

## Коммуникативная направленность обучения русскому языку учащихся-билингвов на начальном этапе

© 2016 Шурпаева М. И.<sup>1</sup>, Халидова Р. Ш.<sup>2</sup>, Мадиева З. З.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Дагестанский НИИ педагогики им. А. А. Тахо-Годи,  
Махачкала, Россия; e-mail: eldarovan@mail.ru

<sup>2</sup> Дагестанский государственный педагогический университет,  
Махачкала, Россия; e-mail: rashi-dr@mail.ru

**РЕЗЮМЕ. Цель.** Рассмотреть проблему обучения русскому языку учащихся-билингвов на начальном этапе в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО); дать анализ учебно-методических комплектов, рекомендованных для обучения русскому языку в начальной школе Республики Дагестан. **Методы.** Теоретический, сопоставительный, социолого-педагогический. **Результаты.** Проанализированы УМК «Школа России» и «Ритм», по которым занимаются в начальной школе республики, выявлены трудности, с которыми сталкиваются учителя и ученики при работе по учебникам вышеуказанных УМК. В статье также дается анализ учебников, разработанных дагестанскими авторами для начальных классов мононациональных школ республики, в которых при подаче языкового материала используются знания и навыки, приобретенные учащимися на уроках родного языка. **Выводы.** Для формирования у младших школьников языковой и коммуникативной компетенции, а также универсальных учебных действий предлагается исходить из принципа билингвального образования, предполагающего взаимосвязанное и равномерное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным) с опережающим изучением родного языка. Одним из приемов осуществления этого принципа является комплексная работа над текстом.

**Ключевые слова:** языковая и коммуникативная компетенции, универсальные учебные действия, родной язык, русский язык, языковые уровни, двуязычная личность, текст, фонетические, орфоэпические и грамматические явления, комплексный анализ.

---

**Формат цитирования:** Шурпаева М. И., Халидова Р. Ш., Мадиева З. З. Коммуникативная направленность обучения русскому языку учащихся-билингвов на начальном этапе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10. № 3. С. 112-121.

---

## Communicative Teaching of Russian Language to Bilingual Schoolchildren at the Primary Stage

© 2016 Mesedu I. Shurpaeva<sup>1</sup>, Rashidat Sh. Halidova<sup>2</sup>, Zaira Z. Madieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A. A. Tahko-Godi SRI of Pedagogy,  
Makhachkala, Russia; e-mail: eldarovan@mail.ru

<sup>2</sup> Dagestan State Pedagogical University,  
Makhachkala, Russia; e-mail: rashi-dr@mail.ru

**ABSTRACT. Aim.** The aim of the article is to consider the problem of teaching the Russian Language to bilingual schoolchildren at the primary stage in accordance with the requirements of Federal State Education Standart of Primary General Edication (FSSES PGE) and to analyze the teaching materials, which are recommended for teaching Russian Language at Primary School in the Republic of Dagestan. **Methods.** Theoretical, comparative, sociological and pedagogical analysis. **Results.** The authors of the article analyze the educational-methodical complex "School of Russia" and "Rhythm" for primary schools of Dagestan; they

identify the difficulties of using these tutorials. The authors analyze also the textbooks of the Dagestan authors for primary grades of the National Mono Schools of the Republic of Dagestan, they teach to use the skills obtained while learning native language. **Conclusions.** It is necessary to proceed from the principle of bilingual education for formation the linguistic and communicative competence of the primary schoolchildren. This principle suggests the connected and uniform mastering of two languages (native and non-native) with the advance learning of the native language. The one of the techniques of this principle is the comprehensive work on the text.

**Keywords:** linguistic and communicative competence, universal educational actions, native language, Russian language, language levels, bilingual identity, text, phonetic, orthoepic and grammatical phenomena, a comprehensive analysis.

---

**For citation:** Shurpaeva M. I., Halidova R. Sh., Madieva Z. Z. Communicative teaching of Russian language to bilingual schoolchildren at the primary stage. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Pshychological and Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 10. No 3. Pp. 112-121. (In Russian)

---

Среди универсальных учебных действий (УУД) ФГОС начального общего образования, подлежащих формированию в курсе русского языка, главными для учащихся-билингвов являются коммуникативные УУД. В соответствии с этим обучающиеся должны, прежде всего, овладеть практическими навыками русской речи, языковыми явлениями на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, речевой деятельностью, обеспечивающими применение приобретенных языковых знаний в реальном общении.

