



оригинальная статья

<https://elibrary.ru/vgcwec>

Ведущий вид дисграфии и его особенности у учащихся начальных классов в условиях естественного тувинско-русского билингвизма

Лицкевич Евгений Юрьевич

Тувинский государственный университет, Россия, Кызыл

<https://orcid.org/0009-0000-7308-7600>

lis180@list.ru

Аннотация: Проведенное в условиях естественного тувинско-русского билингвизма исследование особенностей проявления дисграфии у учащихся начальной школы, проживающих и обучающихся в условиях бикультурной двуязычной социальной среды, позволяет увидеть влияние социальных факторов на формирование и нарушения письма как базовой части подвида такой высшей психической функции, как речь. Проводимые социально-психологические исследования затрагивают различные сферы жизнедеятельности индивидов, однако область высших психических функций, а особенно речи, в условиях естественного билингвизма изучена крайне мало, что придает актуальность и новизну этому нейропсихологическому изысканию. Цель – установить ведущий вид дисграфии у младших школьников и описать его особенности, используя количественный и качественный анализ полученных результатов. Для этого применялся подсчет количества допущенных дисграфических ошибок и проявлений в письменном тексте, написанном учащимися 3–4 стандартных классов типовой общеобразовательной школы, и последующий анализ наиболее распространенных типов ошибок, при классификации которых методологической основой к проблеме дисграфии был выбран нейропсихологический подход. В результате был установлен ведущий, в соответствии с нейропсихологическим подходом, вид дисграфии, описаны наиболее часто встречаемые типы дисграфических ошибок, получены данные об особенностях воздействия социальной среды на письмо как часть письменной речи. В итоге получены данные о том, что в условиях естественного тувинско-русского билингвизма в период становления и закрепления навыков письма у младших школьников ведущим типом дисграфии является акустико-кинестетическая (фонематическая) дисграфия. Она была вызвана особенностями тувинского произношения и правописания, которые доказали, что билингвальная тувинско-русская среда влияет на письменную речь учащихся начальной школы.

Ключевые слова: нейропсихология, письмо, нарушения письма, дисграфия, нейропсихологический подход, младшие школьники, Тува

Цитирование: Лицкевич Е. Ю. Ведущий вид дисграфии и его особенности у учащихся начальных классов в условиях естественного тувинско-русского билингвизма. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 3. С. 338–345. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-3-338-345>

Поступила в редакцию 07.05.2024. Принята после рецензирования 17.06.2024. Принята в печать 17.06.2024.

full article

Predominant Dysgraphia in Primary-School Students in Natural Tuvan-Russian Bilingual Environment

Evgeny Y. Litskevich

Tuvan State University, Russia, Kyzyl

<https://orcid.org/0009-0000-7308-7600>

lis180@list.ru

Abstract: The article describes the predominant type of dysgraphia in primary-school students that live and study in a bicultural and bilingual environment of the Republic of Tuva, Russia. The research revealed the effect of social factors on the development of written expression as a manifestation of a higher mental function, i.e., speech. Domestic social psychology pays little scientific attention to speech formation in the conditions of natural bilingualism, which gives relevance and novelty to this neuropsychological research. Its objective was to identify the leading

type of dysgraphia in primary-school children and subject it to quantitative and qualitative analyses. The author counted dysgraphic errors in a text written by primary-school students and used the neuropsychological approach to classify them. Acoustic-kinesthetic (phonemic) dysgraphia proved to be the most frequent type of dysgraphia. It was caused by Tuvan pronunciation and spelling peculiarities, which proved that the bilingual Tuvan-Russian environment affects written speech of primary-school students.

Keywords: neuropsychology, letters, writing disorders, dysgraphia, neuropsychological approach, primary-school students, Republic of Tuva

Citation: Litskevich E. Y. Predominant Dysgraphia in Primary-School Students in Natural Tuvan-Russian Bilingual Environment. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(3): 338–345. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-3-338-345>

Received 7 May 2024. Accepted after review 17 Jun 2024. Accepted for publication 17 Jun 2024.

Введение

Общепризнанный в педагогике и психологии факт, что письменная речь, а соответственно и письмо как ее неотъемлемый элемент, является той базой, основой, на которой строится все дальнейшее успешное обучение ребенка, известен давно [1–3].

