

Тартуский Университет  
Факультет социальных наук  
Нарвский колледж  
Учебная программа «Учитель языка в многоязычной школе»

Татьяна Каримова

**Опыт создания учебного пособия по формированию орфографических навыков  
у русско-эстонских билингвов в 6-х классах: работа над орфографическими  
правилами, основанными на ударении**

Магистерская работа

Научный руководитель: доцент Ольга Бурдакова (PhD)

НАРВА 2025

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Tatjana Karimova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Vene-eesti kakskeelsete 6. klassi õpilaste õigekirjaoskuse kujundamisele suunatud õppematerjali loomise kogemus: rõhust sõltuvate õigekirjareeglite käsitlemine”,

mille juhendaja on Olga Burdakova,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Tatjana Karimova*

**19.05.2025**

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

## Resümees

Magistritöö “Vene-eesti kakskeelsete 6. klassi õpilaste õigekirjaoskuse kujundamisele suunatud õppematerjali loomise kogemus: rõhust sõltuvate õigekirjareeglite käsitlemine” kirjeldab metoodilise õigekirjaõppe materjali loomise protsessi, mis on mõeldud kodus vene keelt kõnelevatele, kuid eesti koolis õppivatele kuuenda klassi õpilastele. Töö peamiseks eesmärgiks oli luua õppematerjal, mis toetab õigekirjaoskuse kujunemist rõhust sõltuvate ortogrammide kaudu. Täpsemalt keskendutakse rõhuta vokaalide kirjutamisele sõnatüves ning *o* ja *ë* kasutamisele pärast š-häälikuid rõhulises silbis tüves, sufiksites ja lõpuliidetes. Materjal on kavandatud iseseisvaks kasutamiseks tundides, kus õpetaja töötab samaaegselt teiste õpilastega, kes õpivad vene keelt võõrkeelena.

Õppematerjali arendamise vajadus tekkis mitmetel põhjustel. Esiteks ei vasta olemasolevad vene keele võõrkeelena õpikud nende õpilaste vajadustele, kes kasutavad vene keelt igapäevaselt koduses suhtluses. Teiseks, vaatamata suulise kõne oskusele, esineb neil õppijatel ortograafilisi raskusi, mis tulenevad ebapiisavast teadlikkusest häälikute tugevast ja nõrgast positsioonist ning eesti keele fikseeritud rõhu mõjust. Kolmandaks muudab üleminek eestikeelsele õppele oluliseks vene keeles kirjutamise oskuse arendamise.

Töö koosneb kolmest peatükist, millest igaüks käsitleb õppematerjali loomise eri etappe. Esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade õigekirja õpetamise põhimõtetest ja kakskeelsete õpilaste levinumatest raskustest. Samuti analüüsitakse vene-eesti kooliõpilaste kirjutistes esinevaid vigu, tuginedes varasematele uuringutele. Peatükk sisaldab ka võrdlust erinevate õppekavade vahel, et välja tuua lähenemisviiside erinevused õigekirja õpetamisel võõr-, emakeele ja pärandkeele kontekstis.

Teises peatükis kirjeldatakse ortogrammide ja sõnavara valiku põhimõtteid. Ortogrammide valiti lähtuvalt nende sagedusest ja tüüpilistest viga tekitavatest juhtumitest kakskeelsete õpilaste keelekasutuses. Sõnavara koostamisel toetuti keelekorpusete andmetele, sõnavara loenditele, sõnaraamatutele ning vene keele võõrkeelena tundide temaatikale. Valiku juures arvestati sõna kasutussagedust, õigekirja kontrollimise olemasolu ning morfemanalüüsi võimalust. Sõnade valikut mõjutas ka nende potentsiaal arendada mitte ainult õigekirjaoskust, vaid ka rõhuteadlikkust, morfoloogilist ja kommunikatiivset kompetentsi.

