

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья
УДК 372.881.161.1

Причины орфографических ошибок в письменной речи школьников

Елена Святославовна Богданова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань, Российская Федерация, helensim@mail.ru

Любовь Владимировна Афонина

МАОУ «Лицей №4»
г. Рязань, Российская Федерация, resirant2006@mail.ru

Аннотация Статья посвящена анализу причин орфографических ошибок в письменной речи школьников. Авторы акцентируют внимание на длительности процесса формирования орфографического навыка, его сложности, зависимости от когнитивной и речевой сфер, от всей интеллектуальной деятельности; отмечают, что обучение современных школьников идет на фоне влияния неграмотной речи окружающих, снижение читательской активности и культуры чтения в обществе, отсутствие преемственности в общении между начальной и средней школой.

В статье приводятся результаты итоговой аттестации школьников, показавшие невысокий уровень сформированности таких орфографических действий, как опознание и выделение орфограммы; определение способа решения орфографической задачи; выработка алгоритма решения и его применение.

Авторы обращаются к вопросу классификации причин орфографических ошибок и, положив в основу данные Г.Н. Приступы, выделявшего общедидактические и методические причины, предлагают дополнить его классификацию еще тремя типами причин: социальными, психологическими и объективными языковыми. В статье дается развернутая характеристика выявленных в реалиях нынешнего времени причин, а также дополнения и комментарии к группам причин Г.Н. Приступы.

Авторы предлагают изменить способы изучения орфографического правила, а также аргументируют целесообразность наблюдения над языковым материалом с последующей аналитической деятельностью, способствующей

определению основания для установления взаимосвязей орфографии, фонетики, морфемики, грамматики и направляющей к выводам и обобщениям.

Ключевые слова: орфография, орфографическая ошибка, причины орфографических ошибок, методика обучения орфографии

Для цитирования: Богданова Е.С., Афонина Л.В. Причины орфографических ошибок в письменной речи школьников // Русская филология и национальная культура. 2025. №4(17). С. 44-54. Доступно по ссылке: <https://filolog-rgu.ru/wp-content/uploads/st32-2025.pdf>

Original article
УДК 372.881.161.1

Teaching sentences with homogeneous parts at the lessons of the native language (russian) in primary school

E.S. Bogdanova

Ryazan State University named for S.A. Yesenin,
Ryazan, Russian Federation, helensim@mail.ru

L.V. Afonina

Lyceum No. 4
Ryazan, Russian Federation, resirant2006@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the causes of spelling mistakes in the written speech of schoolchildren. The authors emphasize the duration of the process of forming an orthographic skill, its complexity, dependence on the cognitive and speech spheres, and the entire intellectual activity; they note that the education of modern schoolchildren takes place against the background of the influence of illiterate speech of others, a decrease in reading activity and culture in society, and a lack of continuity in communication between primary and secondary schools.

The article presents the results of the final certification of schoolchildren, which showed a low level of formation of such spelling actions as recognition and allocation of an orthogram; determination of the method of solving an orthographic problem; development of an algorithm for solving and its application.

The authors address the issue of the classification of the causes of spelling errors and, based on the data of G.N. Pristupa, who distinguished general didactic and methodological causes, propose to supplement his classification.

Key words: spelling, spelling error, causes of spelling errors, methods of teaching spelling

Значительное число орфографических ошибок в речи взрослых и детей заставляет ещё раз обратиться к вопросу об их причинах. Актуальность проблемы подтверждается и тем, что результаты итоговой аттестации школьников свидетельствуют о невысоком уровне орфографической грамотности. Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку за 2024 год показал, что уровень орфографической грамотности экзаменуемых невысок: *«налицо недостаточная сформированность таких орфографических действий, как ориентация в условиях орфографической нормы (правила) – опознание и выделение указанной орфограммы; определение способа решения орфографической задачи; выработка алгоритма решения и его реализация с последующей проверкой»* [3]. При этом стоит отметить, что наименее освоенными оказалась орфограмма, начало изучения которой приходится на период начальной школы, - правописание безударных личных окончаний глаголов. Эксперты выделили и назвали типичными, повторяющимися из года в год ошибки в определении спряжения глаголов, в опознавании глаголов-исключений, а также незнание глагольных суффиксов (например, *сеять*) [там же: с. 26]. С заданием 12, включающее правописание слов с данной орфограммой, справились только около 40% испытуемых [там же: с. 23].