Проблематика письма у школьников, а особенно учащихся начальных классов или детьми с ограниченными возможностями здоровья, ранее в отечественной и зарубежной науке рассматривалась неоднократно и имеет множество методологических и дисциплинарных подходов: педагогический, логопедический, психологический и др. [4–7].

Тем не менее в силу естественного обновления психолого-педагогических кадров и цифровизации общества, а также затирания и потери имевшихся знаний новыми массивами информации, как и ряда других субъективных причин, к сожалению, в настоящее время на разных уровнях образования, в том числе в вузах, встречаются педагогические работники, у которых отсутствует понимание разницы между письмом и письменной речью. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости актуализации и обновления научных данных в этой области для широких масс научных работников и практиков.

Согласно предложенному в 1930-х гг. академиком Л. В. Щербой и широко распространенному в научных кругах среди филологов, психологов и педагогов определению, «письмо есть средство коммуникации между людьми в тех случаях, когда непосредственное общение для них почему-либо невозможно, т. е. практически когда они разделены пространством (географически) или временем (хронологически)» [8, с. 191].

Еще в 1862 г. другой известный отечественный филолог А. А. Потебня одним из первых указывает на необходимость сближения языкознания и психологии, в результате которого становится возможным «искать решения вопросов о языке в психологии и, наоборот, ожидать от исследований языка новых открытий в области психологии» [9, с. 39]. В будущем представленная идея на практике и в теории

реализовывалась в трудах и работах многих отечественных психологов [10; 11].

Особое, уникальное и весьма важное понимание проблемы языка внес основоположник нейропсихологии А. Р. Лурия, который, изучая речь как одну из высших психических функций, обращался к изучению и анализу письма с позиции нейропсихологии [12]. По его мнению, письмо является некой *рецептивной ступенью* в процессе формирования письменной речи. В дальнейшем его учение о письме продолжили и развили такие отечественные нейропсихологи, как Ю. В. Микадзе [13], Т. В. Ахутина [14; 15], О. Б. Иншакова [16].

В то же время язык, являясь формой социального поведения, остается «мощным средством социализации человека, в ходе которой происходит усвоение культурных норм» [17, с. 118]. При этом развитие языка не может быть автономным от развития социума, а изменение языковых норм – явление естественное, которое обусловлено влиянием определенных социальных факторов и развитием языка согласно его внутренним законам. В связи с этим «изучение языка и речи в отрыве от общества признается неправомерным, поскольку повседневная речь имеет и соответственно выполняет такие социальные функции, как обеспечение передачи информации» [17, с. 119].

Взаимодействие и взаимовлияние языка и культуры происходят в самых разнообразных формах, и, соответственно, столь же многоаспектен предмет лингвокультурологии, куда входят языковая и национальная картины мира, языковое сознание, языковая личность, ментальность, (этнический) менталитет, культурный код и пр. [18].

В последнее время этностереотипы, являясь неотъемлемым научным объектом множества гуманитарных дисциплин, в силу своей динамичности, обусловленной историческими, социальными и культурными условиями бытования этноса, активно изучаются в рамках психолингвистики и когнитивной лингвистики, предоставляя психолингвистические

сведения о национальном самосознании этносов. Эти работы качественно дополняют имеющиеся данные о том или ином этносе и его представлении о себе и других народах. Особой теоретической и практической значимостью обладает изучение национально-этнической идентичности в языковом сознании малочисленных народов России [19]

Также актуальность изучения изменений в языковом сознании различных народов обусловлена экстралингвистическими процессами современности как в пределах нашей страны, так и на мировом уровне, где вопрос миграции, а значит и языковых интерференций между языком принимающей страны и языком приходящей ранее чуждой культуры стоит также остро. При этом значимой может считаться культурно-национальная интеграция народностей в многонациональных государствах, с одной стороны, способствующая сплочению государства, с другой – приводящая к определенному стиранию национальной идентичности [20], что наблюдается в Республике Тыва в последние годы, особенно в языковой сфере [21].

В настоящее время достоверно установлено и неоднократно описано в специализированной психологической и нейропсихологической литературе различие психических механизмов порождения, формирования и реализации письма и письменной речи [10–16].

Установлено, что если ребенку с трудностями усвоения навыков письма на ранних этапах, т. е. в период обучения его письму и правописанию, не оказывается специализированная помощь, то нарушения в усвоении умений и навыков могут перейти в более сложную форму патологии – дисграфию и / или дисорфографию [22].

