

УДК 81'232

DOI: 10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ К ИМПЛИЦИТНОМУ ОСВОЕНИЮ ОРФОГРАФИИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

© Лейла Галактионова

## ON USING CHILDREN'S ABILITY TO IMPLICITLY MASTER SPELLING IN SCHOOL EDUCATION

Leila Galaktionova

The article considers using children's innate sensitivity to linguistic phenomena – their linguistic intuition, in school education, which makes it possible to spontaneously acquire many spelling rules. The article presents the results of an experimental study involving 42 informants, first graders studying in two schools. In the study, even before studying linguistic rules, the first-graders' abilities were tested to intuitively determine the word-formation and inflection structure of words, and to sense the semantic unity of morphemes. Relying on morphemes with strong vowel sounds, children use them as a model when choosing letters in the same parts of the word (roots, prefixes, suffixes and endings) with weak vowel sounds. The article concludes that only a small part of those tested demonstrated these abilities (less than one fourth of the total number of participants in the experiment). The rest of the children were either not affected by the given model or were slightly affected. Based on the results of the study, the article highlights the need to develop a feel for language and language reflection in children by organizing linguistic and didactic environment, including games and tasks aimed at developing linguistic intuition.

*Keywords:* ontolinguistics, spontaneous acquisition of writing skills, implicit learning, linguistic intuition, a feel for language, reflection on language

В статье рассматривается вопрос использования в школьном обучении врожденной чувствительности детей к языковым явлениям – языковой интуиции, делающей возможным спонтанное освоение многих правил орфографии. Представлены результаты экспериментального исследования с участием 42 информантов, учеников первых классов двух школ. В ходе исследования проверялась способность первоклассников еще до изучения школьных правил интуитивно определять словообразовательную и формообразовательную структуру слов, ощущать смысловое единство морфем и, опираясь на морфемы со звуками в сильной позиции, использовать их в качестве образца при выборе букв в тех же частях слова (корнях, приставках, суффиксах и окончаниях) для обозначения звуков в слабой позиции. Анализ результатов исследования показал, что такую способность продемонстрировала лишь небольшая часть испытуемых – менее одной четвертой от общего количества участников эксперимента. На остальных детей наличие образца не повлияло или повлияло, но незначительно. На основе полученных результатов сделаны выводы о необходимости развития у детей чувства языка и языковой рефлексии путем организации лингводидактического сопровождения, включающего игры и задания, направленные на развитие языковой интуиции.

*Ключевые слова:* спонтанное освоение орфографии, языковое чутье, языковая интуиция, языковая рефлексия, лингводидактическое сопровождение

*Для цитирования:* Галактионова Л. К вопросу об использовании способности детей к имплицитному освоению орфографии в школьном обучении // Филология и культура. Philology and Culture. 2025. № 2 (80). С. 224–230. DOI: 10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230

Многие исследователи детской речи отмечают, что значительную часть правил письма ребенка может осваивать без специального педагогического воздействия, имплицитно. С. Н. Цейтлин

пишет о том, что дети «осваивают эмпирическим путем практически все правила графики (кроме единичных исключений) и очень многие правила орфографии» [1, с. 33]. О возможностях спон-

танного усвоения письменной речи пишут также Н. П. Павлова [2], О. С. Сальникова [3] и другие специалисты в области речевого развития детей. В статье [4] описаны наблюдения за освоением письменной речи одним ребенком и выделены этапы, которые проходит этот ребенок в возрасте 5-7 лет, от фонетических написаний до первых самостоятельных орфографических открытий, эксплицированных в речи и отраженных в текстах, практически не содержащих ошибок.

Способность к самостоятельному усвоению языковых норм, в том числе в области письменной речи, обусловлена наличием у детей особой чувствительности к языку – языковой интуиции. В трудах исследователей это явление также называется словесным инстинктом [5], языковым чутьем [6], чувством языка [7] и др. Вслед за Е. Д. Божович мы будем понимать под чувством языка «эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке» [8, с. 71].