Kolmas peatükk keskendub loodud õppematerjali struktuurile ja metoodilisele põhjendusele. Põhitähelepanu on ortograafilistel teemadel nagu “Rõhk”, “Tüvi”, “Rõhuta täishäälikud”, “o/ë pärast š-häälikuid”. Need teemad esitatakse morfeemanalüüsi, sugulasvormide võrdlemise, kontrollsõnade otsimise ning mänguliste keeletegevuste kaudu. Õppematerjali teemad (“Tutvustus”, “Perekond”, “Riik”) valiti vastavalt õpilaste vanuselistest huvidest lähtuvalt ning kooskõlas riikliku õppekava temaatikaga 6. klassis.

Iga tööleht on kavandatud 10–15-minutiliseks iseseisvaks tööks ning rakendab selliseid metoodilisi põhimõtteid nagu visuaalsus, iseseisvus, kommunikatiivsus ja aktuaalsus. Õpilane töötab materjaliga iseseisvalt, mis võimaldab õpetajal korraldada diferentseeritud õpet klassis. Ülesanded on esitatud noortele tuttavates vormides, nagu vestlus, päevik, blogipostitus, hashtagid, Youtube’i-kanali tekstid ja mängulise tegelase repliigid. Samuti kasutatakse ülesandeid, milles tuleb parandada eakaaslase vead sõnumis. Sellised formaadid suurendavad kaasatust ja toetavad motivatsiooni.

Iga töölehe lõpus esitab õpilane kontrollsõna või -fraasi, mida õpetaja saab kasutada ülesande täitmise kinnitamiseks. Õppematerjali juurde kuuluvad ka vastused iseseisvaks kontrolliks ning õpetaja metoodilised kommentaarid, mis annavad soovitusi, kuidas õpilase iseseisvat tööd toetada. Kuigi töölehed on loodud iseseisvaks kasutamiseks, saab õpetaja vajadusel pakkuda juhendamist.

Töö lõpptulemusena valmis metoodiliselt põhjendatud õigekirjaõppe töölehtede kogumik, mille eesmärk on arendada kahe keele keskkonnas õppivate laste kirjaoskust. Materjal sobib kasutamiseks vene keele võõrkeelena tundides eesti koolis ja toetab tänapäevase mitmekeelse hariduskeskkonna vajadusi.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	8
Обоснование выбора темы.....	8
Цель и задачи работы .....	10
Структура работы .....	11
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ ДЛЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ.....	13
1. Фонемный (морфологический) принцип как основной принцип русской орфографии .....	13
2. Орфограмма «ё/о после шипящих» в историко-орфографическом контексте ....	14
3. Орфографические ошибки в письменной речи и акцентологические особенности устной речи русско-эстонских билингвов.....	16
3.1. Обзор ошибок на орфограммы «проверяемые безударные гласные» и «написание гласных после шипящих» в письменной речи русско-эстонских билингвов .....	16
3.2. Обзор акцентологических особенностей устной речи русско-эстонских билингвов .....	17
4. Место работы над орфограммами «проверяемые безударные гласные» и «написание гласных после шипящих» в курсах русского языка как родного, эритажного и иностранного.....	20
5. Лингвистическая подготовка билингвальных учащихся к работе над правилами орфографии (на основе анализа программы по эстонскому языку как родному) .....	24
6. Методические противоречия в обучении билингвальных учащихся в рамках курса РКИ (уровень А1).....	27
7. Выводы .....	29
ГЛАВА 2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА И ОРФОГРАММ ДЛЯ ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧЕНИКОВ-БИЛИНГВОВ 6-го КЛАССА «ВСЛУХ» .....	32
1. Учет тематических и программных требований при отборе материала.....	32
2. Выбор и отработка орфограмм и лексики.....	33
3. TIRTEC, ДетКорпус, RusLang и Textometr как источники отбора и оценки лексики, актуальной для художественной и учебной детской литературы.....	35
4. Методические принципы фонетико-орфографических заданий: ударение как основа орфографии.....	37
5. Выводы .....	39
ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧЕНИКОВ-БИЛИНГВОВ НА УРОКАХ РКИ В 6-х КЛАССАХ «ВСЛУХ» .....	41
1. Общая концепция пособия «Вслух» .....	41
2. Принципы, лежащие в основе пособия «Вслух».....	43