Наиболее распространенным в научных кругах является определение дисграфии, представленное Р. И. Лалаевой, согласно которому «дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [23, с. 286].

Считаем необходимым также обратить внимание на определение дисграфии И. Н. Садовниковой, указывающей на то, что дисграфия – это частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, но не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [24, с. 13].

Существующие в настоящее время лингвистический, педагогический, логопедический и другие подходы предлагают свою классификацию дисграфических

ошибок, наиболее распространенной из которых является логопедическая.

Например, Н. Ю. Артемьева считает, что «проблема коррекции нарушений письменной речи учащихся все более актуальна на сегодняшний день в коррекционной педагогике. Письмо и письменная речь, являясь базой всего дальнейшего обучения, вызывают значительное затруднение у младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом» [25, с. 46].

В своем исследовании мы опираемся на нейропсихологическую классификацию, в соответствии с которой выделяют регуляторную, акустико-кинестетическую (фонематическую) и зрительно-пространственную (холистическую) дисграфии традиционного письма, которое на данном этапе развития человечества уже уступает былую первоочередность освоения его индивидом таким более современным и малоизученным с позиции психологических дисциплин, но повсеместно распространенным видам письма, как клавиатурное и сенсорное письмо¹, которые зачастую, являясь «дистантной формой общения, предоставляют коммуникантам возможность выходить за рамки стандартов и проявлять творческий подход в речи², меняя сложившиеся слова и формы и создавая новые выражения и слова» [26, с. 147].

Методы и материалы

В целях изучения проявления дисграфии, выявления ее ведущего (преобладающего) вида у учащихся начальных классов в условиях естественного тувинско-русского билингвизма, а также качественного анализа дисграфических особенностей письма и их иллюстрации в соответствии с нейропсихологическим подходом были исследованы тексты письменной работы «Ломоносовский диктант». Традиционно диктант проводится для 3–4 классов в рамках «Ломоносовской недели», приуроченной ко дню рождения М. В. Ломоносова (19.11.1711).

Объективно «Ломоносовский диктант» проводится стандартно в 3–4 классах начальной школы в течение одной недели (пяти учебных дней) с учетом расписания класса в ноябре месяце (2 четверть учебного года). Диктант проводится в течение одного полного урока. Учащимся на русском языке зачитывается единый текст, который они записывают под диктовку на двойных тетрадных листочках в широкую линейку.

С учетом того, что целью исследования являлось выявление ведущего вида дисграфии и установление

¹ Под этими видами письма, в отличие от традиционного, выполняемого ручкой на бумаге, подразумевается навык письма от беглой «слепой печати» до печати «одним пальцем» с помощью компьютерной клавиатуры, а также посредством сенсорной клавиатуры современного сотового телефона или иного гаджета, выполняемой как с разным темпом, так и одним или двумя большими пальцами рук.

² В нашем исследовании, соответственно, в письме.

ее вероятных причин, в ходе анализа работ какая-либо дифференциация по признаку пола, этнической принадлежности, языковых компетенций и т. п. не проводилась.

Выборка классов выполнена слепым способом, без учета официальной программы обучения (на русском или тувинском языке). Всего было исследовано 168 письменных работ.

Исследование проводилось посредством изучения письменных работ, в ходе которого выявлялись и фиксировались дисграфические ошибки и проявления. Далее выявленное общее количество дисграфических ошибок разделялось и группировалось согласно нейропсихологическому подходу на три группы ошибок, характерных для дисграфии:

- регуляторной;
- акустико-кинестетической (фонематической);
- зрительно-пространственной (холистической).

Результаты

Получены данные, что ведущим видом дисграфии у учащихся 3–4 классов на основании нейропсихологического подхода является акустико-кинестетическая (фонематическая) дисграфия, которая проявилась как ведущая у 121 из 168 учащихся (72,0 %).

На втором месте по частоте проявлений находится зрительно-пространственная (холистическая) дисграфия, которая доминирует у 27 из 168 учащихся (16,1 %). На третьем месте – регуляторная дисграфия, преобладающая у 20 из 168 учащихся (11,9 %).

Следует отметить, что частота дисграфических ошибок имеет разброс от 0 (ни одной ошибки) до 64 ошибок. При этом наиболее часто встречающееся количество дисграфических ошибок и проявлений – это 5–9 ошибок в тексте, на которые в общем приходится 33,3 % работ. Следующим значимым количеством работ (6 %) выступают работы, где допущена только 1 ошибка.