Согласно требованиям Федеральной рабочей программы по русскому языку для 1-4 классов, к концу обучения в начальной школе обучающие должны осознавать правильную устную и письменную речь как показатель общей культуры человека [10], а также правильно писать слова с изученными орфограммами (в программе их около 20), обнаруживать и исправлять орфографические ошибки. Именно в начальной школе учащиеся узнают, что письменная речь регулируется орфографией, учатся осмысливать орфографические правила, усваивают опознавательные признаки ряда орфограмм, алгоритмы их проверки и способы осуществления орфографических действий, у них формируется орфографическая зоркость. Но речевых способностей детей этого возраста еще явно недостаточно для того, чтобы их умения и навыки в орфографии были стойкими. Они допускают ошибки в силу неразвитости фонематического слуха и слабой способности к грамматическому разбору, требующему высокого уровня сформированности абстрактного мышления.

Основной период работы по орфографии приходится на 5-7 классы и соотносится с изучением морфологии. Однако в этом возрасте речевое развитие и уровень изученности грамматической теории (особенно синтаксиса) не позволяют в полной мере овладеть грамотным письмом. И еще большие проблемы создаёт то, что на последующих ступенях орфография хоть и повторяется, но в не соответствующем задачам обучения объеме. Это повторение нередко бессистемно и непоследовательно. Педагоги не обеспечивают выход на новый уровень, когда решение орфографических задач требует опоры на комплекс морфологических, синтаксических и иных

лингвистических знаний, когда разбираются более сложные варианты орфограмм, в том числе смешиваемые случаи.

Длительность процесса формирования орфографического навыка, его сложность, зависимость от когнитивной и речевой сфер, от всей интеллектуальной деятельности – все эти факторы определяют низкую результативность работы по орфографии в начальной школе. Добавим к этому влияние неграмотной речи окружающих и снижение читательской активности и культуры чтения в обществе, отсутствие преемственности в общении между начальной и средней школой – и становится очевидным, что причин орфографической безграмотности немало. Это определяет закономерность вопроса: как ответить методической науке на данные вызовы?

Конечно, проблема обучения орфографии существовала всегда. Еще в 1973 году В.М. Никитин в предисловии к книге «Основы методики орфографии в средней школе» Г.Н. Приступы писал: «Орфографические навыки, приобретаемые учащимися в начальных и средних классах, характеризуются неустойчивостью, к моменту окончания средней школы они во многом утрачиваются, и усилия учителей начальных классов и словесности оказываются малоэффективными» [8]. Сам проф. Г.Н. Приступа видел основную причину этого в несовершенстве методики обучения правописанию, в первую очередь отбора дидактического материала и методов, форм, применяемых на разных этапах обучения школьников. Однако ученый указывал и ряд общедидактических причин орфографических ошибок учащихся [там же: с. 47-54] (таблица 1).

Таблица 1 – Причины орфографических ошибок школьников

<i>Общедидактические причины</i>	<i>Методические причины</i>
Отсутствие преемственности между начальной и средней школой, между отдельными этапами средней школы, дублирование материала	Неудовлетворительные формулировки орфографических правил
Отсутствие целенаправленности в работе учителя и непонимание цели работы по орфографии учащимися	Невысокое качество и неупорядоченность дидактического материала
Формальная подача материала, подмена изучения «живой» речи заучивание правил и разбор отдельных примеров учебника	Неумение учащихся выполнить морфемный, морфологический разборы, отсутствие представления об этимологическом разборе
Отсутствие работы над освоенными орфограммами в системе изучения других разделов курса русского языка, то есть повторения	Недостаточная и нерегулярная работа над орфографическим разбором на уроках русского языка
Нарушение единого речевого режима, когда изученное на уроках русского языка не поддерживается в ходе освоения других предметов	Непоследовательная и бессистемная работа над словарем учащихся, отсутствие ее связи с работой по орфографии
	Слабая опора на синтаксис при обучении орфографии
	Отсутствие работы по обобщению при изучении орфограмм

