

ЯЗЫКОВАЯ ИНТУИЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОНОЛИНГВОВ И ИНОФОНОВ

© Лейла Галактионова

LINGUISTIC INTUITIONS AND LEARNING TO SPELL WORDS BY MONOLINGUALS AND INITIAL STAGE BILINGUALS AT SCHOOL

Leila Galaktionova

The article discusses the role of linguistic intuition in mastering the rules of spelling words with unstressed stem vowels by junior schoolchildren and describes the results of an experimental study conducted with four groups of children working with “The School of Russia” coursebook: monolingual third graders, bilingual third graders, monolingual fourth graders, and bilingual fourth graders. The children wrote down spell-checked words, dictated by the teacher, and performed a series of tasks demonstrating their ability to apply all the spelling components: they highlighted the roots of the words being checked, stressed them, and selected test words. Our analysis of the results suggests that students in Grades 3 and 4, both monolinguals and bilinguals, rely more on their linguistic intuition than on the algorithm proposed by the rule. At the same time, monolingual children’s experience of independent writing and other text-based activities allow them to practically avoid mistakes in the spelling being checked, while bilingual children with less language experience make more mistakes. Thus, we come to the conclusion about the need to develop schoolchildren’s (especially bilingual children’s) linguistic intuition by means of linguistic and didactic environment.

Keywords: written speech, orthographic intuition, linguistic intuition, unstressed stem vowels, children’s bilingualism, initial stage bilinguals

В статье поднимается вопрос о роли языковой интуиции в процессе освоения младшими школьниками правила правописания слов с безударными проверяемыми гласными в корне. Описаны результаты экспериментального исследования, проведенного с четырьмя группами детей, обучающихся по УМК «Школа России»: одноязычными третьеклассниками, двуязычными третьеклассниками, одноязычными четвероклассниками и двуязычными четвероклассниками. Дети писали слова с проверяемой орфограммой под диктовку, а затем выполняли ряд заданий, демонстрирующих умение применять все компоненты орфограммы: выделяли корни проверяемых слов, ставили в них ударения, подбирали проверочные слова. Анализ полученных результатов позволил предположить, что ученики 3 и 4 классов, как одноязычные, так и двуязычные, при письме в большей степени опираются не на алгоритм, предлагаемый правилом, а на языковое чутье. При этом одноязычным детям опыт самостоятельного письма и другого взаимодействия с текстом позволяет практически не допускать ошибок на проверяемую орфограмму, двуязычные же дети, обладающие меньшим языковым опытом, ошибаются чаще. Сделаны выводы о необходимости развития языковой интуиции школьников (и в особенности детей-билингвов) средствами лингводидактического сопровождения.

Ключевые слова: письменная речь, орфографическая интуиция, языковая интуиция, безударные проверяемые гласные в корне слова, детский билингвизм, инофоны

Для цитирования: Галактионова Л. Языковая интуиция и формирование навыков грамотного письма в процессе школьного обучения монолингвов и инофонов // Филология и культура. Philology and Culture. 2025. № 4 (82). С. 275–280. DOI: 10.26907/2782-4756-2025-82-4-275-280

Как показывают наблюдения родителей и педагогов, к началу школьного обучения многие дети уже владеют некоторыми навыками письма.

Это подтверждают и научные исследования [1], [2], [3], [4] и др. В спонтанных текстах (записках, подписях к рисункам, объявлениях, рассказах)

дошкольники зачастую допускают удивительно небольшое количество ошибок, что позволяет утверждать: «ряд графических и орфографических правил дети могут освоить самостоятельно и без целенаправленного педагогического воздействия использовать уже на начальном этапе освоения грамотности» [2, с. 20]. Способность к спонтанному освоению письменной речи – одно из проявлений языковой интуиции, или чувства языка, возникающего, по мнению Л. И. Божович, «в тех случаях, когда само правило, понятие не становится предметом сознательного усвоения ребенком» [5, с. 41].

Л. В. Савельева пишет о том, что дети приступают к школьному обучению уже имея определенный познавательный потенциал в овладении русским языком. У дошкольников в структуру познавательного потенциала входят три основных компонента: «познавательный интерес к языковым явлениям, речевой опыт и познавательные стратегии» [6, с. 58]. В период начала школьного обучения структура потенциала усложняется новым компонентом: «языковые и речевые знания, умения и навыки» [Там же].

