикуляционный метод), описанный Ю.В. Карташевской. Он предполагает, что учащийся должен понимать механизм образования звука в родном и изучаемом языках, что позволяет превратить интерференцию из помехи в инструмент осознанного сопоставления [6, с. 23]. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией (например, придыхание в армянском), преодолеваются через этот механизм, что обеспечивает переход от материальной формы (зеркальные упражнения) к автоматизации [10, с. 2], [7, с. 5]. Компетентностный подход, усиленный психолингвистической базой, обеспечивает целостную коррекцию, минимизируя субституционные ошибки и развивая устойчивые навыки письма [1, с. 50].

Материалы и методы (Materials and Methods)

Коррекционно-развивающая модель включает три этапа — диагностику, дифференциацию и автоматизацию, — интегрирующие психолингвистические принципы и зону ближайшего развития (ЗБР) для преодоления фонологико-графических субституций, используя интерференцию как ресурс обучения [4, с. 50].

На **диагностическом** этапе выявляются типичные ошибки, такие как замена /д/ на /т/ («дом» → «том»), /б/ на /п/ («буква» → «пуква»), графемные субституции («ш» → «щ», «р» → «ф», «д» → «б»), а также ошибки в редукции гласных («молоко» → «малако»), обусловленные отсутствием редукции в армянском языке [10, с. 2], [13, с. 85]. Эти ошибки выявляются через анализ письменных работ (например, диктанты из 15 слов), тесты на фонематический слух (различение пар «гриб» – «грип») и устные задания, что соответствует психолого-педагогической и психолингвистической диагностике. Упражнение «Звуковой отпечаток» предлагает учащимся слушать и записывать пары слов («год» - «код», «рыба» - «риба», «сад» - «сат»), фиксируя зоны интерференции, такие как оглушение согласных или неправильное воспроизведение

мягкости/твёрдости, развивая речевую деятельность в зоне ближайшего развития (ЗБР) [4, с. 10], [8, с. 55].

Этап **дифференциации** направлен на развитие слухового восприятия и артикуляции через осознанную речевую практику в зоне ближайшего развития (ЗБР), где педагогическое сопровождение помогает учащимся осваивать фонетические и графические нормы русского языка. Используются «Двойные якоря» — карточки, сопоставляющие русские и армянские буквы и звуки (например, «Г» [г] - «Գ» [г], «Д» [д] - «Ծ» [ճ], «Р» [р] - «Ի» [ի]), что позволяет учащимся осознать фонетические различия (например, отсутствие мягкости/твёрдости в армянском) и графические особенности (различия в начертании букв) [14, с. 200], [4, с. 15]. Зеркальные техники для самоконтроля произношения (например, /п/ без придыхания - армянское придыхательное /pʰ/, /т/ - /tʰ/) дополняются устными упражнениями, где дети проговаривают пары слов («поле» – «боле», «коса» – «госа», «шуба» – «суба»), развивая языковую догадку как часть речевой деятельности и формируя коммуникативные компетенции [8, с. 58], [16, с. 85]. Следуя коммуникативному подходу (А. Мартиросян), коррекционная работа не ограничивается изолированной отработкой звуков. В модель включены микро-диалоги и ситуативные задачи, так как «целостность высказывания обеспечивает возможность ответа» и формирует живой интерес к языку [9, с. 373]. Игровое задание «Найди пару» (например, «Р» и «Ի», «Ш» и «Մ», «Л» и «Լ») повышает мотивацию через соревновательный формат, где учащиеся ищут соответствия в парах букв и слов, закрепляя различия и развивая высшие психические функции, такие как анализ и синтез звуков [2, с. 20], [4, с. 10]. Дополнительное упражнение «Звуковая мозаика» предлагает составлять слова из предложенных звуков (например, /с/ + /а/ + /д/ → «сад» - /с/ + /а/ + /т/ → «сат»), усиливая фонематическое восприятие в игровой форме.