Причины, названные Г.Н. Приступой, оказывают заметное влияние на результативность орфографической работы в современной школе, но ряд новых факторов углубляет проблему. Так, непонимание цели изучения орфографии в современными школьниками отягощается тем, что дети постоянно видят образцы безграмотной речи, усваивают их, и у них создаётся иллюзия необязательности следования правилам. С другой стороны, результативность обучения снижается в силу поколенческих изменений: современные дети меньше, чем их сверстники, способны к концептуализации. Освоенный материал непросто укладывается в их сознании в единую картину, плохо переносится в новые условия, слабо сохраняется в памяти. Это следствие погруженности в цифровую среду, сканирующего чтения и иллюзии доступности знаний, которая делает вопрос об их запоминании бессмысленным.

Новые условия заставляют нас обратиться к вопросу классификации причин орфографических ошибок. Положив в основу данные Г.Н. Приступы, можно дополнить его классификацию еще тремя типами причин. Назовем их.

Социальные причины: восприятие образцов речи, изобилующих ошибками (главным образом, это относится к социальным сетям, но можно сказать, что любой печатный текст сегодня может содержать ошибочные написания, что подрывает доверие к нему как к речевому образцу); снижение читательской активности школьников и других членов общества (а значит, слабое усвоение графических образов слов); несформированность ценностного отношения к грамотному письму (прежде всего в среде родителей, многие из которых считают, что этот вопрос не так важен). Школьники осознают прагматическую ценность грамотного письма («изучаю правила, чтобы сдать экзамен» и т.п.), однако без специальной работы учителя, показывающей, что «овладение грамотным письмом ... обеспечивает приобщение к культуре и превращение носителя русского языка в представителя Русского мира и продолжателя традиций его культуры» (О.А. Скрыбина [1]), осознание духовной ценности родного языка и его орфографической системы не происходит. При этом возможен и такой вариант: школьник пишет, стараясь избежать ошибок, диктант или тест, а в свободной письменной коммуникации не уделяет внимание правописанию, руководствуясь убеждениями вроде «все пишут неграмотно» или «главное – чтобы поняли». Распространённость такого отношения к письменной речи и лояльность по отношению к ошибкам в среде детей и взрослых может считаться свидетельством снижения речевой в целом и орфографической в частности ответственности.

Психологические причины: преобладание клиповых стратегий мышления, недостаточно развитая память, которой современные дети на «поручают» сохранять значительные объёмы информации, полагая, что в любой момент могут найти ее в открытом доступе, бедность, неупорядоченность и неактивность словарного запаса, когда нужные лексемы либо не освоены детьми,

либо слабо актуализируются в сознании. Отметим, что низкий уровень начитанности не только не позволяет освоить написания вследствие работы зрительной памяти, но и препятствует развитию языкового чутья, когда, например, ребенок не может догадаться о правописании, опираясь на интуитивное понимание семантики морфем в слове.

Объективные языковые причины: расхождение в произношении и написании слов, необходимость применять обширные грамматические знания для обоснования орфограмм, затемненный морфемный состав, неясная этимология, наличие заметного числа написаний, соответствующих традиционно-историческому принципу; наличие смешиваемых написаний (слова-омофоны, смешиваемые правила – безударные гласные в корне, проверяемые ударением, непроверяемые и чередующиеся и др.); наличие вариантов орфограмм [2]. Отметим, что определённую трудность создаёт, например, переносное значение слов. Так, проверяя слово с безударным гласным кв корне в прямом значении, ребенок может подобрать проверочное, тогда как эта же лексема, использованная в переносном значении, уже может вызывать трудности, поскольку его конкретное, определенное контекстом значение не позволяет школьнику соотнести данное слово с проверочным как с родственным