Таким образом, перед методикой ставится вопрос использования интуитивной способности детей к освоению языка при целенаправленном формировании навыков грамотного письма в процессе обучения. Как отмечает Н. Д. Голев, «отечественная теория орфографии долгое время была нацелена не на изучение механизмов владения орфографией рядовыми носителями русского языка, действующими в режиме естественной письменно-речевой деятельности, а на методики овладения ими в школьном курсе русского языка» [7, с. 39]. Современная педагогика все чаще проявляет интерес к онтолингвистическому подходу. Появляются статьи, посвященные проблеме развития орфографической интуиции и использования ее в школьном обучении [8], [9]. Тем не менее, как замечает С. Н. Цейтлин, «педагоги склонны преувеличивать степень своего влияния на грамотность ребенка, явно недооценивая его способность делать самостоятельные и при этом не всегда осознаваемые обобщения во время чтения» [10, с. 15].

Наша статья продолжает исследование М. Б. Елисеевой и Л. В. Ретюнских, целью которого являлось «определение особенностей усвоения одноязычными и двуязычными младшими школьниками правописания слов с безударными проверяемыми гласными в корне слова и выявление роли для грамотного письма двух факторов: освоенности учениками орфограммы и языковой интуиции» [11]. В статье описаны результаты эксперимента с одноязычными и двуязыч-

ными учениками 1 и 2 классов [Там же]. Мы проанализировали результаты этого же эксперимента, проведенного Л. В. Ретюнских с учениками 3 и 4 классов. В эксперименте также участвовало 48 учеников – 4 группы по 12 человек: 1) одноязычные ученики 3 класса, 2) двуязычные ученики 3 класса, 3) одноязычные ученики 4 класса, 4) двуязычные ученики 4 класса. Детям было предложено записать под диктовку слова, включающие орфограмму «безударный гласный в корне слова» и предполагающие разные способы проверки: изменение формы числа существительного (*земля, стрижи*), изменение формы глагола (*помогать*), подбор однокоренного слова (*зеленый, столовая*). Для некоторых слов были возможны оба способа проверки (*гнездо, писать, письмо, свистеть*). Затем экспериментатор просил детей поставить ударение в написанных словах, выделить в них корень, подобрать и записать проверочные слова.

Анализируя результаты экспериментального исследования с учениками 1 и 2 классов, М. Б. Елисеева и Л. В. Ретюнских не обнаружили у одноязычных детей корреляции между грамотным написанием диктанта и использованием орфограммы; у двуязычных же детей такая корреляция обнаружилась. Авторами был сделан нетривиальный вывод: «Монолингвы в большой степени опираются на языковую интуицию и воспроизводят нормативный письменный облик слова, не применяя правило. Для инофонов овладение правилом важнее, чем для монолингвов, так как имеет более значимое влияние на грамотное письмо» [Там же].

Все дети, принявшие участие в исследовании, обучаются по программе «Школа России». Алгоритм правила правописания безударной гласной в корне слова сформулирован в учебниках 2 класса (статья [11] содержит подробный анализ учебников 1 и 2 классов УМК «Школа России»). В 3 и 4 классах работа над усвоением и применением орфограммы продолжается. В учебниках 3 класса [12] повторно дается определение корня слова и однокоренных слов. Правило обозначения буквой безударного гласного в корне повторяется несколько раз: в рубриках «Сведения о языке» и «Вспомните». Даны упражнения, в которых требуется подобрать однокоренные слова, доказать, что слова однокоренные, подобрать проверочные слова, выделить корни слов и т. д. В учебниках 4 класса [13] правило снова повторяется, оно представлено в виде таблицы вместе с правилом правописания парных по глухости-звонкости и непроизносимых согласных в корне. Также предложены упражнения для работы с орфограммой.

Анализ результатов эксперимента с одноязычными учениками 3 класса

Одноязычные третьеклассники показали достаточно высокий уровень грамотности: из 108 возможных написаний только 4 ошибочных, то есть 96,3% написаний верные (у монолингвов-первоклассников были верными 77 % написаний, а у монолингвов-второклассников – 94,4%). Ошибки были допущены в трех словах: *свистеть* (два ребенка написали *свестеть*, при этом один подобрал проверочное слово неверно – *свесть*, а второй верно – *свист*); *писать* (один ребенок написал *песать* и предложил проверочное слово *песатель*), *письмо* (*песьмо*, проверочное слово подобрано верно: *письма*). Интересно, что все допущенные ошибки гиперкорректные (дети написали слова «против произношения») и связаны с выбором между гласными И и Е.