При дифференциации работ по количеству ошибок в соответствии с видом дисграфии наблюдается следующее: зрительно-пространственная и регуляторная дисграфии, имея схожий диапазон проявлений (0–10 и 0–13 соответственно), имеют также тождественные частотные и процентные показатели – проявления 0–5 и 0–6 ошибок в работах, на которые приходится 92,8 % и 82,7 % ошибок от их общего видового количества при одинаковом максимальном числовом выражении 37, но разным по количеству ошибок (ошибок, характерных для регуляторной дисграфии, 0 в 37 работах, характерных для зрительно-пространственной дисграфии по 1 в 37 случаях).

В этих же работах иначе проявлена акустико-кинестетическая (фонематическая) дисграфия. Диапазон количества дисграфических ошибок этого типа составляет 0–49, что уже на порядок больше, чем у других видов дисграфий. Наибольшее их количество приходится на количество совершенных ошибок 0–5

и составляет всего 91 случай, или 54 % от общего количества дисграфических ошибок этого вида.

С учетом предложенных О. Б. Иншаковой нормативов, можно утверждать, что только около 10 % учащихся, которые допустили 0–3 ошибки, не имеют дисграфии той или иной степени тяжести [16] (табл.).

Табл. Степень дисграфии

Tab. Extent of dysgraphic manifestations

Степень дисграфии	Количество ошибок	Частота	%
Норма, дисграфии нет	0–3	19	11,3
Легкая степень	4–7	39	23,2
Средняя степень	8–9	23	13,7
Тяжелая степень	10+	87	51,8

В ходе качественного анализа допущенных дисграфических ошибок было выявлено:

- Среди ошибок, характерных для зрительно-пространственной дисграфии, наиболее частыми являются ошибки, связанные с трудностями ориентировки на листе, удержания строки и выход за поля. У 14 учащихся (8,3 %) проявилась зеркальность, в том числе устойчивая, при написании тех или иных букв, что несвойственно для указанного школьного возраста.

- Среди ошибок, характерных для регуляторной дисграфии, какой-либо их тип явно не выделяется, все типы ошибок (инертное повторение, антиципация, контаминация и т. д.) присутствуют в той или иной степени равномерно. К примеру, в одной из работ не было допущено ни одной ошибки, кроме трех регуляторных.

- Среди ошибок, характерных для акустико-кинестетической (фонематической) дисграфии, наиболее часто встречаются ошибки слухового выбора и ошибки, связанные с выпадением букв, слогов или слов.

Также было отмечено, что среди ошибок последней группы преобладают ошибки именно акустического характера, т. е. связанные с особенностями фонетического восприятия речи. В качестве иллюстрации считаем целесообразным привести следующие примеры ошибок из письменных работ учащихся:

- К числу наиболее часто встречаемых ошибок в тексте можно отнести ошибки написания слова *тяжелая* и ему подобных (*ученый* и др.), которые дети (70 из 168 или 41,7 %) писали через *О*, а именно *тяжОлая*, *учОный* и т. д., а также написание отчества отца М. В. Ломоносова *Дорофеевич*, а именно в части слова *-феев*, которую графически отображали всевозможными способами (*-вейев*, *-феив* и т. д.).

- Интерес вызывает характерная для работ ошибка в написании слов *родина* и *русский*, расположенных в середине предложения, которые 25 учащихся (14,9 %) написали с заглавной буквы. Эта ошибка была также

замечена вне рамок представленного исследования в текстах контрольных работ по русскому языку (диктанты в течение учебного года) у некоторых учащихся, что свидетельствует о ее распространенности и устойчивости. Одним из наиболее вероятных вариантов объяснения генезиса данной ошибки является различное внутреннее отношение к тувинскому и русскому языкам (Туве и России соответственно) [27], а также наполненность окружающей среды символами схожего семантического значения и графического выражения (учебники, стенды, плакаты и т. п.). Указанное объяснение согласуется с психолингвистическим описанием понятия *Родина*, приведенным С. Г. Воркачевым, которое для тувинцев и для представителей других этносов является труднообъяснимым (а зачастую и необъяснимым) и вызывает чувство гордости [28].