Основная цель обучения русскому (неродному) языку в рамках Примерной образовательной программы начального общего образования ФГОС определяется коммуникативно-деятельностным характером владения языком, который предполагает его использование в естественных для общения ситуациях, в том числе и приближенных к жизненному опыту ребенка. Для реализации этой цели необходимо применить в образовательном процессе методику (формы, методы и средства), которая поможет нерусским учащимся как можно раньше практически овладеть русским языком, чтобы он мог стать для них, наряду с родным языком, средством общения и орудием мышления [6].

#### **Материалы и методы исследования**

С лингводидактической точки зрения должны быть разведены понятия – методика русского языка как родного и методика русского языка как неродного. Отмечаем, что с первых же дней обучения русскому языку необходимо вести учащихся-дагестанцев к осознанию той важной роли, которую играет в жизни нашей страны русский язык как

государственный язык Российской Федерации. При этом подчеркивается особая значимость русского языка в многонациональном Дагестане, где все народы могут общаться между собой только на русском языке.

Общим в процессе обучения русскому языку как родному и как неродному является то, что в обоих случаях дети изучают систему русского языка как объект. При изучении русского языка как родного младшие школьники должны осознать закономерности языка, на котором они уже умеют говорить, усвоить в единстве лингвистические и речеведческие знания, призванные формировать соответствующие компетенции, овладеть культурой устной и письменной речи, основными изобразительно-выразительными средствами русского языка и т. д. В методике русского языка как неродного определяется изучение системы русского языка применительно к тому или иному этапу обучения в соответствии со стандартом, а также функционирование языковых единиц в процессе коммуникации и способы их реализации. Для нерусских учащихся умение использовать усвоенные языковые явления в речи является основной задачей в овладении русским языком в то время, как у носителей русского языка синтагматический аспект отходит на второй план.

Успешность обучения русскому языку в условиях двуязычия во многом определяется степенью компетенции учащихся в овладении русским языком, т. е. уровнем владения русским языком. Наблюдения показывают, что не все дети, поступившие в первый класс сельских мононациональных

школ, способны осуществлять акт коммуникации на русском языке. Часть учащихся, которые посещали детские дошкольные организации или прошли дошкольную подготовку, имеют некоторый запас слов, понимают обращенную к ним русскую речь, могут отвечать на вопросы с использованием родного языка.

Однако охватить всех детей дошкольной подготовкой на сегодняшний день не удастся. Бытует мнение, что на формирование раннего двуязычия в некоторой степени могут повлиять средства массовой информации (радио- и телепередачи на русском языке), создающие русскую речевую среду. Вместе с тем проведенные исследования показывают, что «дети догадываются о содержании передач, не воспринимая русскую речь на слух, так как умению слушать и понимать их еще нужно научить» [4].

В последние годы в республике изменились социально-педагогические условия преподавания русского языка: 1) введен ФГОС НОО; 2) в мононациональных районах, где во все времена функционировали только школы с родным языком обучения, в массовом порядке осуществляется переход на учебный план с русским языком обучения; 3) из-за миграционных процессов в городские школы поступают дети, плохо говорящие на русском языке; 3) в связи с внедрением ФГОС все школы республики как сельские, так и городские, работают по одним и тем же учебно-методическим комплектам, предназначенным для русскоязычных детей [9].

Мы провели мониторинг учебно-методических комплектов, по которым осуществляется процесс обучения русскому языку в начальной школе республики. Сельские школы республики работают в основном по УМК «Школа России» (78 %), и только 21 % – по УМК «Ритм». В нашу задачу не входит анализ учебников, по которым обучаются российские дети на протяжении нескольких десятилетий. Мы их рассматриваем с позиции обучения русскому языку учащихся-билингвов.

Эти учебники рассчитаны на русскоязычных детей и ориентированы на

русскую действительность. Вследствие этого, их содержание не связано с окружающей ребенка средой и не адаптировано к условиям преподавания русского языка учащимся-билингвам (языковая подготовка, уровень билингвизма, лексический багаж). В учебниках не учитываются особенности этнической культуры, нет текстов с региональной тематикой, краеведческим материалом, позволяющим проводить духовно-нравственную воспитательную работу и осуществлять на уроке диалог культур.

