

УДК 372.881.111.1 (Обучение языкам (английскому))

## О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ, КОММУНИКАТИВНЫХ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПИСЬМА КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2025 С.Р. Недбайлик, Н.К. Дмитриева

*Недбайлик Сабина Рудольфовна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков*

*E-mail: [snedbailik@mail.ru](mailto:snedbailik@mail.ru)*

*Дмитриева Наталия Константиновна, доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей*

*Института иностранных языков*

*E-mail: [nataliadmitrie@yandex.ru](mailto:nataliadmitrie@yandex.ru)*

Петрозаводский государственный университет  
Петрозаводск, Россия

Статья поступила в редакцию 15.12.2025

В данной статье рассматриваются некоторые особенности психофизиологической и коммуникативной природы письма как продуктивного вида речевой деятельности (ВРД). Поскольку в силу своей комплексной природы оно уже изначально тесно взаимосвязано с другими видами речевой деятельности, как продуктивными, так и рецептивными, в работе предлагается многоаспектный сравнительный анализ основных особенностей письма, говорения и чтения для определения черт как сходства, так и различий, существующим между ними. В этой связи авторы определяют специфику психофизиологических, кинестетических механизмов, лежащих в основе письма как ВРД и процесса, делая акцент на его вторично-кодовом характере и значительной степени абстрагированности выполняемых в ходе его реализации операций, что, в свою очередь, обуславливает определенные сложности при его освоении. Также результаты проведенного теоретического исследования убедительно свидетельствуют о том, что использование артикуляторно-зрительных кинестезий является эффективным средством оптимизации обучения как письму, так и связанным с ним другим ВРД. В целом, материал данного исследования может быть интересен специалистам в области методики преподавания иностранных языков, коммуникативной лингвистики, теории коммуникации, психофизиологии и использован при преподавании специальных курсов.

*Ключевые слова:* письмо, продуктивный вид, речевая деятельность, вторично-кодовый характер, психофизиологические особенности

DOI: 10.37313/2413-9645-2025-27-105-59-66

EDN: PHLPNE

*Введение.* Как известно, письмо всегда являлось своего рода «болевым точкой» в общей методике преподавания иностранных языков, что объясняется, в первую очередь, специфичностью и сложностью самой природы этого вида речевой деятельности (ВРД). Важнейшей характеристикой письма как процесса является высокий уровень абстракции, в большой степени связанный с его вторично-кодовой основой, что, в свою очередь, объясняет такую его особенность, как большую сложность и интенсивность выполняемых в ходе реализации мыслительных операций (по сравнению с устным высказыванием) [Пассов Е.И., с. 187]. Причем это распространяется как на техническую сторону фиксирования слов и словоформ (область графики и орфографии), так и на сам отбор лексико-грамматических средств (область стиля). Комплексность, или сложносоставность письма как навыка и процесса объясняет его тесную взаимосвязь со всеми другими ВРД, что, в свою очередь, говорит о важной роли, которую оно призвано играть в формировании всех остальных речевых умений, ибо в результате его умелого использования могут быть созданы те средства, которые в последующие годы обеспечивают содержательную, мнемическую и операционную опору для их развития даже при отсутствии благоприятных условий обучения [Лурия А.Р., с. 18]. Поскольку письмо уже изначально предполагает подсознательное чтение про себя, т. е. внутреннее проговаривание и слушание, то вполне понятно, что при его реализации в одно то же время начинают свою деятельность зрительные, речедвигательные и слуховые анализаторы, которые посылают импульсы в двигательный центр

коры головного мозга, затем передающиеся в мускулы руки, кисти, пальцев. Иначе говоря, при этом оказываются задействованными все психофизиологические механизмы, функционирование каждого из которых лежит в основе того или иного ВРД. В целом, письмо, базируясь на материальном воплощении кода, носящем характер долговременности и стабильности, призвано обслуживать все сферы речевой деятельности, входящей, в свою очередь, в профессиональную деятельность людей для наиболее успешной её реализации. К особенностям коммуникативного плана необходимо причислить, в частности, отсутствие непосредственной обратной связи, что затрудняет как саму реализацию этого ВРД, так и его корректировку. Еще одним фактором, также усложняющим процесс письма, является отсутствие ситуационно-контекстуальной соотнесенности, что, как правило, результирует в большей пространности письменных сообщений.

