

Круглякова Т. А., к.ф.н., доцент
Kruglyakova T. A., PhD, associate professor
Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена
Санкт-Петербург, Россия
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia
tkrugljakova@yandex.ru

О ЧЕМ ГОВОРЯТ ОШИБКИ В ДИКТАНТАХ БИЛИНГВОВ? НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ РУССКО-ИСПАНСКОГО БИЛИНГВА

Аннотация: в статье проанализированы ошибки в русской письменной речи 11-летнего мальчика, который с рождения осваивает испанский и русский языки, прослеживаются возможные причины ошибок. Рассматриваются межъязыковые и внутриязыковые ошибки в области словоупотребления, формообразования, графические и орфографические ошибки.

Abstract: this paper analyzes the errors in the Russian speech of eleven-old boy, who has been speaking Spanish and Russian since he was born. The causes of these errors are traced. This paper also studies the interlingual and intralingual errors in morphology, lexis and spelling errors.

Ключевые слова: билингвизм, восприятие текста, графическая ошибка, инновация, интерференция, овладение языком, орфографическая ошибка.

Keywords: bilingualism, perception, graphical error, innovation, interference, language acquisition, spelling error.

Введение. Последнее время специалисты в области методики преподавания русского языка в школе все чаще отмечают, что работе над правилами русской орфографии уделяется слишком много времени в ущерб другим важным составляющим умения грамотно выражать мысли, в том числе в письменной форме. Совсем иная картина складывается в методике РКИ. Несмотря на то, что формирование орфографических навыков прописано в стандартах подготовки иностранных студентов, «на общем фоне большого количества исследований самых разнообразных аспектов преподавания РКИ можно сказать лишь о некоторых «намёках» на вопросы орфографии, и то, начиная лишь с 80-х годов» [Поляков 2004: 2]. Остается мало разработанной методика преподавания русской графики и орфографии, недостаточно специальных пособий, обращенных к носителям других языков, на преподавание этих аспектов отводится мало времени.

В литературе, посвященной вопросам преподавания русского языка в иностранной аудитории, высказывается мнение, согласно которому специальная орфографическая работа с иностранными учащимися не требуется, так как они одновременно осваивают и письменную, и устную форму речи и потому не делают ошибок, характерных для русскоязычных школьников [Рожкова 1973: 104]. Однако этот факт не может служить надежным основанием для того, чтобы не проводить специальную орфографическую работу в иноязычной аудитории: такое отсутствие «компенсируется» наличием ошибок, свойственных именно иноязычным учащимся. Рассматривая сложности, с которыми сталкиваются на письме инофоны, С. Н. Цейтлин отмечает: «Не исключено, что тот или иной субъект может иметь больше графических, чем звуковых, оболочек в своем ментальном лексиконе, если ему приходится больше читать и писать, чем говорить на неродном для него языке. Если же устно-речевой опыт богаче письменного, то возникает ситуация, отчасти близкая к ситуации, в которой оказывается ребенок-монолингв, т.е. каждая языковая единица постепенно обретает свою графическую репрезентацию <...>. Если билингв на родном языке не только говорит, но также читает и пишет, то ситуация осложняется еще в большей степени, поскольку оказывает воздействие и система письма родного языка» [Цейтлин 2005].

Особенно же остро вопрос о необходимости разработки раздела РКИ, посвященного орфографии и пунктуации, стоит в аудитории детей-билингвов. Это связано как с тем, что

у ребенка навыки соотношения письменной и устной речи еще не сформировались окончательно, так и с тем, что дети, осваивающие русский язык в ситуации естественного общения, получая много информации об устройстве языка именно из устной речи, не только совершают нарушения, характерные для инофонов, но и допускают большое количество ошибок, типичных и для русскоязычных монолингвов, а накопленный опыт в области преподавания орфографии русскоязычным детям не всегда оказывается полезным из-за существенной разницы в языковом и повседневном опыте детей. Следовательно, специальная работа, направленная на формирование умения грамотно писать, необходима, и анализ ошибок, допущенных на письме иноязычными детьми, может лечь в основу создания адекватных методик обучения билингвов и иноязычных школьников русской графике и орфографии.