В учебных текстах фигурируют только русские имена, места проживания, флора, фауна, характерные для центральной полосы России. Коль скоро по этим УМК учатся дети во всех уголках страны, дети разных национальностей, то в их содержание следовало бы ввести реалии многонационального и поликультурного мира.

Рассмотрим некоторые трудности, которые, по мнению учителей, испытывают учащиеся, приступившие к изучению русского языка. Например, на первых страницах Азбуки представлены русские пословицы и поговорки, часть которых дана со специальной пометой для чтения самими детьми.

Для нерусских 6-7-летних детей, имеющих в запасе 2-3 десятка русских слов эти пословицы недоступны как в смысловом так и в языковом отношении. Непосильны детям и задания по формированию языковых знаний для подготовки к обучению грамоте. Например, фонетические задания, согласно которым ученик, только что начавший изучать русский (неродной) язык, должен определить ударный слог, твердые и мягкие звуки и т. д. В первую очередь нерусский ребенок должен освоить русское ударение, научиться произносить ударный слог, твердые и мягкие согласные звуки.

Значительная часть лексики сложна и непонятна нерусским учащимся. Например, для выполнения задания «Как назвать одним словом предметы» даны рисунки, обозначающие орудия труда, посуду, животных, птиц и др. Дети должны знать значение этих слов и понятие «обобщающее слово».

Формирование коммуникативной компетенции предусмотрено в учебнике

также с учетом носителей русского языка. Учебный материал, рассчитанный на контингент русскоязычных детей, не может обеспечить в полной мере овладение нерусскими детьми практическими умениями и навыками, способствовать усвоению норм русского литературного языка, так как в нем не определены единицы языка, подлежащие практическому усвоению, последовательность их усвоения для осуществления систематической работы по развитию речи.

УМК создает ребенку, владеющему своим родным (русским) языком, необходимую базу для изучения слова с разных точек зрения (поскольку слово функционирует в предложении, в тексте). Однако для нерусских детей непосильны не только задания, но и сами языковые понятия и их формулировки. Если обучение русскому языку осуществляется с опережающим изучением родного (нерусского) языка, то все эти понятия можно усвоить на уроках родного языка. К сожалению, эта важнейшая предпосылка формирования первоначальных знаний и умений по русскому языку у учащихся-билингвов остаётся нереализованной из-за массового перехода сельских школ на русский язык обучения.

Порядок знакомства со звуками и буквами определяется в соответствии с методикой русского (родного) языка. Поэтому в содержании букварной части нет специального материала, предусматривающего отработку наиболее сложных для учащихся-билингвов фонетических, орфоэпических и грамматических явлений русского языка и ведения наблюдения над наиболее важными закономерностями русской фонетики и графики с позиции трудностей обучения русскому языку как неродному. В учебниках по литературному чтению встречается трудная для толкования и понимания лексика, требующая специальной словарной работы, на которую уходит много учебного времени [2].

Для того, чтобы ребенок мог с самого начала использовать русский язык для познания, общения, чтобы вовлечь его в активную речевую деятельность и речевое действие, «обучение должно быть педагогичным, развивающим, должно

сопровождаться на каждом шагу и на каждом слове полным пониманием» [3].

Происходящая трансформация приводит к смещению целей языкового образования, которые, как правило, определялись типом школы, основанного на языке обучения и учете сложившейся языковой ситуации. Эти противоречия могут быть решены только с учетом специфики обучения русскому языку, основанного на реализации принципа билингвального образования, предполагающего взаимосвязанное и равномерное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным) с опережающим изучением родного языка, развитие ребенка как двуязычной личности. Использование обоих языков в качестве средства начального образования способствует формированию продуктивного национально-русского двуязычия.

Знание родного языка имеет большое значение для процесса овладения вторым языком. Многочисленными исследованиями доказано, что родной язык является опорой для изучения второго языка. Кроме того, когнитивная готовность ребенка (умение анализировать, классифицировать, делать выводы) к обучению на втором языке определяется сформированностью у него речевых способностей на родном языке.

На основе навыков родной речи происходит переключение процессов оформления высказывания с одного языка на другой (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя). Взаимосвязанное обучение русскому и родному языкам создает благоприятные условия и для изучения родного языка. Усвоение второго языка «позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно, дает ему возможность обобщать явления родного языка, а это и значит осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими» [1].