По мнению Н. П. Павловой, языковая интуиция основывается на появлении у детей «эталонных языковых форм, моделей (фонетических, лексических, грамматических)» [9, с. 61], с которыми ребенок сравнивает письменную и устную речь в процессе восприятия и порождения, а достаточный уровень сформированности такой интуиции – важнейшее условие для успешного освоения родного языка [Там же].

Степенью развитости языкового чутья определяется индивидуальная для каждого носителя языка граница между двумя разрядами правил, о которых пишет С. Н. Цейтлин: первые (процедурные) представляют собой «указание к совершению той или иной языковой операции в соответствии с закономерностями данного языка» [10, с. 8] и «в подавляющем большинстве случаев осваиваются на неосознаваемом уровне» [Там же, с. 9]; вторые (декларативные) связаны «с необходимостью их актуального сознания» [1, с. 30], это правила как таковые – именно их изучают по школьным учебникам. По мнению С. Н. Цейтлин, развитое языковое чутье позволяет индивиду «осваивать эмпирическим путем те правила, которые другие постигают только через описания и объяснения» [Там же].

Младшие школьники знакомятся с морфемным составом слова только во втором классе, одновременно с этим начинается и изучение орфографических правил: проверяемый безударный гласный в корне слова, проверяемый согласный в корне слова, непроизносимый согласный в корне слова. Анализ письменной продукции дошкольников и учеников первого класса показывает: еще до изучения школьных правил

многие дети часто не допускают ошибок при выборе букв в словах с указанными орфограммами и в целом делают гораздо меньшее количество ошибок, чем могли бы, а некоторые пишут практически без ошибок. Нам представляется, что такую способность к спонтанному овладению нормами правописания следует учитывать в методике преподавания орфографии.

Механизмы, благодаря которым становится возможным имплицитное освоение орфографии, подсказывают принципы русского письма и в первую очередь его ведущий принцип – морфемный, который Л. В. Щерба называл также этимологическим. Щерба писал о том, что при обучении письму необходимо сосредоточивать внимание детей на языковых формах, поскольку русская орфография, «будучи почти последовательно этимологической (словопроизводственной), дает этому богатейшую пищу» [11, с. 59]. В. Ф. Иванова дает морфемному принципу следующее определение: «...это такой принцип обозначения позиционно чередующихся фонем, при котором сохраняется графическое единообразие морфемы; для достижения этой цели фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются буквами, которые адекватны фонемам сильных позиций» [12, с. 149].

На морфемных основаниях построена большая часть орфографических правил, причем не все эти правила эксплицированы в школьных учебниках. Так, например, всем знакомо изучаемое в начальной школе правило проверки безударных гласных в корне слова<sup>1</sup>, написания же неизменяемых приставок, суффиксов и окончаний учащимися просто запоминаются, хотя могут быть проверены таким же образом. Об этом пишет А. Н. Гвоздев: «Как указывалось, гласные пишутся так, как они произносятся под ударением, поэтому опорными для безударных гласных являются ударные гласные. На этом и построено общеизвестное правило о правописании безударных гласных (го́да́ как го́д), но не всегда подчеркивается, что это относится также почти ко всем приставкам (собра́ть как со́бран, подше́ить как по́днят), суффиксам (ли́повый как дубо́вый, гли́нистый как горíстый), окончаниям (па́харем как сло́варём, па́харям как сло́варям, кра́сным

<sup>1</sup> «Чтобы подобрать проверочное слово для обозначения буквой безударного гласного звука в корне, надо: а) или заменить форму слова (моря́ – мо́ре, у мо́ря); б) или подобрать однокоренное слово (трава́ – тра́вка, зелёный – зе́лень) – так, чтобы безударный гласный звук в корне стал ударным. В проверочном и проверяемом словах гласные в ударном и безударном слогах корня пишутся одинаково» [13, с. 96].

как простым, о красном как о простом)» [14, с. 84].