3.	Структура пособия «Вслух» .....	49
4.	Структура рабочего листа в пособии «Вслух» .....	50
5.	Содержание и методическая система рабочих листов пособия «Вслух» .....	51
5.1.	Тема «Ударение» .....	51
5.2.	Тема «Корень. Безударная гласная в корне» .....	53
5.3.	Тема «Шипящие. Гласные о/ё после шипящих в корне, суффиксе» .....	54
6.	Структура приложений к пособию «Вслух» .....	56
7.	Принципы составления словаря .....	57
8.	Роль учителя при организации работы с пособием «Вслух» .....	58
9.	Выводы .....	60
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	62
	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКИ .....	65
	Приложение 1. Оценка потенциала отобранных слов для развития акцентологических, грамматических и правописных умений учеников .....	68
	Приложение 2. #ВСЛУХ Пособие по работе над орфографическими правилами русского языка, основанными на ударении .....	76
	Приложение 3. Использование искусственного интеллекта в процессе разработки пособия .....	97

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Обоснование выбора темы**

В эстонских школах русский язык изучают чаще всего как второй иностранный язык, в этом случае обучение начинается с 6-го класса (Государственная учебная программа Эстонии для основной школы, 2023). При этом в одних классах с теми, для кого русский язык является иностранным, обучаются от 2 до 16 учеников с русским домашним языком общения (Моисеенко и др., 2019). Для русско-эстонских билингвов, которые владеют русским языком по меньшей мере в устной (а чаще и в письменной форме), содержание стандартных учебников по РКИ оказывается слишком простым. Учебные материалы по РКИ ориентированы на учеников, не владеющих русским языком, и включают темы, которые неактуальны для большинства современных русско-эстонских билингвов (например, изучение алфавита или базовой лексики и грамматики). В то же время, несмотря на хорошее устное владение языком, билингвы часто сталкиваются с трудностями в письменной речи и не владеют нормами письменной речи — орфографии и пунктуации (Файман, 2016).

Орфографическая грамотность играет ключевую роль в формировании письменной речи. Ведущим принципом русской орфографии является фонематический принцип: отражение на письме не звукового, а фонемного состава слова в практическом смысле означает проверку звука в слабой позиции через его постановку в сильную позицию (для гласных звуков — в ударную позицию). Таким образом, многие орфограммы в русском языке связаны с ударением и требуют осознанного владения правилами правописания. Однако в условиях билингвизма, когда ученик общается на русском языке в семейно-бытовой сфере, но обучается на эстонском языке, усвоение письменных норм происходит иначе, чем у монолингвов.

С сентября 2024 г. в Эстонии реализуется поэтапный переход на эстонский язык обучения, предполагающий, согласно действующей образовательной стратегии, полное внедрение государственного языка во всех классах к 2030 г. На первом этапе перехода обучение на эстонском языке осуществляется в 1-х и 4-х классах. Это означает, что русскоязычные дети теперь с младших классов получают основное образование на эстонском, что может отразиться на уровне их владения письменной

и устной русской речью. Таким образом, потребность в разработке методических материалов для билингвов становится еще более актуальной.

В настоящее время в эстонских школах формируются две (условно выделяемые) группы билингвальных учеников, для которых русский язык преподается по-разному:

- 1) ученики, посещающие уроки русского языка как иностранного начиная с 6-го класса (как правило, в классах, где обучается мало учеников из русскоязычных или смешанных семей);
- 2) ученики, имеющие возможность изучать русский язык факультативно с 1-го класса (в объеме двух часов в неделю в рамках курса «Родной язык и культура» (Oma emakeel ja kultuur, 2024)).