О том, как русские дети осваивают письмо, известно уже достаточно много [Кузьмина 2004, Павлова 2007, Пигурнова 2008, Цейтлин, Того 2009, Савченко, Кузьмина 2010, Того 2010, Шуваликова 2010 и др.]. Работа по исследованию ошибок, которые совершают на письме дети, осваивающие русский язык как второй или неродной, еще только начинается [Цейтлин 2005, Корнеев, Протасова 2013, Пеетерс-Подгаевская, Дорофеева 2013, Протасова, Корнеев 2013, Унарова 2013]. В связи с этим предоставляется чрезвычайно важным сбор сведений о том, как дети – носители разных языков осваивают закономерности русской графики и орфографии.

Ошибки, допущенные в диктантах, могут не только осветить закономерности постижения правил русского письма, но и свидетельствовать о сбоях в различных механизмах, задействованных при письме под диктовку. Анализируя изменения, которым подвергались при переписке древнерусские тексты, Д.С. Лихачев рассматривал 4 типа ошибок: 1) ошибки восприятия, в данном случае – прочтения, 2) запоминания, 3) внутреннего диктанта и 4) письма [Лихачев 1983: 65]. Сходные типы ошибок можно выделить и в диктантах билингвов: ошибки восприятия (ослышки), ошибки запоминания и внутреннего диктанта, графические нарушения и орфографические ошибки.

Каждая из выделенных групп представляет особый интерес. Ошибки, причиной которых стали ослышки, позволяют судить об уровне развития фонематического слуха, особенностях процесса слухового восприятия ребенка. Ошибки запоминания и внутреннего диктанта свидетельствуют об устройстве кратковременной памяти ребенка, специфике процессов репродуцирования письменного текста. Ошибки письма говорят об уровне освоенности графики, орфографии и пунктуации.

Описание материала. Предметом нашего наблюдения стали ошибки, которые допускал в диктантах Севастьян Р. в возрасте 11-12 лет. Севастьян родился и вырос в Испании, его отец – испанец – владеет только родным языком. Мать - русская, по образованию филолог-романист - с первого дня разговаривала с мальчиком по-русски, уделяя большое внимание его речевому развитию. Каждый год летние месяцы Севастьян проводит в России, где много общается с русскоязычными родственниками и знакомыми. Мальчик учится в обычной испанской школе, а дома отдельно занимается русским письмом с выходцем из России, не имеющим специального образования. Занятия строятся главным образом с опорой на учебники для начальной школы под редакцией Т. Г. Рамзаевой. Несмотря на то, что в статье рассматривается опыт только одного ребенка, есть основания предполагать, что ошибки, которые допускал Севастьян, достаточно типичны и отражают некоторые закономерности освоения письменной формы речи на втором языке.

Результаты анализа. Ошибки восприятия. Многие неправильные написания в диктантах Севастьяна свидетельствуют о сбоях в процессе слухового восприятия. Чтобы записать звучащий текст, необходимо его осмыслить, для этого нужно сегментировать речевой поток, соотнести полученные фрагменты с единицами ментального лексикона и лишь потом подобрать соответствующие графические значки для отображения услышанного. Однако многие слова из диктантов неизвестны мальчику: он записывает со слуха отрывки из художественной литературы или тексты этнографической направленности (например, об устройстве колодца-журавля), поэтому неудивительно, что зачастую смысл целого остается недоступным и ребенок останавливается на начальном этапе осмысления текста

– узнавании отдельных слов¹. Так, Севастьян записывает *таистелный* (таинственный) и не может объяснить значение этого слова, но при этом говорит, что значения многих других слов, иногда написанных неправильно, но, тем не менее, узнаваемых, ему тоже неизвестны.

Гораздо чаще подобных фонетических ослышек встречаются семантические, т. е. связанные с неверным семантическим прогнозом. Слушая диктанта, как и при восприятии любого другого текста, ребенок прибегает к вероятностному прогнозированию и в результате «слышит» те слова, с которыми уже сталкивался раньше и которые употребляет в собственной речи. В диктантах встречаются паронимические замены: *одел* (надел), *пожалеть* (сожалеть); модификации по типу народной этимологии (*идистинное правильное* (единственно правильное) – ср. поистине правильное).