Если говорить о названных Г.Н. Приступой группах причин ошибок, то их следует дополнить. К **общедидактическим причинам** в современной школе можно отнести ориентацию в подготовке школьников на тестовую форму контроля. Тесты по орфографии строятся на основе анализа слов с пропущенными буквами или элементами, данными в скобках. Работа с ними минует первую ступень орфографического действия: орфограмма уже указана в слове и не требует опознавания, а её отнесение к определенному типу облегчается заведомой ориентировкой на подбор одинаковых или сходных по ряду признаков орфограмм в тестовых заданиях (так, в номере 9 ЕГЭ по русскому языку помещаются исключительно орфограммы в корне). Учащиеся, тренирующиеся в основном на восполнение пропусков, утрачивают способность опознавать орфограммы, у них не формируется орфографическая зоркость. Можно отметить и изменение структуры урока русского языка, наблюдающееся в последние годы, когда заметную часть времени урока занимают такие виды работ, которые нацелены на формирование умений целеполагания, планирования, рефлексии и строятся на устной речи, тогда как правописанию и письму вообще уделяется недостаточно внимания.

К сожалению, формальная подача орфографического материала наблюдается и в современной школе. Как результат, учащиеся овладевают формулировкой правила, но не осознают его сущности, что и становится причиной неграмотного письма. Неформальный же подход сводится к следующему: «знания учащихся должны отражаться не столько в форме выученных наизусть правил и определений, сколько в овладении адекватными языковому содержанию этих правил способами действий» [7].

Методические причины дополним следующими. Во-первых, в школьной практике наблюдается использование ограниченного числа методов обучения (прежде всего, это осложнённое списывание) в ущерб комментированному письму, решению грамматико-орфографических задач, свободному, творческому, объяснительному, предупредительному диктантам, самостоятельному письму на предложенную тему (сочинению и изложению) как виду работы по орфографии. Во-вторых, анализ школьного опыта показывает, что недостаточно внимания на уроке уделяется обучению работе со словарями, прежде всего с орфографическими. Испытывая дискомфорт в результате слабой ориентировки в словаре, дети избегают обращения к нему, предпочитая электронные версии. Такой подход хотя и быстр, но менее полезен, поскольку пользование бумажным словарём предполагает запечатление не только искомого слова, но и его словарного окружения. В-третьих, указанный Г.Н. Приступой пробел в грамматическом разборе как опоре орфографического действия дополним: учащиеся не осознают связь орфографии с грамматикой. Так, нередко для определения падежного окончания имени существительного ребенок анализирует слово вне синтаксических связей, а при определении спряжения глагола для написания его окончания он не учитывает вид. Все это ведет к непоследовательности в совершении орфографических действий и, как следствие, к ошибкам.

Нередко причина ошибок в правописании кроется в поверхностности работы над орфографическим правилом на коммуникативно-деятельностной основе [6], когда на уроке нет вдумчивой аналитической работы над правилом и учащиеся заучивают его автоматически, не осознавая, написание какой части слова, части речи и грамматической формы регулируется правилом, какие опознавательные признаки, закрепленные в правиле, позволяют подвести под него определенное написание, какие орфографические действия и в какой последовательности следует совершить, какие фонетические, морфологические, синтаксические и другие знания и умения лежат в основе опознавания и обоснования орфограммы в слове. Непродуктивным в большинстве случаев является дедуктивный метод, когда правило не выводится, а предлагается в готовом виде, а потом подкрепляется анализом частных примеров. Целесообразно, ведя детей путем наблюдения над языковым материалом и выделяя сходства и различия в правописании, а затем и основания для установления взаимосвязей (например, морфологических характеристик и написания), направить их к выводам и обобщениям, в результате которых будет сформулировано само правило. Об этом пишет Л.Ю. Комиссарова: «Формулирование орфографического правила в данном случае вытекает из предварительного анализа языкового материала, при этом содержание правила составляется на основе раскрытой в процессе анализа взаимосвязи между его отдельными элементами, частями» [5]. Правило содержит инструкцию, показывающую сущность и последовательность орфографических действий, и

методическая помощь учителя состоит как в разъяснении, так и в демонстрации способов применения теории на практике при обосновании изучаемых написаний и орфографическом выборе. Осознанная работа над правилом требует и уточнения объема орфографического поля, необходимого для каждого конкретного случая правописания, поскольку его сужение или расширение может тоже привести к орфографическому «сбою».