- Наиболее значимой для анализа в контексте нашего исследования является ошибка написания окончания отчества самого Ломоносова или его отца, а именно *Михайловичи и / или Дорوفеевичи*, которую допустили 9 учащихся, или 5,4 %. Такая ошибка является прямым отображением традиционного для тувинского языка произношения, когда зачастую отчество человека, к которому обращаются, заканчивается на *-чи* (например, *Юрьевичи* вместо *Юрьевич*; автор сам неоднократно сталкивался с таким обращением). Со слов части опрошенных носителей языка старшего поколения эта форма выступает проявлением уважения к человеку, по мнению других – это просто особенность произношения на тувинском языке. Однако сам факт такого ситуативного обращения никем не отрицался.

С учетом особенностей тувинского языка и письменности, где пишется так, как слышится, а также с учетом этнического менталитета ошибки на письме по типу слова *тяжОлый* могут быть оценены неоднозначно.

Следует пояснить, что мы поддерживаем позицию С. Г. Воркачева, что ментальность – это способ видения мира вообще, а менталитет – специфическая ментальность: набор когнитивных, эмотивных и поведенческих стереотипов, отличающий один этнос от другого, «категория, которая отражает внутреннюю организацию и дифференциацию ментальности» [29, с. 78].

Индивидуально-личностная вариативность находит свое обобщение и типизацию в национальной (этнической) языковой личности, для составления прототипа которой можно использовать экстраполяцию из этнопсихологии моделей базовой и модальной личностей, где под базовой личностью понимается личность усредненная, сформированная из наиболее распространенных признаков, встречающихся

в данной этнокультуре, а под модальной – тип личности, частотно доминирующий в этой этнокультуре и определяющий менталитет ее носителей [28].

Например, в «Базовом русско-тувинском, тувинско-русском словаре»³ только на букву *А* в тувинско-русской части из 146 приведенных наиболее распространенных слов в 15 из них пишется *жЫ*, в 6 словах – *чЫ*. Имеются слова с написанием *шЫ*, *жО*, *чО*, а также *аЪ* (*аЪт* – конь, *аЪттыг* – верхом, *аЪш-чем* – пища, продукты; с учетом традиционной культуры все эти слова являются ежедневно употребляемыми). А еще у трех слов в зависимости от наличия или отсутствия буквы *Ъ* после гласной кардинально меняется смысловое значение.

При беседах со специалистами, классными руководителями начальных классов, которые также ведут предмет «Русский язык», в классах с программой обучения на тувинском языке, «Тыва дыл», факт смешения правил написания слов всегда ими подтверждается. В качестве иллюстраций приводились такие примеры: в тувинском языке названия месяцев содержит букву *Ы*, поэтому дети (в том числе в классах с программой обучения на русском языке) так и пишут, например, *декабЫрь*; зачастую вместо одной буквы, например, *Е* или *И* в слове на русском языке, они пишут две – удваивают их в соответствии с особенностями произношения на тувинском языке, где зачастую используются удвоенные звуки. Или наоборот, в слове на тувинском языке, где, согласно правилам, должна быть написана двойная буква, пишут только одну по типу русского написания слов.

Наглядно это видно из реальной ситуации, произошедшей с автором в 2023 / 2024 учебном году при его работе с учащейся 1 класса – этнической русской, воспитывающейся в русскоязычной семье и успешно обучающейся в классе с программой обучения на русском языке, без каких-либо нарушений слуха и интеллекта. В ходе беседы она начала делиться впечатлениями от просмотренного накануне фильма «Троя» (2004). По ходу рассказа имя главного героя (Ахиллес) неоднократно называлось ею неправильно, после чего ей было предложено написать его. Она написала имя *Айхелес*. Тогда автор задал уточняющий вопрос: «Ты правильно написала имя?», на что учащаяся, воскликнув «А! Да!», написала имя заново: *Ай-хелес*. Тогда автором в целях фиксации и документирования этого нейropsychологического явления в части письма был задан еще один вопрос: «На какое имя похоже его имя?», на что учащаяся с последующей устной самокоррекцией (*и* на *е*) написала достаточно распространенное тувинское имя *Ай-хирел* (Ай-Херел⁴).

³ Мижит Л. С. Базовый русско-тувинский, тувинско-русский словарь. 2000 слов. Кызыл: Аныяк, 2023. 156 с.

⁴ Это и другие тувинские имена, образованные по принципу *Ай+...* или *...+Ай*, очень распространены (а потому постоянно на слуху) и имеют двойственное написание, как слитное, так и раздельное, например, *Айсуу* и *Ай-Суу* или *Алдынай* и *Алдын-Ай*.