В подаче языкового материала в разработанных нами учебных пособиях по русскому языку для начальных классов мононациональных школ республики используются знания и навыки, приобретенные учащимися на уроках родного языка [7]. Например, явления, совпадающие в русском и родном языках («схожие» звуки, семантика, части речи),

общезыковые сведения (грамматические единицы: понятие о звуках и буквах, гласных и согласных, о слове, слоге, предложении, частях речи и т. д.; правила правописания: большая буква, перенос слов и др.), общие учебные действия (при оформлении связных высказываний, выполнении различных заданий и упражнений и т. д.) легче усвоить на уроках родного языка. Формирование языковой компетенции и речевой деятельности в системе подачи учебного материала предусмотрено с предупреждением и преодолением влияния межъязыковой интерференции. Это влияние по-разному проявляется в устной и письменной формах русской речи в национальных условиях, оказывается различным в зависимости от характера родного языка говорящих и пишущих.

Специфика родного языка определяет специфику интерференции» [5]. Учет этой специфики проявляется в отборе языкового материала, грамматических категорий с точки зрения их функционирования, т. е. в средствах, которыми выражаются те или иные языковые явления. Последовательность введения единиц языка, подлежащих усвоению, основана на преодолении трудностей русского языка для учащихся-дагестанцев, связанных с различиями между звуковыми системами русского и родных языков учащихся-дагестанцев, категориями рода и падежа, числа, одушевленности-неодушевленности, особенностями склонения существительных, видов глагола, спряжения, предлогов и т. д.

Упражнения и задания в учебных пособиях направлены на формирование коммуникативной компетенции (работа над текстом, ситуативные диалоги), развитие аналитического мышления учащихся (сравнение, аналогия, ассоциативное восприятие), моделирование языковых ситуаций и т. д.

Главным условием, обеспечивающим обучающую основу учебных пособий, является коммуникативная направленность презентации языкового материала, которая определяется включением максимального количества упражнений по развитию речи, выработке умений на запоминание речевых образцов, падежных конструкций и т. д.

Приближение обучения к жизненным ситуациям, достигается соблюдением такого условия организации коммуникативной деятельности, как выработка навыка использовать усваиваемый языковой материал в различных речевых ситуациях, особенно при обучении диалогической речи (выполнение заданий на замену в репликах-вопросах и репликах-ответах – диалогическая форма речи – отдельных слов по данному образцу без изменения формы слова; на замену отдельных слов во фразе с изменением формы слова и т. д.).

В учебных пособиях даются задания (с использованием речевых ситуаций), формирующие коммуникативные УУД (*расскажи о своем селении; расскажи о своей поездке в город; есть ли у тебя дома животные или птицы? Расскажи о них и др.*).

Реализовать принцип коммуникации позволяет включение в учебные пособия заданий для общения в учебном процессе: учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-текст. Это дает возможность поработать парами и группой, составить диалог по репликам-ответам (ученик проверяет письменную работу или знания рядом сидящего товарища, два ученика беседуют на заданную тему и т. д.).

Ситуативный подход к презентации языкового материала осуществляется не только в заданиях типа *составить (придумать) предложения*, но и высказать свое мнение, обосновать то или иное написание и т. д.

Упражнения учебника в большинстве своем представляют связные тексты, направленные на формирование речевых умений. Лексический состав этих текстов соответствует словарному минимуму, предусмотренному программой по русскому языку.

Одним из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся при работе над текстом является формирование умений связно излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, убедительно аргументировать.

Все это, конечно же, нашло отражение в образовательной программе по русскому

языку, в которой отбор и подача языкового материала осуществляется в основном на основе системно-функционального подхода. Такой подход призван обеспечить развитие языковой и речевой компетенции и овладение учащимся коммуникативной деятельностью.

Понятие «текст» – междисциплинарное понятие. «Работа с текстом проводится в равной степени на уроках по предметам лингвистического и естественно-математического циклов» [8. С. 48]. Однако на занятиях по предметам лингвистического цикла больше возможностей для формирования коммуникативной, речевой, языковой компетенций. Поэтому рассмотрим, какие возможности для этого предоставляют учебные пособия по русскому языку в начальных классах.