*Методы исследования.* В данной работе мы проводим комплексный многоаспектный сравнительный анализ психофизиологических, коммуникативных особенностей письма, говорения и чтения как продуктивных, так и рецептивных ВРД, что позволяет выявить основные признаки их сходства и различий.

*История вопроса.* Вполне очевидно, что, являясь теснейшим образом связанным со всеми основными ВРД на основе наличия временных связей второй сигнальной системы (специфическим раздражителем этих связей служит слово как «сигнал сигналов» [Мильруд Р.П., с. 40], которое выступает в различных формах), письмо может рассматриваться только в едином комплексе всех ВРД как их результат и синтез. Как ВРД, реализуемый в письменной сфере общения, письмо обладает фундаментальной самостоятельностью и специфичностью, что определяет те характерные для него особенности, о которых уже говорилось выше. Продуктивность письма, его кодирующий характер основаны на тех взаимосвязях между звуковым и письменным языком, которые являются основой всякого перекодирования вообще, вот почему письмо, являясь формально взятым изолированно от других ВРД, не перестает выступать в неразрывной связи с ними. Иллюстрацией этой теснейшей взаимосвязи может послужить схема этапности формирования речевого действия, предложенная Л.С. Выготским [с. 138] (рис. 1).

**Рис. 1.** Этапы формирования речевого действия по Л.В. Выготскому  
(Stages of speech action development by L.S.Vygotsky)



Соответственно, внутренняя речь является тем изначальным этапом, который вызывает к существованию сначала устную, а затем письменную речь. Если думание (результатирующее во внутренней речи) непосредственно отражает само формирование мысли в форме внутренней речи, а говорение является выражением внешнего устного способа формирования и формулирования мысли, то письмо служит целям фиксации этого письменного, а иногда и устного способов формирования и формулирования мысли. Так, Л.С. Выготский утверждает, что «если внешняя речь стоит в своем онтогенетическом развитии до (перед) внутренней, то письменная стоит после внутренней, уже предполагая её наличие» [Выготский Л.С., с. 335]. Все это еще раз подтверждает вторично-кодовый характер письма, т.е. о его тесной взаимосвязи с говорением, являющимся необходимой базой для его существования. Сам же процесс письма как процесс перекодирования звуковой речи в графическую основан на следующих ассоциациях (см. рис. 2).

Говоря о соотношении письма и говорения как еще одного коммуникативного вида, реализуемого в плане продуцирования речевых знаков, необходимо четко акцентировать основные признаки их сходства и различий. Вполне очевидно, что оба ВРД характеризуются общей психической речевой функцией в общественно-коммуникативной деятельности [Богданова И.И., Бурлаков Ю.А., Воронин Л.Г., с. 167], которая определяет и общность предъявляемых к ним требований.



группу речевых видов письменного (графического) плана. Эта общность психологического порядка предопределяет коммуникативное сходство данных ВРД, которое заключается в том, что: во-первых, оба эти ВРД основаны на материальном воплощении кода, т.е. на фиксированных графических знаках, носящих стабильный характер долговременности, в противоположность говорению (слушанию), основывающемуся на нестойких звуковых знаках [Пассов Е.И., с. 134]; во-вторых, отсутствие непосредственной обратной связи затрудняет реализацию обоих ВРД, так же как и их корректировку. Однако эти точки соприкосновения письма и чтения делают еще более заметными те психологические и коммуникативные различия между ними, которые логически вытекают из отнесенности данных двух ВРД к двум противоположным классам по принципу продуктивности — рецептивности [Горина О.М., с. 112]. Различия эти могут быть сформулированы следующим образом: во-первых, данные ВРД основаны на взаимопротивоположных процессах кодирования и декодирования письменных сообщений с помощью находящихся в памяти готовых знаков и подсознательно вычленяемых знакообразовательных структур; это различие предопределяет и разный характер умений, требуемых для реализации данных ВРД, а, значит, если чтение как рецептивный ВРД требует умения извлекать из памяти значение письменного знака по его форме, то письмо предполагает умение извлекать из памяти форму письменного знака по его значению. В-третьих, направление психологических процессов, составляющих суть трехэтапного характера реализации этих ВРД, прямо противоположно, хотя два первых этапа в письме и чтении содержат много общего. Данные различия психологического порядка влекут за собой и различия коммуникативного плана, основными из которых являются следующие: во-первых, эти ВРД характеризуются различной интенсивностью и сложностью умственных операций, что, в свою очередь, объясняет второе различие, а именно: разный темп реализации чтения и письма. В-третьих, важным дифференциальным признаком является наличие-отсутствие ситуационно-контекстуальной соотношенности, определяющее разную степень сложности данных ВРД.