К ошибкам восприятия можно отнести и большинство графических девиаций Севастьяна. Мальчик использует буквы латиницы для обозначения некоторых русских звуков, но только в тех случаях, когда буквы со сходным написанием встречаются и в кириллической азбуке: **b** – **в** (ср. рукописные варианты букв), **e** – **э**, **y** – **и**. Однако эти замены объясняются не только графической интерференцией.

- **b** – **в**: *авидил* (обидел), *воетс* (боец). В испанском языке отсутствует губно-зубной щелевой звук, зато есть губно-губной щелевой, который обозначается на письме буквами **v** и **b** в зависимости от позиции в слове. Буква **b** обозначает щелевой звук в интервокальной позиции, взрывной в начале слова. Природа русского [в], «пограничного» между [b] и [v], не до конца освоена мальчиком и проявляется в его акценте. (Следует отметить, что **v** не встречается в русском письме Севастьяна.)

- **e** – **э**: *этот* (этот), *эскимо* (эскимо). Буква **э** никогда не употребляется мальчиком, она оказывается «лишней»: разница между русскими буквами **e** и **э** не ощущается им, так как перед русскими **э** и **e** он произносит одинаковые по качеству полумягкие согласные, как это принято и перед испанской **e**. На месте обеих русских букв Севастьян произносит закрытый звук, характерный для испанского языка. Вероятно, акустически такое произношение оказывается ближе к [je] или [ie], чем к [e].

- **y** – **и**: *вудет* (видет). В испанском существует две буквы для обозначения звука [i] – **i**, **y**. Интересно, что только игриегга (**y**), внешне напоминающая русскую **y**, вытесняет в письменной речи Севастьяна русскую букву. Некоторое подобие испанской **i** наблюдаем при заменах **и** на **й**. Возможно, такие замены связаны с привычкой ставить надстрочные значки над **i**. Однако более вероятно другое объяснение: замены на **й** встречаются только в тех случаях, когда **и** идет после другой гласной. В испанском языке в сходных позициях произносятся дифтонги, похожие на сочетания звуков, которые мы имеем в русском «мой», «майка», что вызывает замену и в неприкрытом слоге: *пойсков* (поисков), *твай* (твой), *майм* (моим).

Таким образом, графическая интерференция во многом подкрепляется и особенностями произношения ребенка.

Интересны и другие случаи проявления фонетической интерференции на письме. Иногда Севастьян не различает **з** и **с** при обозначении звука в сильной позиции: *разкасиветь* (рассказывать), *покасал* (показал), что, вероятно, связано с отсутствием звонкой пары у испанского свистящего переднеязычного. Мальчик испытывает затруднения при необходимости обозначить сильно редуцированный звук непереднего ряда, что может быть связано с отсутствием выраженной редукции в испанском. Нередко в таких случаях на месте букв **о**, **а**, **ы** оказывается **e**, что выглядит менее удивительным, если учитывать, что смягчения перед звуком на месте буквы **e** в речи мальчика не происходит: *приснилась* (приснилась), *рассказывает* (рассказывать). Возможны и обратные замены: *времени* (времени).

Природу перечисленных ошибок невозможно определить однозначно: они могут быть связаны с недостаточным умением, с одной стороны, «слышать» русские звуки, с другой,

¹ О том, что в процессе чтения текста на иностранном языке многие учащиеся останавливаются на этом этапе, неоднократно указывалось в литературе (см., например: [Клычникова 1973: 136-137]).

их произносить. Е.Ю. Протасова и А. А. Корнеев, анализируя аналогичные ошибки русско-финских билингвов, предполагают, что «неверная идентификация звука приводит к тому, что ребенок произносит слово про себя уже с ошибочным акцентом и записывает не то, что слышит, а то, что мог бы сказать сам» [Протасова, Корнеев 2013: 231]. Таким образом, многие графические девиации можно рассматривать как ошибки внутреннего диктанта.