Можно предположить, что использование алгоритма, предлагаемого правилом, свойственно в большей степени тем, кто только начинает осваивать орфографию. Взрослый грамотный носитель языка крайне редко задумывается при письме, вспоминает правила или ищет проверочные слова – верные написания он «вытаскивает» из внутреннего графического лексикона, в котором хранятся образы слогов, морфем и морфемных сочетаний [1]. Г. Г. Граник, изучая проблему формирования грамотной письменной речи (в том числе экспериментальным путем), делает вывод о том, что основным психологическим механизмом грамотного письма является «упреждение и удержание правилосообразных морфемных блоков или „сросшихся“ в блок частей различных морфем» [15, с. 28].

Внутренний графический лексикон языковой личности формируется постепенно, определяется письменным инпутом, опытом чтения, внимательностью к тексту, склонностью к анализу языкового материала и многими другими факторами. Неосознанное восприятие морфемы как определенной смысловой единицы происходит уже в дошкольном возрасте – это доказывают, например, детские словообразовательные инновации, строящиеся по тем же словообразовательным моделям, что слова нормативного языка [16], [17]. М. Б. Елисеева пишет о том, что уже в возрасте от 4 до 5 лет «проявления языковой рефлексии ребенка свидетельствуют о внимании и интересе к словообразовательной структуре слова, о психологической реальности морфем в детском сознании» [18, с. 119]. Анализ детских словообразовательных окказионализмов показывает, что дети дошкольного возраста могут ошибочно чувствовать значение морфемы и необходимость изменения ее звукового состава, связанного с ударной или безударной позицией звука (например: «Плотники – они на *плотах*?» (4 года 5 мес.); «Мама *сердится*, но *быстро* *удобряется*» (4 года); «*Черепашка* с *твердым* *черепом*» (4 года)). Приводит ли это к тому, что, начав осваивать письменную речь, ребенок, ощущая общность морфем, стремится обозначить единые по смыслу морфемы на письме одинаково вне зависимости от звучания?

С целью проверить, способны ли дети самостоятельно, до изучения школьных правил, замечать общность морфем и использовать морфемы со звуками в сильной позиции в качестве подсказки при выборе буквы в аналогичных морфемах для обозначения звуков в слабой позиции, нами был разработан пилотный эксперимент.

В эксперименте приняло участие 42 ребенка, ученики первых классов двух школ (школы № 341 Невского района г. Санкт-Петербурга и СОШ № 29 г. Норильска). Эксперимент проводился в конце учебного года, в четвертой четверти, когда детьми был пройден основной этап обучения грамоте (изучены звуки и буквы, получены навыки чтения и письма), но правила орфографии еще не изучались.

Поскольку формат эксперимента и возраст учащихся не позволяли использовать слишком объемный материал, мы выбрали одну орфограмму, которая изучается в школе (проверяемый безударный гласный в корне слова), но обратили внимание также и на другие морфемы: префикс, суффикс и окончание. Были отобраны слова, в которых необходимо было сделать выбор между буквами «о» и «а». Все предложенные детям написания соответствовали морфемному принципу русской орфографии.

Эксперимент проводился следующим образом: учитель читал классу предложения, дети следили глазами за текстом и вставляли необходимые буквы на место пропусков, обозначенных жирной чертой.

В первой части эксперимента ученикам читались предложения со словами, в которых пропущена буква «о», обозначающая звук, находящийся только в безударной позиции: 16 слов, по 4 слова с пропусками в каждой из проверяемых нами морфем – в префиксе, корне, суффиксе и окончании.

Приведем примеры использованных предложений:

- с пропуском в префиксе: *Часы пр\_\_били полдень.*
- с пропуском в корне: *В н\_\_ре живет лиса.*
- с пропуском в суффиксе: *Художник нари\_\_совал наброс\_\_к будущей картины.*
- с пропуском в окончании: *В нашей группе десять мальчик\_\_в.*

Во второй части эксперимента был использован эффект прайминга (в работах отечественных психологов также именуемый преднастройкой, подготовкой, эффектом предшествования [19]): каждому слову, содержащему проверяемую нами гласную (также 16 слов), предшествовало по два слова с так называемой подсказкой – однокоренные слова или слова, содержащие аффикс с тем же словообразовательным (для приставок и суффиксов) или формообразовательным (для флексий) значением, в которых буква «о» обозначает звук в ударной позиции. Мы предположили, что наличие прайминга сможет повлиять на выбор нужной гласной детьми.