Как известно, все продуктивные и рецептивные виды деятельности базируются на одном универсальном психологическом механизме, находящем свое конкретное выражение в соответствии со специфическими условиями того или иного процесса. Этим психологическим механизмом, лежащим в основе как рецепции, так и продуцирования речи (её репродуцирования) является формирование образа слова [Алпатов В.Д., с. 123]. Поэтому и письмо необходимо рассматривать на основе этого процесса, который теснейшим образом связан с функционированием комплексного зрительно-слухо-речедвигательного механизма, т. е. протекая с участием анализаторов всех трех модальностей: 1) речедвигательного; 2) слухового; 3) зрительного. В связи с этим возникает вопрос: какова их сравнительная роль в этом процессе?

Так, в соответствии с точкой зрения Д. Матта, зрительные образы слов «становятся самостоятельными и процесс чтения - письма состоит в узнавании - фиксировании зрительных образов» [Пассов Е.И., с. 159]. С другой стороны, по мнению Н.И. Жинкина, «...зрительный прием слов невозможен без участия речедвигательного анализатора, так же как их буквенное фиксирование» [Зимняя И.А., с. 156]. Если же вернуться к данным фундаментальных психофизиологических исследований, то уже в первой половине 19-го столетия выдающийся российский ученый И.М. Сеченов [с. 78] не раз высказывал положение о том, «что мышечное чувство специфически участвует в анализирующей деятельности таких главенствующих рецепторов человека, как ухо и глаз, тем самым оно является существенным компонентом развития абстракции, представляющей отвлечение от чувственных конкретных действительности». Согласно его мнению, «...являясь в периодических движениях дробным, то же мышечное чувство становится измерителем или дробным анализатором пространства и времени» [Сеченов И.М., с. 62]. Доказательством такой взаимосвязи анализаторов всех трех модальностей является, в частности, опыт работы со слабослышащими детьми. Так, доказано, что под влиянием работы над развитием их говорения и письма значительно совершенствуется способность слухового восприятия гласных, согласных, целых слов. И, наоборот, улучшение слухового восприятия влияет на совершенствование произношения (артикуляции), на развитие навыков письма. Это взаимовлияние всех трех (четырёх) анализаторов и использование функционирования одного из них для развития другого объясняется тем, что они уже изначально могут выступать только в едином неразрывном комплексе, т.е. один анализатор не может функционировать без участия других. Вот почему все че-

тыре основные ВРД, базирующиеся на анализаторах разных модальностей, так нерасторжимо связаны между собой и вот почему, в частности, так велика роль письма для развития навыков говорения. И так, ни один анализатор не может функционировать без других, в частности, ни один из трех различных анализаторов не функционирует без речедвигательного, который в виде кинестетических раздражений является базовым компонентом второй сигнальной системы [Лурия А.Р., с. 15].

В связи с этими положениями приобретает особую значимость вопрос о том, какую именно роль играют речевые кинестезии (артикуляции звуков слова) в письме. Безусловно, психологический анализ письма грамотного человека представляет определенные трудности, так как все компоненты развитого навыка письма уже слиты в единый речевой акт. Вместе с тем, данные современных исследований [Алпатов В.Д., с. 126; Зимняя И.А., с. 115] говорят о том, что речевые кинестезии в виде сокращенных, скрытых речевых движений всегда присутствуют в процессе письма даже у хорошо подготовленного субъекта. По всей видимости, у человека, только что начинающего овладевать техническими предпосылками письма, роль артикуляций при письме является еще совершенно иной. Наблюдения показывают, что пишущий субъект (особенно на ранней ступени обучения) обычно артикулирует записываемые слова, слоги и даже отдельные звуки, что дает основание допускать необходимость такого «внутреннего проговаривания». Именно поэтому представляется абсолютно несостоятельным мнение некоторых психологов, склонных считать, что артикуляторные движения в акте письма, как такового, и предшествующих ему аналитико-синтетических операций являются лишь своеобразным «аккомпанементом», сопровождающим процесс его реализации [Соловова Е.Н., с. 96]. Так, согласно данным психофизиологических экспериментов, при каких-либо периферических дефектах или ограниченных мозговых поражениях, когда четкое проговаривание слов становится невозможным, недостатки артикуляции нарушают акт письма. Это имеет место, например, тогда, когда чисто внешние дефекты (в частности, расщепление неба, так называемая «волчья пасть») вызывают периферические дефекты артикуляции. В этих случаях человек обнаруживает грубое косноязычие, он не может отчетливо артикулировать звуки, не дифференцирует гласные, заменяет шипящие и свистящие звуки глубокими небноязычными, иногда смешивает звуки гоморганного типа. Соответственно, нечёткая, нечленораздельная речь не только затрудняет звуковой анализ записываемых слов, но и резко мешает правильному письму. В частности, люди, страдающие подобным косноязычием, оказывающиеся не в состоянии чётко проговаривать слова, которые они пишут, пропускают буквы, т. е. испытывают очень значительные трудности при обучении грамоте [Мильруд Р.П., с.42]. Всё это имеет место именно потому, что в процесс письма не включаются артикуляторные кинестезии, которые позволяют уточнять звуковой состав слов, дифференцировать близкие звуки и тем самым делать слышимые слова готовыми для записи.