В учебном пособии по русскому языку для 3 класса, к примеру, представлены прозаические и стихотворные тексты, отобранные с учетом возрастных особенностей учащихся, уровня их языковой подготовки с учетом условий билингвизма, то есть тексты, доступные для понимания учащимися, слабо владеющими русским языком. Задания к данным текстам помогают учащимся определить структуру текста, его вид, понять содержание, выявить основную мысль, найти ключевые слова и т. п.. Так, в упр. 6 на стр. 9 (часть 1) после стихотворения Я. Акима даются задания на нахождение мягких согласных в словах, выявление гласных, указывающих на мягкость этих согласных, а также задание найти слова, заключающие основную мысль стихотворения. В упр. 3 на стр. 21 после текста «Цыплята и капуста» предлагается определить, о чем рассказывается в тексте, вид текста, начало, основную часть и концовку текста и т. д.

Задания сформулированы так, чтобы ученики умели аргументировать при даче ответа на поставленные вопросы. Так, в упр. 5 на стр. 26-27 надо определить вид текста и ответить на вопрос: «Как вы это сделали?».

Положительно также то, что языковые единицы разного уровня рассматриваются на основе текста. В упр. 5 на стр. 62 дается следующее задание к тексту: «Есть ли в стихотворении слова с безударной гласной в

корне, проверяемой ударением?». В упр. 7, 8 на стр. 90 дается задание выписать из текста существительные мужского рода и т. п.

Работа над данным текстом предполагается многоплановой: толкование незнакомых для учащихся слов (для этого используется метод объяснения значения применительно к данному тексту – дается в толковании пометка *здесь*); работа над тропом *закипела жизнь*, не называя самого термина; работа над содержанием, выявлением основной мысли; наблюдение над функцией мягкого знака как показателя мягкости предыдущего согласного (упр. 7 [стр. 100] к тексту «Рыба в воронке» Н. Сладкова).

В ряде упражнений дается задание определить вид текста и доказать свою правоту. А для этого, учащиеся должны знать признаки текста-рассуждения, текста-повествования, текста-описания (упр. 8, стр. 127; упр. 4, стр. 128; упр. 8, стр. 134 и т. д.). Постоянно анализируя тексты разных видов, учитель формирует у учащихся навыки их различения, умение отбирать лексические и грамматические средства в соответствии со стилем речи, средства связи предложений, обеспечивающие цельность и связность текста, и тем самым подготавливает к более развернутому анализу текста в старших классах.

Целенаправленная комплексная работа над текстом не только на уроках развития речи, но и при изучении грамматических тем позволит учителю сформировать у учащихся языковую, речевую компетенцию, умение связно, доказательно излагать свои мысли, исходя из целей и ситуации общения. Помимо этого работа над текстом развивает культуроведческую компетенцию, которая предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа. Данная компетенция формирует языковую картину мира, владение русским речевым этикетом, национально-маркированными единицами языка, а также толерантность и культуру межнационального общения, что особенно важно в такой многонациональной республике как Дагестан.

Только помогая учащимся осознать системность языка, взаимосвязанность всех языковых единиц, всех видов речевой

деятельности, возможно формирование языковой и речевой компетенции и овладение учащимся коммуникативной деятельностью.

В центре исследований по языкознанию в последнее время лежит прагматическая сторона описания языковых фактов, успешно развиваются такие направления исследований, как функциональная лингвистика, коммуникативная лингвистика, функциональный синтаксис. В лингвистике и психологии находит развитие исследование текста как единицы языка и речи. Поэтому мало уделять внимание чтению и аудированию текстов. Нужно целенаправленно отрабатывать у школьников соответствующие умения и навыки (понимать содержание текста; уметь составлять план к тексту, писать полный или сжатый пересказ [устный или письменный]; уметь определять основную мысль текста, его стиль и тип речи; дифференцировать главную и второстепенную информацию; выделять информацию иллюстрирующую, аргументирующую; уметь комментировать и оценивать информацию текста; осознавать языковые особенности текста, находить в тексте изобразительно-выразительные средства, правильно определять их вид).

Кроме того, процесс чтения текста предполагает формирование и таких умений, как выразительное чтение текста вслух; прогнозирование содержания текста с опорой на средства зрительной наглядности (заголовки, подзаголовки, иллюстрации), комментирование информации.