Приведем примеры предложений из второй части эксперимента:

– с пропусками в префиксе: *Мы почитали \_\_тзвыы на санаторий и решили поехать в \_\_тпуск. Олю мама \_\_тпустила с нами.*

– с пропусками в корне: *Тут нарисованы чер- ный к \_\_т и белая к \_\_шка. А к \_\_тята у них поло- сатые.*

– с пропусками в суффиксе: *Миша мечтал о том, чтоб у него были свист \_\_к и гуд \_\_к. Он по- лучил их в подар \_\_к на день рождения.*

– с пропусками в окончании: *В ведре храни- лось зерн \_\_. Мышонок залез в ведр \_\_и сгрыз од- но зернышк \_\_.*

Помимо необходимых нам пропусков мы сделали и некоторые другие для того, чтобы исключить вероятность автоматического вписыва- ния детьми буквы «о». Ошибки, допущенные на месте этих пропусков, при обработке результатов эксперимента не учитывались.

Анализ результатов исследования показал, что в первой части эксперимента дети допустили 223 ошибки из 672 возможных, во второй – 159 ошибок из 672 возможных, то есть на 64 ошибки меньше (см. рис. 1).

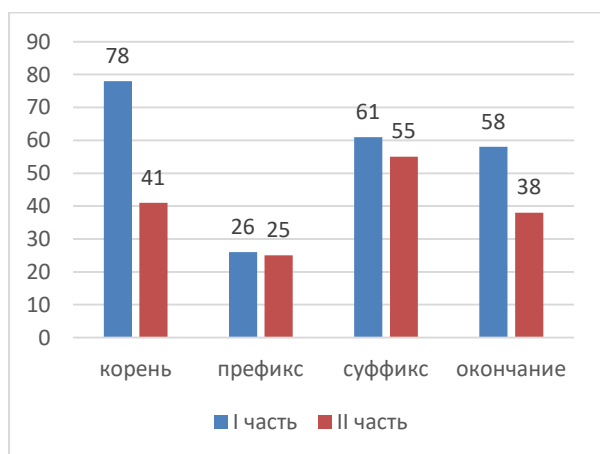


Рис. 1. Количество ошибок в первой и во второй частях эксперимента

Самое большое количество ошибок было до- пущено при выборе буквы в корнях (119 оши- бок), тем не менее количество ошибок в первой части почти в два раза больше, чем во второй: в первой части 78, во второй – 41 ошибка. В суф- фиксах и окончаниях различие между количест- вом ошибок в первой и во второй частях не такое показательное, но тоже есть: в суффиксах 61 ошибка в первой и 55 во второй части (всего 116 ошибок), в окончаниях 58 ошибок в первой, 38 во второй части (всего 96 ошибок). Меньше всего ошибок было допущено в префиксах (51 ошибка), при этом интересно, что количество

ошибок в первой и во второй частях в этой мор- феме практически одинаковое: 26 и 25.

Проанализируем, за счет чего были получены такие результаты. У шестерых исследуемых де- тей в обеих частях эксперимента ошибок не ока- залось или было допущено всего по одной-две ошибки, что указывает на высокий для перво- классников уровень грамотности и способность к выбору верного написания вне зависимости от наличия подсказки.

Поскольку общее количество возможных ошибок, которое мог сделать один ребенок, не- большое (32, по 16 в каждой части), у оставших- ся 36 информантов мы считали показательными различия в 5 и более ошибок между количеством ошибок, допущенных одним ребенком в первой и во второй частях эксперимента.

Такие различия наблюдались только у вось- мерых информантов (результаты представлены на рис. 2). У семерых из них ошибок в первой части эксперимента значительно больше. У од- ного ребенка (Информант 8) ошибок оказалось больше во второй части.