Ещё более отчетливые результаты дают наблюдения над теми случаями, при которых изолированное поражение отдельных зон головного мозга ведет к тому, что человек перестает находить нужные артикуляции, и его речь делается глубоко дефектной. По данным специальных исследований российских физиологов, в организации наших движений (и, в частности, артикуляций) играют роль не только прямые двигательные («эффекторные») импульсы, но и чувствительные («афферентные») возбуждения [Сеченов И.М., с. 62]. Чтобы движение получило нужную организацию, необходимо, чтобы импульсы направлялись в соответствующие группы мышц, а также, чтобы в направлении и в силе этих импульсов были учтены положения, в которых данные мышцы уже находятся, и те движения, которые к началу данного акта этими мышцами совершались. Так как данные функции выполняются теменными, «заднецентральными» областями коры головного мозга, синтезирующими кинестетические ощущения и создающими соответствующие схемы будущих движений, то нарушения этих отделов должны отражаться и на строении тонких артикуляторных движений, из которых состоит речевой акт [Киселев В.М., с. 61]. Такой «больной» вполне может хорошо понимать отдельные слова и фразы, у него сохранено понимание интонаций речи, он узнаёт отдельные слова на слух и при чтении. Однако в силу неспособности чётко артикулировать звуки в словах, он не способен синтезировать воспринимаемые фонемы на письме. Все это говорит о том, что артикуляторные кинестезии являются неотъемлемым компонентом письма как одного из видов речевой деятельности. Однако в психологии и по сей день недостаточно изучен вопрос о том, как именно артикулирование участвует в анализе слова, что именно уточняют пишущие при письме [Медведева Т.В., Филатов В.Н., с. 123]. Разумеется, для правильной записи слова необходимо не только уточнение его состава, так

как оно представляет целую серию звуков, чередующихся в строго определённой последовательности. Ведь звуки могут сочетаться в открытые, закрытые слоги, в слоги со стечением согласных и т. д. Именно поэтому обучаемый должен научиться точно воспринимать звуковую структуру слов и слогов разного типа. Так, практика показывает, что, в частности, усвоение слогов со стечением согласных вызывает у начинающего писать не меньше затруднений, чем анализ состава гласных звуков. Даже на среднем этапе в письме обучаемых, наряду с пропусками гласных букв, весьма часто встречаются и пропуски согласных, а также перестановки и другие ошибки, что говорит о каких-то серьёзных дефектах в самом «фундаменте» письма.

Результаты экспериментальных исследований [Одинцова П.Р., с. 87; Левицкая Г.К., с. 38] дают достаточное основание полагать, что причина этого явления кроется как раз в недостаточном внимании к артикуляторно-кинестетическому фактору как существенному компоненту формирования четкого звуко-моторного образа слова на начальном этапе. Вполне понятно, что эти артикуляторные движения требуют максимального произвольного внимания и, прежде всего, к звуковой структуре воспринимаемых слов. В то же время, было бы неверно сводить всю сложность данного процесса к использованию лишь артикуляторных кинестезий, которые составляют только одну часть всего психофизиологического комплекса. Ведь не менее значимую роль в его реализации играют слуховые восприятия и зрительные подкрепления. Поскольку второй фазой письма является трансформирование подлежащих написанию звуков в графические образы, иначе говоря, «перешифровка» фонем в графемы, то именно визуальные подкрепления оказываются важным подспорьем на этом этапе [Гез Н.И., с. 10]. Соответственно, игнорирование либо недостаточный учет зрительно-артикуляторных механизмов зачастую ведут к отсутствию у обучаемых какой бы то ни было способности регистрировать звуки на письме. Все это объясняет неоднозначность и комплексность тех психолого-методических приемов и установок, которые должны использоваться при обучении письму как продуктивному ВРД.