В этой же области лежит смешение в русском и тувинском языках, обусловленное бикультурной и билингвальной социальной средой, в которой, начиная с названия Республики (*Тыва* и *Тува* равнозначные, но по-разному используемые наименования) и заканчивая обиходным *Чаа* (*Хорошо* как одобрение, согласие), имеется большое количество слов с двойным написанием.

Так, главная река Республики Енисей имеет написания *Эне-Сай* или *Улуг-Хем*. А такие города, как *Шагонар* (или *Шагаан Арыг*) и *Чадан* (или *Чадаана*), пишутся и произносятся в зависимости от социальной ситуации и лица, пишущего или говорящего, и независимо от его этноса так или иначе, в том числе и в официальных обращениях и документах. Стеллы в виде наименований городов на въезде в эти населенные пункты выполнены по тувинскому варианту.

Отдельной областью изучения языковых проявлений выступает письменное общение в социальных сетях и мессенджерах, где также присутствуют различные в зависимости от языка и этнической принадлежности человека способы написания одного и того же лингвистического объекта.

Заключение

В условиях естественного тувинско-русского билингвизма в период становления и закрепления навыков письма у младших школьников ведущим типом дисграфии является акустико-кинестетическая (фонематическая) дисграфия, что было ожидаемо и соответствует выдвинутой нами научной гипотезе.

Научные изыскания в области нейропсихологии и психолингвистики в период активных языковых интерференций между тувинским и русским языками на рубеже веков и в начале нашего века не проводились, в связи с чем зафиксированных и задокументированных особенностей этого процесса нет. Однако данное исследование, проведенное в период окончания фазы явных языковых интерференций и в начале

периода трансформации тувинско-русского билингвизма в русско-тувинский, позволяет рассмотреть на примере одного из тех поколений тувинских ребят – младших школьников, которые еще владеют родным тувинским языком на естественно-бытовом уровне, особенности динамики и объективные проявления взаимопроникновения языков и культур в письмо как элемент высшей психической функции *речь* и использовать полученные результаты при изучении аналогичных процессов в других регионах и странах, в том числе и при фиксации остаточных процессов трансформации языковой личности на билингвальных и бикультурных территориях. На основании вышеизложенного и с учетом полученных эмпирических результатов мы приходим к следующим выводам:

1. У младших школьников в условиях естественного тувинско-русского билингвизма ведущим типом дисграфии является акустико-кинестетическая (фонематическая) дисграфия.

2. Среди ошибок, характерных для акустико-кинестетической (фонематической) дисграфии в силу особенностей билингвальной социокультурной среды преобладают ошибки именно акустического характера, связанные с особенностями произношения и написания в тувинском языке.

3. У некоторых учащихся, не испытывающих трудности в хранении и переработке слухоречевой информации, будут присутствовать дисграфические ошибки акустического типа в силу воздействия на них окружающей среды.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Котова С. А., Никанорова А. А. Графические навыки первоклассников как основа устойчивого развития в обучении. *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2011. Т. 2. № 2. С. 134–140. [Kotova S. A., Nicanorova A. A. First form pupils' graphic skills as a basis for sustainable development in education. *Gertsensovskie chteniia. Nachalnoe obrazovanie*, 2011, 2(2): 134–140. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oitxkz>
2. Шабалина Е. С. Особенности обучения письму младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО. *Азбука образовательного пространства*. 2017. № 1. С. 45–46. [Shabalina E. S. Teaching writing to younger schoolchildren in the context of the Federal State Educational Standard of Higher Education. *Alphabet of an educational environment*, 2017, (1): 45–46. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ytkygf>
3. Мамыга К. А. Формирование самоконтроля письма у младших школьников. *Академическая публицистика*. 2024. № 1-2. С. 260–268. [Mamyga K. A. Formation of self-control of writing in younger schoolchildren. *Alphabet of an educational environment*, 2024, (1-2): 260–268. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rpypmh>
4. Scliar C. L. Как научиться ранней грамотности чтения и письма. *Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. Серия: Филологические науки*. 2023. Т. 85. № 3. [Scliar C. L. How to learn