Остальные дети, принявшие участие в экспе- рименте, допустили одинаковое или почти оди- наковое (с разницей в 4 и менее ошибок) количе- ство ошибок в первой и во второй частях экспе- римента, то есть эффект прайминга на выбор этими испытуемыми нужной гласной не повлиял или повлиял незначительно.

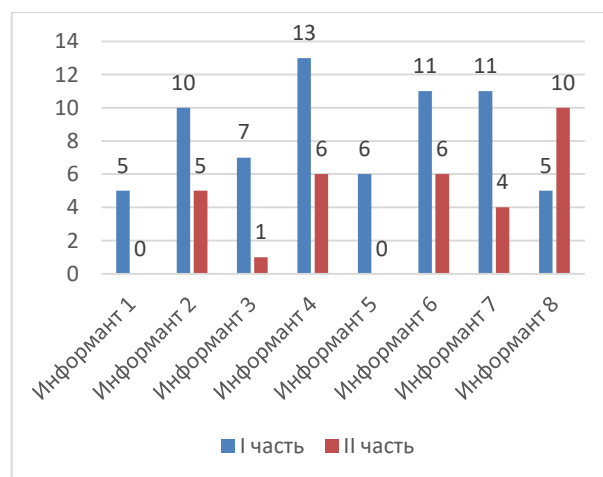


Рис. 2. Количество ошибок в первой и во второй частях у информантов с явными различиями

Таким образом, наше предположение о том, что дети способны интуитивно опираться на морфемный принцип – замечать или чувствовать смысловое единство морфем и отображать их на письме единообразно, уверенно подтверждают результаты только семерых информантов из 42 участников эксперимента.

Поморфемный анализ их ошибок (рис. 3) показал, что в большей степени эффект предшествования повлиял на выбор гласной в корне (с подсказкой дети сделали практически в 4 раза меньше ошибок: 23 в первой части, 6 во второй). Однако результаты показательны и в других морфемах. В окончаниях во второй части было допущено ошибок в 3 раза меньше: 17 и 6. В префиксах и суффиксах ошибок во второй части меньше приблизительно вдвое: 7 и 3 в префиксах, 16 и 7 в суффиксах.

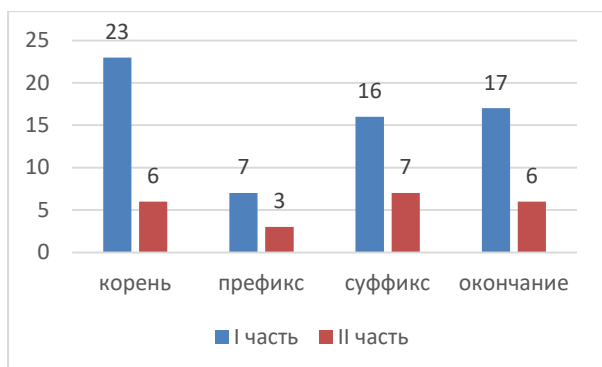


Рис. 3. Типы ошибок в первой и во второй частях эксперимента у информантов 1–7

В ходе беседы с учителями выяснилось, что один из семерых рассматриваемых информантов (мальчик) – по словам учителя, «особенно одаренный ребенок» – не имеет сложностей в обучении и любит читать. Еще два информанта (девочки) не любят русский язык как школьный предмет, но очень любят книги и чаще всего в свободное время заняты чтением. Оставшиеся 4 информанта, со слов учителя, ничем не выделяются. «Типичных» отличников среди детей, показавших интересующие нас результаты, не оказалось: двое отличников вошли в группу детей, не допустивших ошибок в обеих частях эксперимента, а один отличник допускал ошибки, но тут же сам их исправлял (в итоге допустил 3 ошибки в первой части эксперимента и не допустил ошибок во второй).

Интересно, что какие-то слова, использованные в эксперименте, представили для детей большую трудность, а с выбором написания в других, напротив, значительная часть информантов справилась легко.