При работе над текстом следует наблюдать функционирование языковых единиц разного уровня в пределах текста, что предполагает проведение разных направлений комплексного анализа текста (смысловой – определение темы, идеи текста; стилистический – обоснование принадлежности текста к тому или иному стилю; типологический анализ текста – выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов; языковой – фонетический, словообразовательный, лексический, морфологический, синтаксический; анализ указанных учителем слов, словосочетаний и предложений; анализ трудных случаев грамматики и правописания).

Чтобы сформировать указанные умения, связанные с пониманием содержания текста, необходимо вести целенаправленную поэтапную работу: уточнение темы и основной мысли; словарная работа; составление плана текста; выразительное чтение текста; ответы на вопросы учителя; пересказ текста.

С этой целью можно использовать на уроке дополнительный дидактический материал. Проследим организацию комплексного анализа на примере следующего текста.

### **Сообразил...**

*1. Однажды на Сахалине произошел интересный случай. 2. Пассажиры автобуса, который совершал рейс в село Охотское, оказались очевидцами необычного поведения лесного зверюшки. 3. Недалеко от туристической базы, расположенной вдоль дороги, шофер «Икаруса» заметил зайца. 4. Тот выскакивал то на проезжую часть, то на обочину. 5. Подъехав ближе, водитель вышел на дорогу. 6. Вместо того чтобы скрыться в лесной чаще, заяц бросился к человеку и прижался к его ногам. 7. Шофер внес зайца в автобус, посадил его на капот. 8. Как же объяснилась загадка в поведении зайчишки? 9. Очень скоро ехавшие в автобусе увидели у дороги лису. 10. Заметил её и косою. 11. На всякий случай он спрыгнул с капота на пол. 12. Оказывается, он искал защиты от лисы! 13. У территории заповедника водитель выпустил зайчишку. (Из материала газет).*

К данному тексту можно предложить следующие задания:

### **I**

1. Прочитайте выразительно текст.
2. К какому типу текста относится эта заметка? Почему?
3. Отражает ли заглавие содержание текста? Как еще можно было бы озаглавить данный текст? (*Зайчик ищет защиты у людей. Необычное поведение зайца.*)
4. Как поступил водитель? Как это его характеризует?
5. Как, по-вашему, автор заметки относится к зайцу, водителю? Почему вы так решили?
6. На сколько абзацев разделен текст? Что такое абзац? Составьте план к тексту.

7. Можно ли по-другому расположить части текста? Почему? Что при этом произойдет?

8. Как связаны абзацы между собой?

## II

1. Выпишите из текста собственные имена существительные. Как они пишутся?

2. Какое лексическое значение у следующих слов? (Класс делится на две группы, и каждая группа по толковым словарям определяет их значение (1-я группа: *очевидец, чаща, вброд*, 2-я группа: *капот, заповедник, обочина*), потом один ученик делает сообщение.)

3. Теперь попробуйте определить, какие из этих слов образованы от других слов, при помощи какой морфемы и каким способом. (Опять работа в группах, результат докладывает один ученик от группы.) Что надо сделать, чтобы определить структуру слова? Помогает ли структура слова уточнить его лексическое значение?

4. Какие слова показывают доброе отношение автора к зайцу? Как образованы эти слова, с помощью какой морфемы? Прочитайте слова *заборишко, городишко, пальтишко*. Разберите их по составу. Какой оттенок значения придает этот суффикс -ишк- словам?

5. Разберите слово *подъехав* по составу. Почему вы не выделили окончания? Можно ли изменить форму данного слова?

6. Выпишите из второго абзаца существительные, не образованные от других слов, и сделайте морфологический разбор двух слов.

7. Можно ли сказать *туристская база* вместо *туристическая база*? Чтобы ответить на этот вопрос посмотрите значение данных слов. С какими словами могут сочетаться эти прилагательные.

8. Найдите в тексте слова-синонимы. Какое из них образовано от другого слова? Каким способом? (шофер, водитель ← водить)

9. Есть ли еще в тексте слова, близкие по значению? (*зверюшка, заяц, зайчишка, косой*) Являются ли они синонимами вне текста? (Это контекстные синонимы, вне текста они синонимами не являются.)