Другие *ошибки запоминания и внутреннего диктанта* связаны с искажением грамматических форм записанных слов. Многие грамматические формы из диктантов Севастьяна невозможно объяснить ослышкой мальчика: они оказываются слишком далеки от слов, прозвучавших в тексте. При этом грамматические ошибки, аналогичные записанным в ходе диктантов, встречаются и в устной речи Севастьяна. Такого рода нарушения свидетельствуют о том, что ребенок самостоятельно конструирует грамматику как первого, так и второго языка, постигая сперва наиболее общие правила, а потом частные исключения из них [Цейтлин 2009: 268]: *проснившись* (проснувшись) – образование основы инфинитива от основы настоящего времени путем прибавления *-и-* (по 5 продуктивному классу) , *любю* (люблю) – отсутствие нормативного чередования в формах 1-го лица единственного числа глаголов 2 спряжения, *увидел пианину* – склонение несклоняемого существительного, *домик для пчолов* – образование формы родительного падежа множественного числа существительных женского рода с помощью окончания *-ов*, *готовить эту блюду*, *радуга отражалось* – неверное определение родовой принадлежности существительных среднего рода с безударным окончанием, вторичное отнесение существительного женского рода к среднему. Подобные ошибки не являются специфическими и чрезвычайно часто встречаются в речи русскоязычных монолингвов более раннего возраста.

Некоторые грамматические ошибки Севастьяна вызваны прямым или косвенным влиянием испанского языка: *из фрукты* (в испанском *fruta* - жен. р.), *никогда бивает на самом деле* (ср. отсутствие двойного отрицания в испанском), *нет вода* (конструкция родительного отрицания является сложной для испаноязычных, так как в их родном языке отрицательные бытийные конструкции строятся путем простого прибавления отрицательной частицы), *разказивать о него* (ср. о нем, про него. Севастьян в устной и письменной речи часто контаминирует синонимические предложно-падежные конструкции, опираясь на навыки, сформировавшиеся на основе испанского языка, в котором существительные не изменяются по падежам). Характерной ошибкой является использование оригинальной формы притяжательного местоимения *наш* – *наший, наша – *нашая, нашу – *нашую: *нашую Родину*. (Парадигма притяжательных местоимений 1-го и 2-го лица в речи Севастьяна полностью совпадает с парадигмой полных прилагательных за счет образования форм именительного и винительного падежа единственного числа с помощью окончаний *-ий, -ая, -ую* и т.д., а местоимения 3 лица заменяются возвратно-притяжательным *свой*, что приводит к образованию системы притяжательных местоимений, не содержащей отступлений от одного принципа и полностью соответствующей испанской: мой, твой, свой, *наший, *ваший – *mi, tu, su, nuestro, vuestro.*) На грамматические и лексические ошибки в русских диктантах, написанных девочкой, для которой родным является азербайджанский язык, указывает С. Н. Цейтлин: «В ряде случаев текст подвергался трансформации, никак не связанной с правилами письма. В детских написаниях отражалось представление ребенка о грамматической системе русского языка – например, убежденность в том, что предлог *НА* является универсальным средством выражения пространственных отношений. Так, *Афсана* заменяла предлог *В* предлогом *НА* в диктуемом ей тексте, т.е. писала «на школе», «на корзине», хотя слышала «в школе», «в корзине». Эти случаи являются убедительным подтверждением того, что в ситуации диктанта ребенок не слепо копирует текст, но осмысливает его и отчасти кодирует заново в соответствии с определенными (реальными или мнимыми) правилами» [Цейтлин 2005: 53].

Ошибки письма. Распознав и запомнив текст, ребенок переходит к кодированию услышанного с помощью графических знаков. Рассмотрим ошибки мальчика, связанные с нарушением графических норм и орфографических правил.