Проверочные слова подобраны верно в 92 случаях из 108 возможных, что составляет 85,19% (у второклассников процент был гораздо ниже – 60,19 %). В большинстве случаев ошибочный выбор проверочного слова на правильность написания проверяемого не повлиял. Так, например, прилагательное *зеленый* написали без ошибок все 12 учеников, при этом трое проверили его неверно: *зеленеть* (1 ребенок), *зеленые* (2 ребенка). Явная связь между неверно подобранным проверочным словом и ошибочным написанием проверяемого наблюдается дважды: *песать* – проверочное *песатель* и *свестеть* – проверочное *свесть*. В первом случае проверочное слово не могло спровоцировать ошибку, так как корень в нем также безударный. Во втором случае ребенок создал окказионализм с гласным в сильной позиции, будто бы подстроив «проверочное слово» под уже выбранное интуитивно гиперкорректное написание. Однако статистическая обработка данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена показала в результатах эксперимента с третьеклассниками-монолингвами зависимость между правильным написанием и подбором проверочного слова ($p = 0,01$). У остальных трех групп детей такой зависимости не обнаружилось.

Корни в проверяемых словах выделены верно в 70 случаях из 108 возможных, что составляет 64,81%. Ученики делали ошибки, указывающие на неумение определить границы корня: 1) выделяли слово целиком: *земля*, *гнездо*, *свестеть*, *помогать*, *писать*; 2) «обрезали» корень: *зеле*, *зем*, *гнез*, *свис*, *стри*. При определении ударной гласной в проверяемых словах два ребенка допустили по одной ошибке.

Анализ результатов эксперимента с двуязычными учениками 3 класса

Двуязычные третьеклассники написали без ошибок 95 слов из 108 возможных – 87,96% правильных написаний (у второклассников-монолингвов результат был выше – 92,59 %). Приведем примеры допущенных ошибок: *песьмо* – 3 ребенка, при этом двое из них подобрали верное проверочное слово *письма*, а один несуществующее – *песьмь*; *свестеть* – двое детей, проверочные слова *свест* и *свести*; *гнездо* – 1 ребенок, проверочное слово *гнезда*; *помогать* – 1 ученик, проверочное слово *помогатели* и др.

Проверочные слова двуязычные третьеклассники подобрали верно в 63,89% случаев (результат инофонов-второклассников – 51,8 %). Часто дети не обращали внимание на ударную гласную – в качестве проверочных подбирались слова, которые и сами требуют проверки. Так, к существительному *столовая* были предложены проверочные слова: *стола* (1 ребенок), *столовка* (1), *столовые* (1), *столовый* (1). Один ребенок, написавший в диктанте *сталовая*, указал проверочное слово *сталовый*. К слову *писать* 3 ребенка подобрали проверочные слова с неверной гласной (*песмо*, *песьмо*, *песать*) и само проверяемое слово написали также через букву Е (*песать*). Еще три ученика написали проверяемое слово правильно, а в качестве проверочных слов указали: *писали* (1), *писать* (1), *писим* (1). Как уже было отмечено, три раза дети подобрали проверочные слова верно, но проверяемые написали с ошибкой: *песьмо* (2 ребенка) и *гнездо* (1 ребенок). Во всех остальных случаях гласные в проверяемом и проверочном словах выбраны одинаковые как при правильном подборе проверочных слов (слово подобрано верно, ошибки нет), так и при ошибочном: слово подобрано неверно, но ошибки нет (*гнездо* – *гнезде*, *помогать* – *помогити*); слово подобрано неверно, ошибка есть (*свестеть* – *свест*, *стрежи* – *стреж*).

Несмотря на то, что статистическая обработка зависимости между правильным написанием и подбором проверочного слова не показала, мы можем заметить определенную закономерность. Складывается ощущение, что дети «подстраивали» проверочное слово под проверяемое (при этом четко осознавая, что гласная в них должна писаться одинаково), то есть подбор слова был для учащихся доказательством, а не способом проверки. К такому нарушению алгоритма проверки могут подталкивать формулировки заданий в учебнике. Например, просьба вставить пропущенные буквы в слова, а после доказать правильность своего выбора провоцирует ребенка, не обладающего достаточной языковой ин-

туцией и знанием языка, выдумывать окказиональные проверочные слова (*свестеть* – *свест*, *стрезжи* – *стрезж*) либо писать знакомые слова, не являющиеся проверочными, и подстраивать их под уже выбранное написание проверяемого слова. В итоге задание ребенок формально выполняет, но от ошибок это его не уберегает.