*Выводы.* В целом, вполне очевидно, что, занимая довольно скромное место в общей системе практикуемых речевых умений, письмо, тем не менее, требует значительных временных затрат при интенсивном его изучении, и это не может не отразиться в той или иной степени на процессе овладения другими не менее «важными» ВРД. Все эти вопросы, конечно, волнуют преподавателей, независимо от того, приверженцами каких методических взглядов и воззрений они являются. Однако при всей неоднозначности существующих подходов к данной проблематике бесспорным является то, что включение в повседневную практику элементов письма с раннего этапа обучения иностранному языку является действенным средством повышения общей речевой грамотности, развития коммуникативных навыков, равно как и важным стимулом для развития познавательной активности.

*Литература:*

1. Алпатов, В. Д. О новой методике обучения иностранным языкам слушателей / В.Д. Алпатов. – Москва: Известия, 2013. – 176 с.
2. Богданова, И. И., Бурлаков, Ю. А., Воронин, Л. Г. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Пол. собр. соч.– Москва: Лабиринт, 2012. – Т.2. – С. 315-361.
4. Гез, Н. И. Взаимоотношение между устной и письменной формами коммуникации // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 8-12.
5. Горина, О. М. Обучение письму и письменной речи: очерки по методике обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 2016. – 127 с.
6. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Высшая школа, 1991. – 231 с.
7. Зимняя, И. А. Внутренняя речь / И.А. Зимняя. – Москва: Высшая школа, 2001. – 135 с.
8. Киселев, В. М. Устная речь, чтение, письмо на начальном этапе обучения / В.М. Киселев // Иностранные языки в школе. – 2013. – №5. – С. 59-64.
9. Левицкая, Г. К. О письменных упражнениях, упражнениях в письменной речи / Г.К. Левицкая // Вопросы методики обучения иностранному языку. 2013. – № 4. – С. 32-40.

10. Лурия, А. Р. Стимулирующий характер чтения и письма / А.Р.Лурия // Очерки психофизиологии письма. – Москва: Акад. пед., 1990. – С. 5-20.
11. Медведева, Т. В., Филатов, В. Н. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе / Т.В. Медведева, В.Н. Филатов. – Москва: Высшая школа, 2009. – 265 с.
12. Мильруд, Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П. Мильруд / Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 34-47.
13. Одинцова, П. Р. Особенности формирования речевых навыков при обучении иностранному языку детей младшего и среднего школьного возраста / П.Р. Одинцова. – Москва: Просвещение, 2013. – 176 с.
14. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов.– Москва: Русский язык, 2015. – 245 с.
15. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И.М. Сеченов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С.54-68.
16. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н.Соловова. – Москва: Астрель, 2009.– 177 с.

## REGARDING PSYCHOPHYSIOLOGICAL, COMMUNICATIVE AND LINGUODIDACTIC ASPECTS OF WRITING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY

© 2025 S.R. Nedbaylik, N.K. Dmitrieva

*Sabina R. Nedbaylik, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor  
of the Department of German and French Languages  
at the Institute of Foreign Languages*

*E-mail: [snedbaylik@mail.ru](mailto:snedbaylik@mail.ru)*

*Natalia K. Dmitrieva, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Natural and Technical Sciences  
at the Institute of Foreign Languages*

*E-mail: [nataliadmitrie@yandex.ru](mailto:nataliadmitrie@yandex.ru)*

*Petrozavodsk State University  
Petrozavodsk, Russia*

This article examines certain features of psychophysiological and communicative nature of writing as a productive type of speech activity. Given its inherently complex nature, which from the outset is closely intertwined with other types of speech activity—both productive and receptive—the study proposes a multifaceted comparative analysis of the key characteristics of writing, speaking, and reading. This analysis aims to identify both similarities and differences among them. Accordingly, the authors delineate the specificity of psychophysiological and kinesthetic mechanisms underlying writing both as a type of speech activity and a process, emphasizing its secondary-code nature and considerable level of abstraction involved in writing operations. This, in turn, accounts for certain difficulties in its acquisition. Furthermore, the results of the conducted theoretical research convincingly demonstrate that the use of articulatory-visual kinesthesia is an effective means of optimizing instruction in writing, as well as other related types of speech activity. Overall, the material of this study may be of interest to specialists in the fields of foreign language teaching methodology, communicative linguistics, communication theory, and psychophysiology, and can be realized in teaching specialized courses.