Для чего автор использовал эти слова в тексте?

10. Выпишите из текста имена существительные с двойными согласными в корне слова. Подберите к ним родственные слова.

11. Выпишите слова с разделительным твердым знаком. Почему в этих словах нужен разделительный знак? И почему именно разделительный твердый? (Если буквы е, ё, ю, я после согласных дают два звука, значит перед ними следует писать разделительный знак. Если эти гласные идут после приставки на согласный, то пишем разделительный твердый.)

11. Найдите глаголы с возвратным суффиксом -ся. Как они пишутся?

12. Выпишите из текста словосочетание «прилаг.+ сущ.». Как определить род, число и падеж имен прилагательных? (по форме определяемого слова) Как определить правописание безударных падежных окончаний имен прилагательных? (с помощью вопроса)

## III

1. Во втором абзаце найдите предложения с однородными членами. Как они соединены между собой? Начертите схемы предложений.

2. Сделайте синтаксический разбор предложений 4, 10.

*Тот высказывал то на проезжую часть, то на обочину.*

*Заметил ее и косой.*

Чем выражены в них подлежащие?

3. Объясните постановку запятой в предложении 7.

## Заключение

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что при выполнении комплексной работы над текстом на уроке решаются образовательная, развивающая и воспитательная задачи, и при этом формируются языковая и коммуникативная компетенции, универсальные учебные действия. Учитель должен исходить из коммуникативной и когнитивной (экспрессивной) функций языка. Это даст ему возможность достичь метапредметных (межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике) и предметных (умения специфические для данной предметной области) результатов при освоении материала школьной программы.

## Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 1999. 352 с.
2. Гамзатова Б. К. Что год грядущий нам готовит? // Русский язык в дагестанской школе. 2014. № 2. С. 65-71.
3. Гогешвили Я. С. Избранные сочинения о преподавании русского языка в грузинской школе. Тбилиси, 1976. 285 с.
4. Давлетбаева Р. Г. Методическая система формирования билингвальной личности младшего школьника. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 41 с.
5. Двореченская В. И., Мадиева З. З., Хабیبова Т. О. Уроки русского языка в 3 классе. Методическое пособие по русскому языку для учителей начальных классов дагестанской национальной школы. Махачкала, 2012. 324 с.
6. Иванов В. В. К вопросу о лингвистических основах обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. 1982. № 3. С. 15-17.
7. Магомедов Г. И., Шурпаева М. И., Судакова Н. Я. Программы по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы. Махачкала: НИИ педагогики, 2009. 69 с.
8. Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. Русский язык. Учебное пособие для 2 класса школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения в 2 частях. Махачкала: НИИ педагогики, 2012. Часть 1. 159 с.; часть 2. 159 с.
9. Мадиева З. З. Работа над текстом как метапредметным понятием // Русский язык в дагестанской школе, 2014. № 1. С. 47-52.
10. Хабیبов О. Х., Двореченская В. И., Хабیبова Т. О. Русский язык. Учебное пособие для 3 класса дагестанской национальной школы. Махачкала: НИИ педагогики, 2012. Часть 1. 159 с.; часть 2. 159 с.
11. Халидова Р. Ш., Мадиева З. З. Комплексный анализ текста как этап формирования языковой и коммуникативной компетенций учащихся / Год литературы: этноментальные ориентиры научных поисков в кросскультурном пространстве 21 века. Махачкала, 2016. С. 333-336.
12. Шурпаева М. И. Социолингвистические и методические предпосылки обучения русскому языку как неродному в условиях формирования раннего двуязычия // Язык и текст. [Электронный ресурс], 2016. Т. 3. № 1. С. 31-39. URL: doi: 10.17759/langt.2016030104. (дата обращения 12.06.2016)

## References

1. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, 1999. 352 p.
2. Gamzatova B. K. What will the coming year bring us? *Russkiy yazyk v dagestanskoy shkole* [Russian Language at Dagestan School]. 2014. No. 2. Pp. 65-71.
3. Gogebashvili Ya. S. *Izbrannye sochineniya o prepodavanii russkogo yazyka v gruzinskoy shkole* [Selected writings on the teaching of Russian in Georgian schools]. Tbilisi, 1976. 285 p.
4. Davletbataeva R. G. *Metodicheskaya sistema formirovaniya bilingval'noy lichnosti* [Methodical system of formation of bilingual identity of the junior schoolchildren]. Abstract of diss. ... Doctor of Pedagogy. Kazan, 2010. 41 p.
5. Dvurechenskaya V. I., Madiyeva Z. Z., Khabibova T. O. *Uroki russkogo yazyka v 3 klasse. Metodicheskoe posobie po russkomu yazyku dlya uchiteley nachal'nykh klassov dagestanskoy natsional'noy shkoly* [Russian language lessons at 3 grade. Methodical manual of Russian language for Dagestan National School's teachers of junior classes]. Makhachkala, 2012. 324 p.