Так, больше всего ошибок было сделано в следующих словах:

– в первой части эксперимента в словах «ноге» (24 ребенка вставило букву а – нАге), «ночная» (нАчная – 24 ошибки), чистота (у 25 детей чистАта);

– во второй части эксперимента в слове «красота» (у 28 детей красАта). Можно предполо-

жить, что в словах «ночная», «чистота» и «красота» на выбор написания мог повлиять внутрисловный прайминг (ударный гласный [а]).

Меньше всего ошибок было допущено в следующих словах:

– в первой части эксперимента «подснежники» (пАдснежники у 4 детей), «пробежку» (прАбежку у 6 детей), «открой» (Аткрой – 8 детей), «набросок» (набросАк у 7 детей), «котенком» (котенкАм – 7 детей);

– во второй части эксперимента в словах «отпустила» (Атпустила – 4 ребенка), «подарок» (подарАк – 7 детей), «зернышко» (зернышкА – 5 детей).

Самое большое количество ошибок, как уже отмечалось ранее, было допущено в корнях слов, несмотря на то что общий смысл однокоренных слов выделить проще, чем единое словообразовательное или формообразовательное значение других морфем. Тем не менее именно в корнях различие между общим количеством ошибок в первой и во второй частях эксперимента получилось наиболее показательным.

Полученные результаты подтверждают, что дети, еще не изучавшие орфографические правила, способны во многих случаях писать слова верно. В предложениях с образцами – буквами, обозначающими звуки в тех же морфемах в ударной позиции, только часть детей способна воспользоваться подсказками. Эффект прайминга влияет на выбор написания у гораздо меньшего количества респондентов, чем мы предполагали (7 из 42 участников, что составляет 16,6 % испытуемых). Для подтверждения этих результатов необходимо проведение экспериментального исследования, в котором будет участвовать большее количество информантов, но и наша выборка демонстрирует, что внимательность к языку проявляется у детей в разной степени. Учителя комментируют такие результаты следующим образом: дети не думают, когда пишут. Так, например, в проводимом одним из учителей диктante, где в предложении встретились рядом слова листва и лист, многие ученики сделали ошибку в первом слове.

Полученные данные указывают на необходимость способствующей успешному овладению письменной речью методической поддержки учащихся, связанной с развитием интереса и чувствительности к языковым явлениям. Такая поддержка может быть реализована через организацию лингводидактического сопровождения, направленного на развитие чувства языка и языковой рефлексии, под которой мы вслед за Т. А. Трифоновой понимаем «высказывания индивида о языке, склонность к анализу как своего

языкового поведения, так и языкового поведения других индивидов» [20, с. 106]. Лингводидактическое сопровождение учащихся может включать словообразовательные игры, занимательные упражнения, связанные с поиском семантики слов с опорой на их морфемный состав, задания, связанные с ложной этимологией слов и направленные на развитие интереса к языку, к анализу внутренней формы слова. Некоторые такие игры и задания предложены в пособиях, подготовленных Лабораторией онтолингвистики РГПУ им. А. И. Герцена [21] и [22].