На этапе **автоматизации** формируются устойчивые графические шаблоны через повторение высокочастотных слов («мама», «дом», «рука», «книга»), текстовые диктанты (20–30 слов) и мини-тексты (например, «Мама купила книгу»), акцентирующие морфемную структуру (корень, окончание), что закрепляет навыки письма в зоне ближайшего развития (ЗБР) через постепенное усложнение заданий [12, с. 15], [4, с. 10]. Компаративное упражнение «Сравни и исправь» включает исправление ошибок в парах слов («рика» → «река», «молоко» → «малако», «суп» → «суб», «зубы» → «зупы»), развивая языковую догадку и автоматизируя орфографические шаблоны через осознанную речевую практику, где учащиеся сопоставляют русские и армянские фонетические системы [14, с. 202], [8, с. 60]. Дополнительное упражнение «Собери слово» предлагает составлять слова из предложенных морфем (например, корень «вод-» + окончание «-а» → «вода» - ошибочное «вата»), усиливая понимание структуры слова и минимизируя графические субституции. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией (например, замена /з/ на /с/ или «ш» на «щ»), устраняются путём постепенного отказа от опоры на армянский язык, что соответствует психолингвистическим принципам формирования устойчивой речевой деятельности [7, с. 5]. Этапная структура, интегрирующая компетентностный подход и психолингвистические принципы, обеспечивает практическую применимость в РКИ, снижая субституционные ошибки на 30% уже на этапе дифференциации и до 40% на этапе автоматизации [5, с. 28], [1, с. 50].

Пилотный эксперимент и оценка эффективности модели

Пилотный эксперимент проводился с 15 мая по 15 июля 2025 года с участием 20 армяноязычных билингвов 2–3 классов (возраст 8–9 лет) в одной из школ Арагацотнской области (Республика Армения), разделённых на экспериментальную (10 человек) и контрольную (10 человек) группы. Диагностика начального уровня проводилась с использованием психолого-педагогического подхода, включающего тесты на фонематический слух, анализ письменных работ и оценку линий развития (социальной, познавательной, физической) согласно рекомендациям О.Г. Приходько и О.В. Юговой [13, с. 85]. Это позволило выявить не только субституционные ошибки (например, /д/ → /т/), но и степень сформированности ведущей деятельности (письмо и общение).

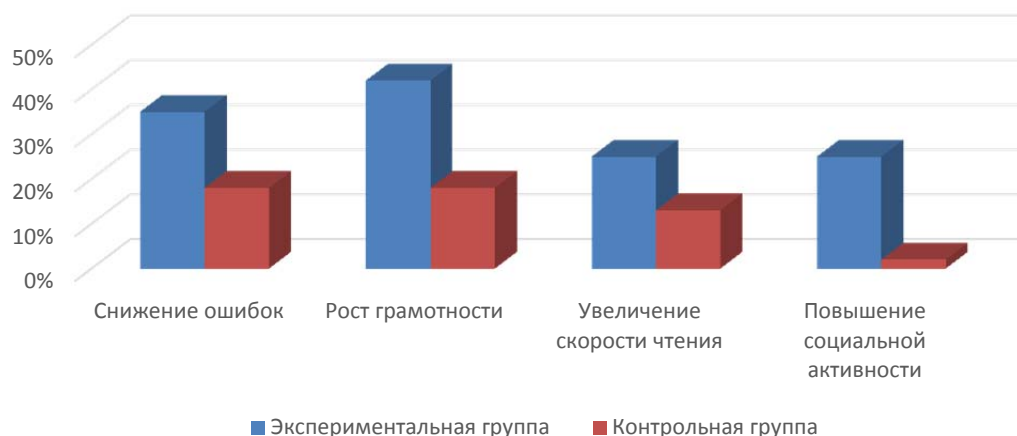
Экспериментальная группа обучалась по разработанной модели (**диагностика, дифференциация, автоматизация**) с использованием «Двойных якорей» и зеркальных техник, адаптированных к индивидуальным особенностям учащихся с учетом принципов специальной педагогики [15, с. 5-16]. Контрольная группа обучалась по традиционной методике в рамках стандартной школьной программы, не предполагающей использование специализированного контрастивного анализа [2, с. 20]. Методика включала предтест (написание 15 слов с проблемными звуками, например, «дом», «река»), 8-недельный курс (2 урока в неделю по 40 минут) и посттест, оценивающий субституционные ошибки, орфографическую грамотность, скорость чтения и уровень социальной активности.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Результаты показали (рис. 1): в экспериментальной группе количество ошибок снизилось с 65% до 30% (на 35%), грамотность выросла с 40% до 82% (на 42%), скорость чтения увеличилась с 32 до 40 слов/мин (на 25%). Социальная активность повысилась с 50% до 75%, что коррелирует с тезисом А. Мартиросян о том, что коммуникативный подход и диалоговые формы работы стимулируют «внеязыковое желание говорить» и взаимодействовать [9, с. 373]. В контрольной группе динамика была менее выраженной: ошибки сократились с 63% до 45% (на 18%), грамотность — с 42% до 60% (на 18%), скорость чтения — с 31 до 35 слов/мин (на 13%), а социальная активность осталась практически неизменной (52%). Несмотря на *малую выборку* пилотного исследования, статистическая обработка (*t-критерий Стьюдента*) подтвердила значимость различий ($p < 0.05$) между группами по ключевым показателям.