6. Ivanov V. V. About the problem of linguistic basics of teaching the Russian language. *Russkiy yazyk v natsional'noy shkole* [Russian Language at National School]. 1982. No. 3. Pp. 15-17.

7. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I., Sudakova N. Ya. *Programmy po russkomu yazyku dlya nachal'nykh klassov dagestanskoy natsional'noy shkoly* [Russian language programs for junior grades of the Dagestan National School]. Makhachkala, SRI of Pedagogy, 2009. 69 p.

8. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. *Russkiy yazyk. Uchebnoe posobie dlya 2 klassa shkol s rodnym (nerusskim) i russkim (nerodnym) yazykom obucheniya v 2 chastyakh* [Russian language. Tutorial for 2nd grade of the schools with native (non-Russiansky) and Russian (non-native) language learning in 2 parts. Makhachkala, SRI of Pedagogy Publ., 2012. Vol. 1. 159 p.; vol. 2. 159 p.

9. Madieva Z. Z. Work on the text as a meta-concept. *Russkiy yazyk v dagestanskoy shkole* [Russian Language at Dagestan School]. 2014. No. 1. Pp. 47-52.

10. Khabibov O. Kh., Dvurechenskaya V. I., Khabibova T. O. *Russkiy*

*yazyk. Uchebnoe posobie dlya 3 klassa dagestanskoy natsional'noy shkoly* [Russian language. Textbook for 3rd grade of the Dagestan National School]. Makhachkala, SRI of Pedagogy Publ., 2012. Vol. 1. 159 p.; vol. 2. 159 p.

11. Khalidova R. Sh., Madieva Z. Z. *Kompleksnyy analiz teksta kak etap formirovaniya yazykovoy i kommunikativnoy kompetentsiy uchashchikhsya. God literatury: etnomental'nye orientiry nauchnykh poiskov v krosskul'turnom prostranstve 21 veka* [Comprehensive analysis of the text as a stage in the development of linguistic and communicative competence of the pupils. Year of literature: ethno-mental guidelines of the scientific researchs in cross-cultural space of the 21st century]. Makhachkala, 2016. Pp. 333-336.

12. Shurpaeva M. I. Sociolinguistic and methodological prerequisites of the teaching Russian Language as a foreign language in the conditions of bilingualism. *Yazyk i tekst* [Language and text]. [Electronic resource]. 2016. Vol. 3. No. 1. Pp. 31-39. URL: doi:10.17759/langt.2016030104. (accessed 12.06.2016)

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

##### Принадлежность к организации

**Шурпаева Меседу Идрисовна**, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Дагестанского научно-исследовательского института педагогики имени А. А. Тахо-Годи (ДНИИП им. А. А. Тахо-Годи); e-mail: eldarovan@mail.ru

**Халидова Рашидат Шахрудиновна**, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе (ТиМОРиЛ), факультет филологии,

#### INFORMATION ABOUT AUTHOR

##### Affiliations

**Mesedu I. Shurpaeva**, Doctor of Pedagogy, professor, deputy of the head of A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific-Research Institute of Pedagogy (A. A. Takho-Godi DSRI); eldarovan@mail.ru

**Rashidat Sh. Khalidova**, Doctor of Philology, professor, the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and Literature (TMTRLL), faculty of Philology, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: rashi-dr@mail.ru

**Zaira Z. Madieva**, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of TMTRLL, faculty of

ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: rashi-dr@mail.ru

**Мадиева Заира Зайнутдиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМОРИЛ, факультет филологии, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: rashi-dr@mail.ru

*Принята в печать 20.07.2016 г.*

Philology, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: rashi-dr@mail.ru

*Received 20.07.2016.*