#### 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. Эмерджентная грамотность: «экологически чистая письменная продукция» детей 7 лет // Проблемы онтолингвистики – 2016: материалы ежегодной междунар. науч. конф. (23–26 марта 2016, Санкт-Петербург). Иваново: Листос, 2016. С. 263–267.
4. Галактионова Л. Н. О возможности имплицитного освоения орфографии дошкольниками: путь к грамотности одного ребенка // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб., 2020. № 196. С. 69–75.
5. Ушинский К. Д. Родное слово в 2 ч. Часть 1. М.: Юрайт, 2024. 233 с.
6. Бодуэн де Куртенэ И. А. Значение языка как предмета изучения // Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 2. 391 с.
7. Божович Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии // Изв. АПН РСФСР. Вып. 3. М.; Л., 1946. С. 27–60.
8. Божович Е. Д. О функциях чувства языка и решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70–78.
9. Павлова Н. П. Интуитивное письмо детей-дошкольников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2009. № 2. С. 55–61.
10. Цейтлин С. Н. Языковые правила и их нарушение в речи детей и взрослых // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 7–17.
11. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 186 с.
12. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
13. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2023. 144 с.
14. Гвоздев А. Н. Избранные работы по орфографии и фонетике. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. 284 с.
15. Граник Г. Г. Психологические закономерности орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 24–28.
16. Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б., Галактионова Л. Н., Трифонова Т. А. Говорят дети. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 175 с.
17. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000. 240 с.
18. Елисеева М. Б. Словообразовательные окказионализмы в речи одного ребенка в возрасте от 4 до 5 лет // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 166. № 1. С. 118–130.
19. Фаликман М. В., Койфман А. Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2005. № 3. С. 86–97.
20. Трифонова Т. А. Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка (по результатам экспериментального исследования) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2023. Т. 165, кн. 3. С. 105–118.
21. Введенская Н. М., Галактионова Л. Н., Елисеева М. Б., Крылова И. А., Трифонова Т. А., Тьосса К. А. Диагностика речевых возможностей ребенка 6–8 лет. Ч. 1. «Проверяем, развивая»: Пособие для специалистов и родителей. СПб., 2023. 78 с.
22. Доброва Г. Р., Елисеева М. Б., Трифонова Т. А. Языковая рефлексия и другие проявления мета-языковой деятельности. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. 84 с.

#### References

1. Tseitlin, S. N. (2004). *K voprosu o vozmozhnosti spontannogo usvoeniya orfograficheskikh pravil* [On the Question of 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 zakonamernostyakh osvoeniya pis'ma rebenkom* [On the Question of the General Patterns of Learning Writing by a Child]. *Russkii yazyk v shkole*. No. 5, pp. 19–24. (In Russian)
3. Salnikova, O. S. (2016). *Emerdzhentnaya gramotnost': "ekologicheski chistaya pis'mennaya produktsiya" detei 7 let* [Emergent Literacy: "Environmentally Friendly Written Products" for Children Aged 7]. *Problemy ontolingvistiki—2016: materialy ezhegodnoi mezhdunar. nauch. konf. (23–26 marta 2016, Sankt-Peterburg)*, pp. 263–267. Ivanovo, Listos. (In Russian)
4. Galaktionova, L. N. (2020). *O vozmozhnosti implitsitnogo osvoeniya orfografii doshkol'nikami: put' k gramotnosti odnogo rebenka* [About the Possibility of Implicit Learning of Spelling by Preschoolers: The Path to Literacy of One Child]. *Izvestiya Rossiiskogo*

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. No. 196, pp. 69–75. St. Petersburg. (In Russian)

5. Ushinskii, K. D. (2024). *Rodnoe slovo v 2 ch.* [Native Word in 2 Parts]. Ch. 1. 233 p. Moscow, izd-vo Yurait. (In Russian)

6. Boduen de Kurtene, I. A. (1963). *Znachenie yazyka kak predmeta izucheniya* [The Importance of Language as a Subject of Study]. *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu*. T. 2. 391 p. Moscow, izd-vo AN SSSR. (In Russian)

7. Bozhovich, L. I. (1946). *Znachenie osoznaniya yazykovykh obobshchenii v obuchenii pravopisaniyu*. *Voprosy pedagogicheskoi psikhologii* [The Importance of Awareness of Linguistic Generalizations in Teaching Spelling. Questions of Educational Psychology]. *Izv. APN RSFSR*. T. 3, pp. 27–60. Moscow; Leningrad. (In Russian)

8. Bozhovich, E. D. (1988). *O funktsiyakh chuvstva yazyka i reshenii shkol'nikami semantiko-sintaksicheskikh zadach* [On the Functions of the Sense of Language and the Solution of Semantic and Syntactic Problems by Schoolchildren]. *Voprosy psikhologii*. No. 4, pp. 70–78. (In Russian)