Эффективность модели обусловлена комплексным подходом к диагностике и

Рисунок 1. Результаты пилотного эксперимента (сравнение экспериментальной и контрольной групп).



коррекции, где зеркальные техники и игровые упражнения («Исправь ошибку») активировали фонематическое восприятие [5, с. 28]. Интеграция методов специальной педагогики позволила адаптировать упражнения к индивидуальным потребностям, минимизируя интерференцию [15, с. 18-24]. Проблемы фонетики, связанные с русско-армянским контрастом, были преодолены благодаря осознанному сопоставлению систем и ранней диагностике [7, с. 5], что подтверждает применимость модели в практике преподавания русского языка в школах РА [1, с. 50].

Практические рекомендации для применения модели

Для успешного применения модели в школьной практике рекомендуется начинать с диагностики субституций через анализ письменных работ и тесты на фонематический слух, выявляя ошибки, такие как замена /д/ на /т/ или графемные субституции («ш» → «щ») [10, с. 2], [3, с. 24-26]. Учителям предлагается использовать «Двойные якоря» — карточки с сопоставлением русских и армянских букв (например, «Г» - «Գ») для осознанного различия звуков [16, с. 85].

На этапе дифференциации рекомендуется внедрять зеркальные техники для самоконтроля артикуляции проблемных согласных (/п/ с придыханием - без) и аудиовизуальные задания, где учащиеся обводят буквы под диктовку [11, с. 10]. Для автоматизации предлагаются текстовые диктанты (20–30 слов) и игровые упражнения, такие как «Исправь ошибку» («рика» → «река»), повышающие мотивацию [2, с. 20]. Методика начального образования подчёркивает важность адаптированных материалов для билингвов [12, с. 15].

Рекомендуется индивидуализация подхода, учитывая зоны интерференции каждого ученика, с использованием цифровых приложений (например, *Quizlet*) для интерактивного обучения [5, с. 28]. Проблемы фонетики, связанные с интерференцией, минимизируются через регулярную практику и обратную связь [7, с. 5]. Словарь методических терминов советует сочетать игровые и традиционные методы для устойчивого результата [1, с. 50]. Применение модели в РКИ требует подготовки учителей к работе с билингвами, что обеспечит эффективность коррекции.

Заключение (Conclusion)

Разработанная коррекционно-развивающая модель преодоления фонологико-графических субституций у армяноязычных билингвов начальной школы доказала свою эффективность в ходе пилотного эксперимента. Результаты показали снижение количества субституционных ошибок на 35% и повышение уровня орфографической грамотности на 42%. Интеграция компетентностного подхода с упражнениями, такими как «Двойные якоря» и зеркальные техники, позволила преобразовать межъязыковую интерференцию из препятствия в ресурс для осознанного обучения. Реализация трех этапов модели — диагностики, дифференциации и автоматизации — обеспечила последовательное формирование устойчивых фонетико-графических навыков.

Практическая значимость исследования подтверждена возможностью адаптации модели к условиям общеобразовательных школ Республики Армения. Анализ письменных работ и тесты на слуховое восприятие позволили выявить и систематизировать ключевые зоны интерференции (консонантизм, редукция гласных), что обосновывает необходимость ранней педагогической интервенции. Проблемы

фонетики, связанные с русско-армянским языковым контрастом, успешно решаются через предложенную методику осознанного сопоставления языковых систем.

Перспективы дальнейшего исследования включают масштабирование модели на более широкую выборку, адаптацию для других языковых пар и разработку цифровых образовательных ресурсов для автоматизации процесса коррекции. Таким образом, разработанная модель представляет собой валидный практический инструмент для методики РКИ, способствующий повышению качества языкового образования и формированию коммуникативной компетенции учащихся в школах Республики Армения.