*Key words:* writing, productive type, speech activity, secondary-code nature, psychophysiological characteristics

DOI: 10.37313/2413-9645-2025-27-105-59-66

EDN: PHLPNE

### *References:*

1. Alpatov, V. D. O novej metodike obucheniya inostrannym yazykam slushatelej (Regarding New Methodology of Teaching Foreign Languages to Students / V.D. Alpatov. – Moskva: Izvesiya, 2013. – 176 s.
2. Bogdanova, I. I., Burlakov, Yu. A., Voronin, L. G. Stanovlenie rechevyh navykov pri obuchenii inostrannym yazykam. (Speech Skills Development in Foreign Language Teaching) – Moskva: Prosveshchenie, 1991. – 287 s.
3. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' (Thinking and Speech)/ L.S. Vygotskij // Poln. sobr. soch. – Moskva: Labirint, 2012. – T.2. – S. 315-361.
4. Gez, N. I. Vzaimootnoshenie mezhdou ustnoj i pis'mennoj formami kommunikacii (Relationships Between Oral and Written Forms of Communication) // Inostrannye yazyki v shkole. – 2012. – №2. – S.8-12.

5. Gorina, O. M. Obuchenie pis'mu i pis'mennoj rech (Teaching Writing and Written Speech) / O.M. Gorina // Ocherki po metodike obucheniya inostrannym yazykam. – Moskva, 2016. – 127 s.
6. Zimnyaya, I. A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole (Psychology of Teaching Foreign Languages at School) / I.A. Zimnyaya. – Moskva: Vischaya shkola, 1991. – 231 s.
7. Zimnyaya, I. A. Vnutrennyaya rech'(Inner Speech)/I.A. Zimnyaya. – Moskva: Vischaya shkola, 2001. – 135 s.
8. Kiselev, V. M. Ustnaya rech', chtenie i pis'mo na nachal'nom etape obucheniya (Oral Speech, Reading and Writing at the Initial Stage of Learning) /V.M. Kiselev // Inostrannye yazyki v shkole. – 2013. – №5. – S. 59-64.
9. Levickaya, G. K. O pis'mennyh uprazhneniyah, uprazhneniyah v pis'mennoj rechi (Regarding Written Exercises, Exercises in Written Speech) / G.K. Levickaya // Voprosy metodiki. – 1999. – № 4. – S. 32-40.
10. Luriya, A. R. Stimuliruyushchij karakter chteniya i pis'ma (The Stimulating Nature of Reading and Writing) / A.R. Luriya // Ocherki psihofiziologii pis'ma. – Moskva: Prosveshchenie, 1990. – S. 5-20.
11. Medvedeva, T. V., Filatov, V. N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku v nachal'noj i osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkole (Methodology of Teaching Foreign Language in Primary and Secondary School / T.V. Medvedeva, V.N. Filatov. – Moskva: Visshaya shkola, 2009. – 265 s.
12. Mil'rud, R. P. Metodika obucheniya inoyazychnoi pis'mennoi rechi (Methodology of Teaching Foreign Language Written Speech) / R.P. Mil'rud // Inostrannye yazyki v shkole. – 1997. – №2. – S. 34-47.
13. Odincova, P. R. Osobennosti formirovaniya rechevyh navykov pri obuchenii inostrannomu yazyku detei mladshego i srednego shkol'nogovozrasta (Features of Forming Speech Skills in Foreign Language Teaching to Primary and Middle School Children/ P.R. Odincova. – Moskva: Prosveshchenie, 2013. – 176 s.
14. Passov, E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu (Communicative Methodology of Teaching Foreign Language Communication / E.I. Passov. – Moskva: Russkiy yazik, 2015. – 245 s.
15. Sechenov, I. M. Elementy mysli (Elements of Thought) / I.M. Sechenov // Voprosy psihologii. – 1998. – №5. – S. 54-68.
16. Solovova, E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam (Methodology of Teaching Foreign Languages) / E.N. Solovova. – Moskva : Astrel', 2009. – 177 s.