9. Pavlova, N. P. (2009). *Intuitivnoe pis'mo detei-doshkol'nikov* [Intuitive Writing of Preschoolers]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 2, pp. 55–61. (In Russian)

10. Tseitlin, S. N. (2020). *Yazykovye pravila i ikh narushenie v rechi detei i vzroslykh* [Language Rules and Their Violation in the Speech of Children and Adults]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. No. 196, pp. 7–17. (In Russian)

11. Shcherba, L. V. (1957). *Izbrannye raboty po russkomu yazyku* [Selected Works on the Russian Language]. 186 p. Moscow, Uchpedgiz. (In Russian)

12. Ivanova, V. F. (1976). *Sovremennyy russkii yazyk. Grafika i orfografiya* [Modern Russian Language. Graphics and Spelling]. *Uchebnoe posobie*. 2-e izd., pererab. i dop. 288 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

13. Kanakina, V. P., Goretskii, V. G. (2023). *Russkii yazyk. 2 klass* [Russian Language. 2 Grade]. *Ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii*. Part 1. 144 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

14. Gvozdev, A. N. (1963). *Izbrannye raboty po orfografii i fonetike* [Selected Works on Spelling and

Phonetics]. 284 p. Moscow, izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. (In Russian)

15. Granik, G. G. (1995). *Psikhologicheskie zakonomernosti orfograficheskoi gramotnosti* [Psychological Patterns of Spelling Literacy]. *Voprosy psikhologii*. No. 3, pp. 24–28. (In Russian)

16. Tseitlin, S. N., Eliseeva, M. B., Galaktionova, L. N., Trifonova, T. A. (2021). *Govoryat deti* [Children Speak]. 175 p. St. Petersburg, izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. (In Russian)

17. Tseitlin, S. N. (2000). *Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoi rechi* [Language and Child. Linguistics of Children's Speech]. 240 p. Moscow. (In Russian)

18. Eliseeva, M. B. (2024). *Slovoobrazovatel'nye okkazionalizmy v rechi odnogo rebenka v vozraste ot 4 do 5 let* [Word-formation Occasionalisms in the Speech of One Child Aged 4 to 5 years]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. T. 166, No. 1, pp. 118–130. (In Russian)

19. Falikman, M. V., Koifman, A. Y. (2005). *Vidy praiminga v issledovaniyakh vospriyatiya i pertseptivnogo vnimaniya* [Types of Priming in Research on Perception and Perceptual Attention]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya*. No. 3, pp. 86–97. (In Russian)

20. Trifonova, T. A. (2023). *Osobennosti yazykovoi refleksii detei s razlichnymi strategiyami osvoeniya yazyka (po rezul'tatam eksperimental'nogo issledovaniya)* [Features of Language Reflection of Children with Different Strategies of Language Acquisition (based on the results of an experimental study)]. *Uchen. zap. Kazan. unta. Ser. Gumanit. nauki*. T. 165, b. 3, pp. 105–118. (In Russian)

21. Vvedenskaya, N. M., Galaktionova, L. N., Eliseeva, M. B., Krylova, I. A., Trifonova, T. A., T'ossa, K. A. (2023). *Diagnostika rechevykh vozmozhnostei rebenka 6–8 let. Part 1. "Proveryaem, razvivaya": Posobie dlya spetsialistov i roditel'ei* [Diagnosis of the Speech Abilities of a Child of 6–8 Years Old. Part 1. "We Check by Developing": A Handbook for Professionals and Parents]. 78 p. St. Petersburg. (In Russian)

22. Dobrova, G. R., Eliseeva, M. B., Trifonova, T. A. (2024). *Yazykovaya refleksiya i drugie proyavleniya metayazykovoi deyatel'nosti* [Linguistic Reflection and Other Manifestations of Metalanguage Activity]. 84 p. St. Petersburg, izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gertsena. (In Russian)

The article was submitted on 04.03.2025  
Поступила в редакцию 04.03.2025

**Галактионова Лейла Нуралиевна,**  
научный сотрудник,  
РГПУ 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