Корень был выделен двуязычными третьеклассниками верно в 75 случаях из 108 возможных, что составляет 69,44% (результат гораздо выше, чем у билингвов-второклассников – 42,6%, и выше, чем у третьеклассников-монолингвов – 64,81%). Инофоны допускали те же самые ошибки, что и одноязычные дети: затруднялись с определением границ корня. Ударения в проверяемых словах были поставлены верно в 90 случаях из 108 возможных (83,33%).

Анализ результатов эксперимента с одноязычными учениками 4 класса

Количество верных написаний у монолингвов-четвероклассников почти стопроцентное: 107 из 108 возможных (99,07%). Один ученик допустил ошибку в слове *свистеть*: написал его через Е (*свестеть*), проверочное слово подобрав также неверное – *свеицу*.

При том, что четвероклассники написали диктант практически без ошибок, в следующем задании они показали результат худший, чем у одноязычных третьеклассников: проверочные слова были подобраны верно в 79 случаях из 108 возможных (73,15%). Учащиеся подбирали однокоренное слово или изменяли форму слов, не ориентируясь на ударный гласный: *земля* – *земляной* (1), *землянка* (1); *письмо* – *писать* (1); *зеленый* – *зеленеть* (2), *зеленький* (1); *помогать* – *помогатор* (1); *столовая* – *столовый* (1) и т. д. При этом ошибок дети не делали как в проверяемых, так и в как бы «проверочных» словах – для того, чтобы написать диктант правильно, проверочные слова оказались детям не нужны. Единственное ошибочное написание совпало с неправильно подобранным проверочным словом (*свестеть* – *свеицу*), но, поскольку в слове *свеицу* необходимый звук находится также в слабой позиции, мы не можем говорить о том, что оно повлияло на выбор неверной гласной.

Правильно выделить корень в проверяемом слове одноязычные четвероклассники смогли лишь в 71 случаях из 108 возможных (65,74%) – результат хуже, чем у третьеклассников. При постановке ударения в проверяемом слове была допущена только одна ошибка.

Анализ результатов эксперимента с двуязычными учениками 4 класса

У двуязычных четвероклассников верными оказались 95 из 108 возможных написаний – 87,96%, что совпадает с результатом двуязычных учеников 3 класса. Без ошибок диктант написали 4 ребёнка. Интересны случаи, в которых дети подбирали проверочные слова верно, но это не повлияло на выбор нужной гласной в проверяемых: *стол*, но *сталовая* (3 ученика); *стриж*, но *стрезжи* (1 ребенок).

При подборе проверочных слов двуязычные четвероклассники испытывали трудности: верно было подобрано только 53 слова из 108 возможных (49,07%). Ни один ребенок не подобрал все проверочные слова правильно. Один не подобрал ни одного проверочного слова (при этом в диктанте написал без ошибок 7 слов из 9). Таким образом, у этой группы детей зависимости между правильным написанием и умением подобрать проверочное слово не обнаружилось.

При выделении корня группа двуязычных четвероклассников также показала достаточно низкие результаты (ниже, чем у трех других групп). Корни были выделены правильно 66 раз из 108 возможных (61,11%). Ударение дети указали верно во всех проверяемых словах.

Выводы

Анализ результатов эксперимента показал, что к 3 и 4 классу начальной школы уровень правильных написаний у школьников достаточно высокий, но и одноязычные, и двуязычные ученики по-прежнему испытывают трудности при применении правила.

Все 4 группы учеников в основном легко справлялись с выделением ударного слога, при этом не обращали внимания на то, что в проверочном слове ударный слог должен находиться в корне слова.

Подтвердился вывод М. Б. Елисеевой и Л. В. Ретюнских: «Умение выделять корень малозначимо для правописания. Достаточно обнаружить безударную гласную, которую необходимо проверить, подобрать проверочное слово, а где именно границы корня, не имеет значения для правильного написания» [11]. Все группы испытуемых показали при выполнении этого задания низкие результаты, при этом процент правильно выделенных корней у инофонов 3 класса даже выше, чем у монолингвов обеих групп.