Большие затруднения у многих инофонов вызывает освоение слогового принципа русской графики [Протасова, Корнеев 2013: 229, Пеетерс-Подгаевская, Дорофеева 2013: 448]. В диктантах Севастьяна встречается необозначение йота на письме в положении после согласных звуков (*счастя*), необозначение мягкости согласных. Большое количество ошибок при написании слов с мягкими согласными объясняется и тем, что в испанском языке отсутствует корреляция по мягкости/твердости, а следовательно, отсутствует необходимость отмечать различие между твердыми и полумягкими на письме. В устной речи мальчика присутствуют как твердые, так и мягкие согласные, на письме же мягкость стабильно не обозначается в положении перед согласным (*денги, сколка, мальчик*), на конце слов (*фасол*), перед гласными а, о, у (*пришлопел* (пришлепал), *сегодна*). Наряду с использованием нейотрированных гласных букв (кроме е) в положении после мягких согласных в некоторых случаях Севастьян специальными способами обозначает мягкость согласных [n] и [l]. В испанском языке существует три палатальных переднеязычных звука: носовой, щелевой срединный и щелевой боковой, что, вероятно, позволяет русско-испанскому билингу лучше слышать разницу между твердыми и палатализованными русскими [н] и [л]. Для обозначения мягкости именно этих звуков Севастьян использует мягкий знак, также поступают многие русскоязычные дошкольники: *льуди, вирньись*. Если после **н** идет звук [и], Севастьян вместо **и** использует **й**. В испанском палатальный [n] обозначается с помощью буквы **ñ**, черточка над которой напоминает надстрочный знак над **й**; таким образом, слоговой принцип русской графики находит оригинальное продолжение в индивидуальной графической системе мальчика.

Мягкость / твердость согласного перед [e] и [i] часто не имеет собственного обозначения. Буква **ы** используется мальчиком только в словах и морфемах, облик которых ему хорошо знаком (ср. стабильное использование **ы** в окончаниях прилагательных мужского рода именительного падежа единственного числа, написание *было, но бивает*), в остальных случаях вместо **ы** пишется **и** или **е** (в безударной позиции): *чтобе, отдих*.

Причиной нарушения орфографических норм часто тоже становится фонетическая интерференция. В испанском языке отсутствует редукция гласных в безударном положении, и Севастьяну с трудом дается правописание русских гласных в разных частях слова как в абсолютно слабых, так и проверяемых ударением позициях: *никогда, сабратса* (собраться), *поласатый*. Однако некоторые ошибки позволяют утверждать, что правило правописания безударных гласных находится на стадии усвоения: иногда мальчик выбирает буквы **о, е** взамен правильных **а, и**: *претом, тогого, начинались*.

В испанском языке отсутствует ассимиляция по глухости и оглушение согласных на конце слов. Большое количество ошибок Севастьяна связано с правописанием парных по глухости / звонкости согласных в слабых позициях. В диктантах мальчика можно наблюдать как фонетическое написание (*скаска, поджок* (поджег)), так и неверный выбор звонких согласных перед глухими (*зкинув*). Любопытно отметить, что ошибок, связанных с ассимиляцией согласных по звонкости, Севастьян не допускает (ср. наличие ассимиляции по звонкости испанского [s]), кроме случаев правописания приставок на **з, с**.

Несмотря на то, что ведущим принципом испанской орфографии является фонетический, построенное по фонетическому принципу правописание приставок *раз/рас/роз/рос* вызывает у мальчика большие затруднения, так как, вероятно, господство морфологического принципа в русском письме уже хорошо освоено им, хотя единообразия в данном случае и не наблюдается: *росгаваривать, раскасиветь* (рассказывать).

В письменных работах Севастьяна практически отсутствуют удвоенные согласные (удвоенных согласных нет в испанском письме): *длином, оставление* (оставленные). На месте звуков [s':] и [ts] мальчик часто ошибочно использует соответствующие буквы: *щасте* (счастье), *тсапель* (цапель). После шипящих в разных частях слова Севастьян

предпочитает использовать букву **о** (*нашол, пчолов*), но правило правописания **жи, ши и ча, ща** никогда не нарушается мальчиком.

Затруднение вызывает правописание омофоничных падежных окончаний существительных и прилагательных (окончание дательного падежа множественного числа существительных взамен творительного единственного: *с уваженьям, оставление мистерам Прохвостом* (оставленные мистером Прохвостом); окончание именительного падежа единственного числа мужского рода прилагательных взамен окончаний косвенных падежей единственного числа женского рода: *в полсатый пижаме, дал красивый девачке*). Окончание прилагательного в начальной форме «слышится» Севастьяну и в других частях речи: *всетакий льуди*.

Затруднение вызывает определение спряжения глагола и правописание личных окончаний, в безударном положении предпочтение оказывается окончаниям 1-го спряжения: *ходит*. Постфикс **-ся** после **т** стабильно передается с помощью **тса**, иногда даже **ста**: *сабраста* (собраться).