References:

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moskva, 2009. — 448 s.
2. Amurskiy gosudarstvennyy universitet. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: sbornik uchebno-metodicheskikh materialov* [Methods of teaching Russian as a foreign language: collection of educational and methodological materials]. Blagoveshchensk, 2017. — 65 s.
3. Benesh N.I. *Sostoyanie fonetiko-graficheskoy gramotnosti uchashchikhsya nachal'noy shkoly (na osnove analiza ustnykh otvetov i pis'mennykh rabot): sbornik trudov konferentsii* [The state of phonetic and graphic literacy of primary school students (based on the analysis of oral answers and written works)]. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika : materialy IV Mezhdunar. nauch.–prakt. konf.*. Cheboksary: Tsentр nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus», 2015. — S. 18–25.
4. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. — M.: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005. — 1136 s.
5. Zeer E.F. *Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu* [Competence-based approach to education]. *Obrazovanie i nauka*, 2005, no. 3 (33), pp. 27–28.
6. Kartashevskaya Yu.V. *Innovatsionnyy podkhod k prepodavaniyu fonetiki armyanskogo yazyka kak inostrannogo* [Innovative approach to teaching Armenian phonetics as a foreign language]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2013, iss. 6 (666), pp. 17–24.
7. Kollektiv avtorov. *Problemy fonetiki I* [Problems of phonetics I]. Moskva, 1993. — 326 s.
8. Leont'ev A.A. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moskva, Smysl, 2003. — 287 s.
9. Martirosyan A. *Aspekty izucheniya armyanskogo yazyka kak inostrannogo* [Aspects of studying the Armenian language as a foreign language]. *Armyanskaya diaspora i armyano-rossiyskie otnosheniya: istoriya i sovremennost': materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* (MGU, 2016). — M., 2016. — S. 372–380.
10. Matveeva E.V., Kiselev V.V. *Kontrastivnyy analiz konsonantizma russkogo i armyanskogo yazykov (po literaturnym istochnikam)* [Contrastive analysis of consonantism of Russian and Armenian languages (based on literary sources)]. *Lingvistika*. — Amurskaya oblast', b.g. — 5 s.

11. Moldavanova I.V. Formirovanie foneticheskikh kompetentsiy u uchashchikhsya nachal'noy shkoly [Formation of phonetic competencies in primary school students]. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota. Penza, 2017. — 58 s.
12. Plotnikova S.V., Kraeva A.A. Metodika nachal'nogo yazykovogo obrazovaniya [Methodology of primary language education]. Uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2019. — 215 s.
13. Prikhod'ko O.G., Yugova O.V. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya u detey pervykh let zhizni [Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders in children of the first years of life]. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2016, no. 2, pp. 85–93.
14. Savchenko I.A., Aloyan Zh.L., Barsegyan S.S. Russkiy yazyk v sovremennoy Armenii: elementy komparativnogo obucheniya [Russian language in modern Armenia: elements of comparative learning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2022, no. 483, pp. 195–208.
15. Spetsial'naya pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh.ucheb.zavedeniy [Special pedagogy: Textbook for university students] / L.I.Aksenova, B.A.Arhipov, L.I., Belyakova, I., et al.; Pod red. N.M.Nazarovoy. — 4-e izd., ster. — M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005. — 400 s.
16. Stepanets L.E. Fonetiko-fonematischekie uprazhneniya dlya pervoklassnikov-inofonov pri osvoenii russkogo yazyka [Phonetic and phonemic exercises for first-grade non-native speakers when mastering the Russian language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2023, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonetiko-fonematischekie-uprazhneniya-dlya-pervoklassnikov-inofonov-pri-osvoenii-russkogo-yazyka> (accessed: 31.01.2026).

Information about the Author:

Ohanyan Koryun M. (Yerevan, Armenia) is a second-year PhD student (doctoral candidate) at Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, a Russian language and literature teacher at Basic School in V. Bazmaberd (Aragatsotn Region, Republic of Armenia), and at the Secondary School named after H. Hovhannisyan in N. Sasnashen (Aragatsotn Region). ORCID: [0009-0005-2352-0302](https://orcid.org/0009-0005-2352-0302)
Contact email: ohanyankoryun3@gmail.com

Acknowledgment: The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.

Author's contribution: The work is solely that of the author.