Значимая корреляция между правильным написанием и умением подобрать проверочное слово обнаружена только у монолингвов-третьеклассников. Одноязычные ученики 4 класса показали лучший результат в диктанте, но

сделали больше ошибок при подборе проверочных слов, чем третьеклассники. Можно предположить, что при письме эти дети опирались на орфографическую интуицию, а проверочные слова подбирали не для того, чтобы проверить себя (предлагали однокоренные слова или меняли форму слова так, что нужная гласная оставалась в слабой позиции), а только для того, чтобы выполнить задание. Судя по всему, также действовали двуязычные ученики 3 класса: подстраивали проверочные слова под проверяемые (иногда выдумывая окказионализмы). Дети четко усвоены только один из компонентов правила: надо соблюдать единообразие в написании проверяемого и проверочного слова. Обладая меньшим языковым опытом, чем монолингвы, при подобном «обратном» алгоритме инофоны делали большее количество ошибок в диктанте. Если у инофонов-первоклассников и инофонов-второклассников обнаружен значимый уровень корреляции между правильным написанием и подбором проверочного слова – дети в большей степени опирались на правило, чем монолингвы [Там же], то двуязычные третьеклассники и четвероклассники такой корреляции не показали. Поскольку в 3 и 4 классах работа с орфограммой продолжается, нельзя объяснить полученные результаты тем, что дети забывают правило. Можно предположить, что с возрастом инофоны начинают чувствовать себя увереннее и больше полагаться на языковую интуицию. Таким образом, задачей педагога становится не только научить детей использовать правило, но и развить имеющееся у каждого ребенка языковое чутье: организовать достаточный письменный инпут, подталкивать к наблюдениям над языковыми явлениями и самостоятельным обобщениям (с помощью лингвистических игр и занимательных заданий). Прежде всего это касается двуязычных детей.

Список источников

1. Цейтлин С. Н. К вопросу о возможности спонтанного усвоения орфографических правил // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы международной конференции (14–16 марта 2002). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 30–39.
2. Павлова Н. П. К вопросу об общих закономерностях освоения письма ребенком // Русский язык в школе. 2016. №5. С. 19–24.
3. Сальникова О. С. Без правил, но правильно: нормативные написания детей дошкольного возраста // Уральский филологический вестник. Серия: Психоллингвистика в образовании, 2014. № . С.14–21.
4. Галактионова Л. Н. О возможности спонтанного освоения орфографии дошкольниками // Проблемы онтолингвистики - 2022: речевой мир ребенка

(универсальные механизмы и индивидуальные процессы): материалы ежегодной международной научной конференции. СПб.: Изд-во «ВВМ», 2022. С. 105–110.

5. Божович Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Изв. АПН РСФСР. Вып. 3. Вопросы педагогической психологии. М.; Л., 1946. С. 27–60.
6. Савельева Л. В. Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 311 с.
7. Голев Н. Д. О природе орфографической интуиции (к постановке проблемы) // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы международной конференции (14–16 марта 2002). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 39–47.
8. Антуфьева Е. В. Теория интуитивной грамотности как методологическая база обучения русскому языку в школе // Ped. Rev. 2017. №1 (15). С. 18–26.
9. Вержбицкая П. И. Формирование орфографической зоркости и развитие орфографической интуиции на уроках русского языка в начальной школе //Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика: материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. Омск, 2021. С. 288–291.
10. Цейтлин С. Н. Онтолингвистика в пути // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. №189. С. 12–22.
11. Елисеева М. Б., Ретюнских Л. В. Языковая интуиция или школьное правило: грамотное письмо и усвоение орфограммы одноязычными и двуязычными детьми // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. (Сдано в печать)
12. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2023. 159 с.
13. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2023. 159 с.