Недостаточно внимания в современной школе уделяется и смешиваемым написаниям. Поэтому в работе учащихся разных возрастов можно встретить ошибки в смешении алгоритмов проверки, например, личных окончаний глаголов и суффиксов прошедшего времени: ребенок пишет «он *видил*», обосновывая это тем, что глагол является исключением и относится ко II спряжению.

Основная методическая причина ошибок в правописании, допускаемых учащимися старших классов, состоит в том, что они 1) не осознают принципов построения орфографической системы русского языка и ведущей роли морфологического [4]; 2) не представляют как единую картину каждую орфограмму и совокупность всех орфограмм русского языка, что связано с отсутствием качественного обобщения. Последняя мысль, высказанная еще Г.Н. Приступой, не теряет актуальности сегодня. К примеру, правописание гласных после шипящих разбито на несколько лет. Сначала осваиваются корневые случаи (5 класс), а орфограммы суффиксов и окончаний вразбивку изучаются в соответствии с темой по морфологии в 6-7 классах. Такая разрозненность приводит к смешению способов проверки и неадекватному перенесению орфографических действий в новые условия. Например, действие постановки ударения переносится на орфограмму корня, и ученик пишет «*шолк*», обосновывая написание ударной позицией.

Не утратил актуальности вопрос о дидактическом материале в обучении орфографии. Ошибки в правописании может связать с тем, что для формирования представления об орфограмме и способах совершения орфографического действия чаще предлагается словарный материал, тогда как в письменной коммуникации единицей общения служит не слово. Следовательно, ограниченность дидактического материала словарными рядами приводит к отсутствию ориентировочной основы в правописании, что убедительно показывает О.А. Скрябина, утверждая, что орфография – это неотъемлемый компонент письменного текста и для эффективного обучения учитель должен опираться на коммуникативные и когнитивные процессы, сопровождающие речевую деятельность. При этом реализуется цепочка «речевое действие – коммуникативное действие – текстоформирующее действие» [9].

И, наконец, следует отметить недостаточность работы над орфографическим самоконтролем школьников, который особенно важен, когда обучающиеся продуцируют собственные тексты. Сосредоточенно решая задачи определения содержательного контента текста, его композиционного

оформления, формулирования мысли и отбора лексико-грамматического материала, ученик не успевает обеспечить правописную грамотность: не хватает объема оперативной памяти, внимания и скорости мышления. Однако и в условиях самопроверки орфографические ошибки остаются неопознанными и неисправленными: ребенок их не видит. Нередко, глядя на запись, он мысленно проговаривает не то, что написано, а то, что там должно быть, но искажено.

Таким образом, типология причин орфографических ошибок школьников включает социальные, объективные языковые, психологические, общедидактические, методические. Понимание причин орфографических ошибок позволит определить пути их предупреждения, виды пропедевтической работы и способы исправления. Очевидно, что корректировать в полной мере социальные факторы учитель не может: в этом аспекте в его силах проводить просветительскую работу в среде родителей. Учитывать же данные факторы и психологические причины (с которыми тоже бороться чрезвычайно трудно) в выстраивании системы обучения современный педагог обязан. Оставшиеся группы причин требуют учёта в определении объёма пропедевтической работы, при планировании последовательности обучения орфографии, при отборе содержания, выборе средств, методов работы и дидактических материалов на каждом этапе изучения орфографической темы.