Отсутствуют нормативные чередования в глагола с суффиксом **-ова-**: *исползуют*. Не используется буква **ь** как показатель грамматической формы: *реч, береч*.

Подвергаются искажениям многие традиционные написания, даже несмотря на их высокую частотность: *што, патаму што, штобе* (наряду с устойчиво правильным написанием других форм, в частности косвенных форм прилагательных единственного числа мужского и среднего рода).

Специфической ошибкой можно считать раздельное написание приставок с глаголами и другими частями речи: *на писал, у крал, под снежником*. Вероятно, подобные ошибки обусловлены влиянием испанского языка, в котором приставочные образования встречаются редко, в результате чего Севастьян не умеет достаточно четко отличать предлоги от приставок.

Описанные ошибки свидетельствуют о том, что при написании слов ребенок-билингв в первую очередь опирается не на сложившиеся зрительные образы, а на свои представления о звучании слов и устройстве графической и орфографической системы.

Выводы. Письмо под диктовку представляет собой сложную форму деятельности, требующую от ребенка умения хорошо распознавать на слух слова, способности самостоятельно конструировать грамматические формы, большого лексического запаса, знания графических норм и орфографических правил. Осваивая письменную форму языка, ребенок не просто запоминает графические облики слов, но анализирует их и конструирует собственную систему записи, при этом наряду с большим количеством ошибок, характерных и для русских монолингвов, билингвы совершают специфические нарушения, обусловленные влиянием родного языка и недостаточностью инпута на русском языке. На этом сложном пути ребенку-билингву, безусловно, необходима квалифицированная поддержка: обязательно не только проводить орфографическую работу, но и специально разрабатывать методики для детей, осваивающих русский язык в качестве второго или иностранного.

Список литературы:

1. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973.
2. Корнеев А. А., Протасова Е. Ю. Особенности чтения вслух и письма на двух языках у двуязычных восьмилетних школьников // Проблемы онтолингвистики-2013: Материалы Международной научной конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – С. 425 - 430.
3. Кузьмина Т. В. Функциональный анализ графемно-фонемных соответствий в письменной речи детей: На материале согласных: АКД. – СПб., 2004.
4. Лихачев Д. С. Текстология: На материале русской литературы X–XVII веков. – Л.: Наука, 1983.

5. Павлова Н. П. Освоение системы письма ребенком-дошкольником. – Череповец: ЧГУ, 2007.
6. Пеетерс-Подгаевская А. В., Дорофеева Е. Ю. Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей // Проблемы онтолингвистики-2013: Материалы международной научной конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – С. 446 - 451.
7. Пигурнова А. В. Типы ошибок в письменной речи младших школьников // Проблемы онтолингвистики-2008: Материалы международной научной конференции. – СПб.: Златоуст, 2008. – С. 142 - 144.
8. Поляков В.Н. Методика обучения русской орфографии с использованием персональных компьютеров: На начальном этапе обучения студентов-иностранцев: АКД. – М., 2004.
9. Протасова Е. Ю., Корнеев А. А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. – СПб.: Златоуст, 2013. – С. 224 - 235.
10. Рожкова Г. И. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Иркутск, 1973.
11. Савченко С. Ф., Кузьмина Т. В. Правила русской графики и их освоение детьми // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного). – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 110 - 119.
12. Того Г. В. К вопросу о возможности спонтанного освоения правил письма // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного). – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 119 - 125.
13. Унарова В. Я. Развитие билингвального образования в современной национальной школе в республике Саха (Якутия) // Проблемы онтолингвистики-2013: Материалы международной научной конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. – С. 509-513.
14. Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – С. 51 - 53. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.ontolingva.ru/cey_migr.pdf
15. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009.
16. Цейтлин С. Н., Того Г. В. К вопросу об усвоении ребенком правил письма // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Материалы Международной научно-практической конференции. – Орел: ОГУ, 2009. – С. 48 - 50.
17. Шуваликова Н. Ю. Передача на письме старшими дошкольниками и младшими школьниками звонкости/глухости согласных: По данным эксперимента // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного). – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 125 - 128.