- early literacy in reading and writing. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abaia. Seriya: Filologicheskie nauki*, 2023, 85(3). (In Russ.)] <https://doi.org/10.51889/2959-5657.2023.85.3.012>
5. Цгоева А. К., Конопацкая Л. Л. Нарушения письма и их коррекция у младших школьников с билингвизмом. *Успехи современного естествознания*. 2008. № 6. С. 122–123. [Tsgoyeva A. K., Konopatskaya L. L. Violations of writing and their correction in younger schoolchildren with bilingualism. *Advances in current natural sciences*, 2008, (6): 122–123. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jkevyl>
 6. Глаголева Е. А. Нарушения чтения и письма или низкий уровень проявления лингвистических способностей? *Сборники конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА*. 2014. № 23. С. 39–43. [Glagoleva E. A. Reading and writing disorders or low level of linguistic abilities? *Sborniki konferentsii NITS SOTSIOSSFERA*, 2014, (23): 39–43. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qjkzvm>
 7. Ковыляева Т. Ю., Тенкачева Т. Р. Особенности нарушения звукопроизношения и письма у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза*, ред. И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. Екатеринбург: УрГПУ, 2009. С. 144–145. [Kovylyayeva T. Yu., Tenkacheva T. R. Impaired sound pronunciation and writing in younger schoolchildren with general speech underdevelopment. *The study and education of children with various forms of dysontogenesis*, eds. Filatova I. A., Nugaeva O. G. Ekaterinburg: UrSPU, 2009, 144–145. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/visiyf>
 8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с. [Shcherba L. V. *Language system and speech activity*. Leningrad: Nauka, 1974, 428. (In Russ.)]
 9. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с. [Potebnya A. A. *Thought and language*. Kiev: SHINTO, 1993, 192. (In Russ.)]
 10. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2023. 576 с. [Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. Moscow: AST, 2023, 576. (In Russ.)]
 11. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: ЛЕНАНД, 2019. 216 с. [Leontiev A. A. *Language, speech, speech activity*. Moscow: LENAND, 2019, 216. (In Russ.)]
 12. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2006. 384 с. [Luria A. R. *Fundamentals of neuropsychology*. Moscow: Akademiia, 2006, 384. (In Russ.)]
 13. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2021. 288 с. [Mikadze Yu. V. *Neuropsychology of childhood*. St. Petersburg: Piter, 2021, 288. (In Russ.)]
 14. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. *Актуальные проблемы логопедической практики*, ред. М. Г. Храковская. СПб.: Акционер и К, 2004. С. 78–85. [Akhutina T. V. Violations of writing: Diagnosis and correction. *Actual problems of speech therapy practice*, ed. Khrakovskaya M. G. St. Petersburg: Aktsioner i K, 2004, 78–85 (In Russ.)]
 15. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств*, ред. М. Г. Храковская. СПб.: СПб Университет, 2001. С. 195–211. [Akhutina T. V. Neuropsychological approach to diagnosis and correction of difficulties in teaching writing. *Modern approaches to diagnosis and correction of speech disorders*, ed. Khrakovskaya M. G. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2001, 195–211. (In Russ.)]
 16. Иншакова О. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: Секачев, 2017. 132 с. [Inshakova O. V. *Neuropsychological diagnostics: Testing writing and reading skills in younger schoolchildren*. Moscow: Sekachev, 2017, 132. (In Russ.)]
 17. Каменева В. А. Взаимосвязь социального порядка и языка. Национальная принадлежность как одна из мишеней идеологических технологий. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006. № 4. С. 118–124. [Kameneva V. A. Social order and language. Nationality as a target of ideological technologies. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2006, (4): 118–124. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kkrqwl>
 18. Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития. *Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка*. 2011. Т. 70. № 5. С. 64–74. [Vorkachev S. G. Contemporary Russian anthropological linguistic: Its cultural concept, its problems and the vector of its development. *Bulletin of the Russian academy of Sciences: Studies in language and literature*, 2011, 70(5): 64–74. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oiyetf>
 19. Каменева В. А., Морозова И. С., Рабкина Н. В., Картавцева А. П. Этнические стереотипы в языковом сознании подростков шорской национальности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 1. С. 111–117. [Kameneva V. A., Morozova I. S., Rabkina N. V., Kartavtseva A. P. Ethnic stereotypes in the linguistic consciousness: A case study of short teenagers from a boarding school in Kemerovo region. *Society: Sociology, pedagogy, psychology*, 2022, (1): 111–117. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24158/spp.2022.1.13>