References

1. Tseitlin, S. N. (2004). *K voprosu o vozmozhnosti spontannogo usvoeniya orfograficheskikh pravil* [On the Possibility of Spontaneous Assimilation of Spelling Rules]. *Chelovek pishushchii i chitayushchii: problemy i nablyudeniya: materialy mezhdunarodnoi konferentsii (14–16 marta 2002)*, pp. 30–39. St. Petersburg, izd-vo SPbGU. (In Russian)
2. Pavlova, N. P. (2016). *K voprosu ob obshchikh zakonmernostyakh osvoeniya pis'ma rebenkom* [On the General Patterns of Learning Writing by a Child]. *Russkii yazyk v shkole*. No 5, pp. 19–24. (In Russian)
3. Sal'nikova, O. S. (2014). *Bez pravil, no pravil'no: normativnye napisaniya detei doshkol'nogo vozrasta* [Without Rules, but Correctly: Normative Writing for Preschool Children]. *Ural'skii filologicheskii vestnik*. Seriya: Psikholingvistika v obrazovanii. No. 2, pp. 14–21. (In Russian)

4. Galaktionova, L. N. (2022). *O vozmozhnosti spontannogo osvoeniya orfografii doshkol'nikami* [On the Possibility of Spontaneous Learning of Spelling by Preschoolers]. *Problemy ontolingvistiki - 2022: rechevoi mir rebenka (universal'nye mekhanizmy i individual'nye protsessy): materialy ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*, pp. 105–110. St. Petersburg, izd-vo "VVM". (In Russian)
5. Bozhovich, L. I. (1946). *Znachenie osoznaniya yazykovykh obobshchenii v obuchenii pravopisaniyu* [The Importance of Recognizing Language Generalizations in Spelling Instruction]. *Izv. APN RSFSR. Vyp. 3. Voprosy pedagogicheskoi psikhologii*. Pp. 27–60. Moscow, Leningrad. (In Russian)
6. Savel'eva, L. V. (2017). *Poznavatel'nyi potentsial mladshikh shkol'nikov v ovladenii rodnym yazykom i ego realizatsiya pri obuchenii orfografii* [The Cognitive Potential of Primary School Students in Mastering Their Native Language and Its Implementation in Teaching Spelling]. 311 p. St. Petersburg, izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. (In Russian)
7. Golev, N. D. (2004). *O prirode orfograficheskoi intuitsii (k postanovke problemy)* [On the Nature of Spelling Intuition (revisiting the problem)]. *Chelovek pishushchii i chitayushchii: problemy i nablyudeniya: materialy mezhdunarodnoi konferentsii (14–16 marta 2002)*. Pp. 39–47. St. Petersburg, izd-vo SPbGU. (In Russian)
8. Antuf'eva, E. V. (2017). *Teoriya intuitivnoi gramotnosti kak metodologicheskaya baza obucheniya russkomu yazyku v shkole* [The Theory of Intuitive Literacy as a Methodological Basis for Teaching Russian at School]. *Ped. Rev. No 1 (15)*, pp. 18–26. (In Russian)
9. Verzhbitskaya, P. I. (2021). *Formirovanie orfograficheskoi zorkosti i razvitie orfograficheskoi intuitsii na urokakh russkogo yazyka v nachal'noi shkole* [Formation of Spelling Awareness and Development of Spelling Intuition in Russian Language Lessons at Primary School]. *Aktual'nye problemy obshchego (doshkol'nogo i nachal'nogo) i spetsial'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy vserossiiskoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, pp. 288–291. Omsk. (In Russian)
10. Tseitlin, S. N. (2018). *Ontolingvistika v puti* [Ontolinguistics on the Way]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. No. 189, pp. 12–22. (In Russian)
11. Eliseeva, M. B., Retyunskikh, L. V. (2025). *Yazykovaya intuitsiya ili shkol'noe pravilo: gramotnoe pis'mo i usvoenie orfogrammy odnoyazychnymi i dvuyazychnymi det'mi* [Linguistic Intuition or a School Rule: Good Writing and Spelling Skills for Monolingual and Bilingual Children]. *Ucheny'e zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki*. (In Russian)
12. Kanakina, V. P., Goretskii, V. G. (2023). *Russkii yazyk. 3 klass* [Russian Language. Grade 3]. *Ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizatsii. Chast 1*. 159 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)
13. Kanakina, V. P., Goretskii, V. G. (2023). *Russkii yazyk. 4 klass* [Russian Language. Grade 4]. *Ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizatsii. Chast 1*. 159 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

The article was submitted on 01.10.2025
Поступила в редакцию 01.10.2025

Галактионова Лейла Нуралиевна,
научный сотрудник,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки 48.
spb-tam@mail.ru

Galaktionova Leila Nuralievna,
Researcher,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
48 Moika Embankment,
St. Petersburg, 191186, Russian Federation.
spb-tam@mail.ru