Список источников

1. Аксиологические приоритеты в современной методике обучения русскому языку : монография / А.Д. Дейкина, О.Е. Дроздова, Г.М. Кулаева [и др.]. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2025. 214 с.
2. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков : Пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. М. : Просвещение, 1987. 158 с.
3. Дошинский Р.А., Абрамовская Л.Н., Бехтина Н.В., Крайник О.М., Соловьева Т.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку / ФИПИ : сайт. Режим доступа : <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!/tab/173737686-1> (дата обращения: 15.10.2025).
4. Иванова В.Ф. Современный русский язык = Графика и орфография: Графика и орфография : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности "Рус. яз. и литература". 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1976. 288 с.
5. Комиссарова Л.Ю. Особенности работы над орфографическим правилом при понятийно-ориентированном подходе к обучению / Л.Ю. Комиссарова // Школа будущего. 2020. № 1. С. 212-223.
6. Ларионова Л.Г. Коммуникативно-деятельностный подход к изучению орфографических правил в средней школе : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Орлов. гос. ун-т. Орел, 2005. 36 с.
7. Ларионова Л.Г. Орфография как показатель речевой культуры / Л. Г. Ларионова // Наука и культура России. 2020. Т. 1.
8. Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г. Н. Приступа ; Рязан. гос. пед. ин-т. Рязань : [б. и.], 1973. 319 с.
9. Скрыбина, О.А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования

грамотного письма? / О.А. Скрыбина // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2020. № 1. С. 190-197.

10. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»: сайт. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 15.10.2025)

References

1. Axiological Priorities in Modern Methods of Teaching Russian: A Monograph / A.D. Deikina, O.E. Drozdova, G.M. Kulaeva [et al.]. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2025. 214 p. (In Russ.)
2. Algazina, N.N. Developing Spelling Skills: A Teacher's Handbook / N.N. Algazina. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 158 p. (In Russ.)
3. Doshchinsky, R.A., Abramovskaya, L.N., Bekhtina, N.V., Kraynik, O.M., Solovyova, T.V. Methodological Recommendations for Teachers, Based on the Analysis of Typical Mistakes Made by Participants in the 2024 Unified State Exam in Russian / FIPI: Website. Access mode: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!tab/173737686-1> (date of access: 15.10.2025) (In Russ.)
4. Ivanova V.F. Modern Russian language = Graphics and spelling: Graphics and spelling: Textbook for students of pedagogical institutes in the specialty "Russian language and literature". - 2nd ed., revised and enlarged. - Moscow: Prosveshchenie, 1976. - 288 p. (In Russ.)
5. Komissarova L. Yu. Features of work on the spelling rule in the concept-oriented approach to learning / L. Yu. Komissarova // School of the Future. – 2020. – No. 1. – P. 212-223. (In Russ.)
6. Larionova L.G. Communicative-activity approach to the study of spelling rules in high school: abstract of dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Orlov. state University. - Orel, 2005. - 36 p. (In Russ.)
7. Larionova, L.G. Spelling as an indicator of speech culture / L.G. Larionova // Science and Culture of Russia. - 2020. - Vol. 1. (In Russ.)
8. Pristupa G.N. Fundamentals of spelling methods in high school / G.N. Pristupa; Ryazan. state ped. in-t. - Ryazan: [b. and.], 1973. - 319 p., p. 3. (In Russ.)
9. Skryabina, O. A. Spelling or spelling action for the formation of literate writing? / O. A. Skryabina // Bulletin of the Southern Federal University. Philological sciences. - 2020. - No. 1. - Pp. 190-197. (In Russ.)
10. Federal working program of primary general education. Russian language (for grades 1-4 of educational organizations) / Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Content and Methods of Teaching named after V.S. Lednev": website. Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (accessed: 15.10.2025). (In Russ.)

Информация об авторах

Богданова Елена Святославовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

e-mail: helensim@mail.ru

Афоница Любовь Владимировна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, учитель начальных классов МАОУ «Лицей №4», г. Рязань.

e-mail: resirant2006@mail

Information about the authors

Bogdanova Elena Sviatoslavovna – Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of humanities and natural sciences and methods of their teaching, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

e-mail: helensim@mail.ru

Afonina Lyubov Vladimirovna – Postgraduate student at Russian State University named for S.Yesenin ,primary school teacher at Lyceum No. 4, Ryazan.

e-mail: resirant2006@mail

Дата поступления статьи: 17.10.2025