20. Каменева В. А., Картавцева А. П., Коломиец С. В., Морозова И. С. Образ родины в языковом сознании шорцев Кузбасса школьного возраста (на примере ассоциативных полей «Родина» и «Горная Шория»). *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2023. № 83. С. 51–66. [Kameneva V. A., Kartavtseva A. P., Kolomiets S. V., Morozova I. S. The image of the motherland in the language consciousness of school-age Shorians of Kuzbass (on the example of the associative fields "Homeland" and "Mountain Shoria"). *Tomsk State University Journal of Philology*, 2023, (83): 51–66. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19986645/83/3>
21. Лицкевич Е. Ю. Состояние социально-билингвальной среды в Республике Тыва. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2022. Т. 11. № 6-1. С. 207–214. [Litskevich E. Yu. The state of the socio-bilingual environment in the Republic of Tyva. *Psychology. Historical-critical reviews and current researches*, 2022, 11(6-1): 207–214. (In Russ.)] <https://doi.org/10.34670/AR.2023.56.82.023>
22. Нарыкова В. С. Пропедевтика нарушений письма, предупреждение и коррекция дисграфии и дисорфографии у младших школьников в условиях логопедического пункта. *Психология и педагогика: Методика и проблемы практического применения*. 2010. № 13. С. 87–92. [Narykova V. S. Propaedeutics of writing disorders: Preventing and correcting dysgraphia and dysorthography in primary-school students at a speech therapy center. *Psikhologiya i pedagogika: Metodika i problemy prakticheskogo primeneniia*, 2010, (13): 87–92. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rusisn>
23. Лалаева Р. И. Устранение оптической дислексии и дисграфии. In: Лалаева Р. И. *Логопедическая работа в коррекционных классах*. М.: Владос, 1998. С. 286–301. [Lalaeva R. I. Elimination of optical dyslexia and dysgraphia. In: Lalaeva R. I. *Speech therapy in correctional classes*. Moscow: Vlados, 1998, 286–301. (In Russ.)]
24. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1995. 255 с. [Sadovnikova I. N. *Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren*. Moscow: Vlados, 1995, 255. (In Russ.)]
25. Артемьева Н. Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников. *Специальное образование: XI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2015 г.)* СПб.: ЛГУ, 2015. С. 46–50. [Artemyeva N. Yu. Preventing and correcting mixed dysgraphia in primary-school children. *Special education: Proc. XI Intern. Sci. Conf., St. Petersburg, 22–23 Apr 2015*. St. Petersburg: LSU, 2015, 46–50. (In Russ.)]
26. Каменева В. А., Морозова И. С., Рабкина Н. В., Коломиец С. В. Психолингвистическое описание значений неологизмов. «Кибербуллинг» и «киберхулиган»: освоенность семантики. *Политическая лингвистика*. 2021. № 6. С. 146–155. [Kameneva V. A., Morozova I. S., Rabkina N. V., Kolomiets S. V. Psycholinguistic description of the meanings of the neologisms Cyberbullying and cyberbully: Semantics awareness. *Political linguistics*, 2021, (6): 146–155. (In Russ.)] https://doi.org/10.26170/1999-2629_2021_06_16
27. Чыпсымаа О. О. Тувинско-русский билингвизм: прагматика запрета в семейном общении. *Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая: VI Междунар. науч.-практ. конф. (Кызыл, 30 июня – 3 июля 2020 г.)* Кызыл: ТувГУ, 2020. С. 60–61. [Chypsumaa O. O. Tuvan-Russian bilingualism: Pragmatics of prohibition in family communication. *Relevant issues of ethnoecological and ethnocultural studies of Sayano-Altaians: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf., Kyzyl, 30 Jun – 3 Jul 2020*. Kyzyl: TuvSU, 2020, 60–61. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/gpdcxl>
28. Воркачев С. Г. Слово «Родина» в русской лингвокультуре. *Образ родины: содержание, формирование, актуализация: конф. (Москва, 20 апреля 2018 г.)* М.: МХПИ, 2018. С. 42–47. [Vorkachev S. G. The word "Homeland" in Russian linguistic culture. *The image of Motherland: Content, formation, and updating: Proc. Conf., Moscow, 20 Apr 2018*. Moscow: MNPI, 2018, 42–47. (In Russ.)]
29. Воркачев С. Г. Этнический менталитет в языке: «Русское счастье». *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2012. № 14. С. 77–84. [Vorkachev S. G. Ethnic mentality in language: "Russian happiness". *Current issues in philology and pedagogical linguistics*, 2012, (14): 77–84. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pqgall>