Эти группы имеют разные цели и задачи обучения. У первой группы к началу изучения русского языка на уроках РКИ уже сформированы навыки устной русской речи (а зачастую и письменной). Однако, по результатам исследования, проведенного в Таллинне, речь учеников этой условной группы характеризуется ограниченным словарным запасом, высокой частотностью лексических и грамматических ошибок, интерференцией, а также активным использованием заимствований из эстонского языка. Отмечаются также трудности в словообразовании, нарушение лексической сочетаемости, деформация фразеологизмов и стремление компенсировать недостаток языкового опыта продукцией ненормативных форм (Моисеенко и др., 2009). Учащиеся второй условной группы начинают изучение родного языка в рамках факультативного курса «Родной язык и культура» с 1-го класса. Согласно описанию курса, обучение направлено на развитие как устной, так и по возможности письменной формы родного языка (Oma emakeel ja kultuur, 2024). Ученики учатся писать осмысленные предложения, осваивают элементы каллиграфии, выполняют подготовительные упражнения, знакомятся с буквенной системой и письменной речью в соответствии с возрастными возможностями. Таким образом, письменная форма родного языка осваивается постепенно.

Эти две группы учащихся требуют создания адаптированных методических материалов, учитывающих различия в подготовке учеников.

Исследования (Мальцева-Замковая и др., 2022; Фролова, 2019; Моисеенко и др., 2015) показывают, что уровень орфографических умений у учеников-билингвов, изучающих русский язык на уроках РКИ вместе с эстоноязычными учениками, значительно ниже, чем у их сверстников, обучавшихся до 2024/2025 уч. г. в школах с русским и эстонским языками обучения (по модели 60% : 40%). Наиболее частыми ошибками становятся нарушения написания безударных гласных в корне (Мальцева-Замковая и др., 2022, с. 133–138; Фролова, 2019: 24–89; Моисеенко и др., 2015, с. 136), гласных *o – e (ё)* после шипящих в корне (Мальцева-Замковая и др., 2022, с. 133–138; Фролова, 2019, с. 24–89), в суффиксах и в окончаниях слов (Фролова, 2019: 24–89; Моисеенко и др., 2015, с. 136) .

Эти ошибки могут быть обусловлены несколькими факторами:

- 1) отсутствие систематического изучения русской орфографии в младших классах;
- 2) влияние эстонского языка, где ударение фиксированное и не вызывает чередования гласных;
- 3) разрыв между устной и письменной формой языка, когда билингв воспринимает слово на слух, но не знаком с его графическим (и орфографическим) обликом.

Таким образом, возникает необходимость в создании специализированных заданий по орфографии, которые позволят русско-эстонским билингвам освоить ключевые орфографические правила, основываясь на уже имеющемся устном владении языком. Настоящая магистерская работа посвящена разработке заданий, учитывающих особенности языкового восприятия русско-эстонских билингвов и характерные для них орфографические трудности.

### **Цель и задачи работы**

**Цель работы** — создать учебное пособие для билингвальных учащихся 6-х классов эстонской школы, направленное на формирование у учеников в рамках курса РКИ орфографической грамотности через работу над орфографическими правилами, основанными на ударении.

Для достижения цели в работе решаются следующие задачи:

- 1) на основе анализа лингвистической и методической литературы описать принципы русской орфографии и орфографические правила, связанные с позиционными чередованиями гласных и ударением;
- 2) на основе исследовательской литературы сделать анализ типичных орфографических ошибок билингвальных учеников, обучающихся в эстонской школе;
- 3) выявить место работы над орфографическими правилами, основанными на ударении, в учебных программах по русскому языку как иностранному, родному и эритажному;
- 4) на основе анализа программы по эстонскому языку (1–6 классы) определить, какие лингвистические знания и грамматические умения, сформированные у учеников-билингвов к 6-му классу, могут стать основой для ведения орфографической работы в курсе РКИ;
- 5) используя данные лексических минимумов и корпусных исследований, отобрать и обосновать выбор лексики для создания упражнений, направленных на развитие орфографического навыка русско-эстонских билингвов на уроках РКИ в 6-м классе; оценить потенциал отобранных слов в развитии не только правописных, но акцентологических, грамматических умений, необходимых для овладения правилами русской орфографии;
- 6) разработать принципы составления учебного пособия и реализовать их в пособии по орфографии «Вслух», направленном на развитие акцентологических и орфографических умений учащихся-билингвов на уроках РКИ в 6-х классах.

### **Структура работы**

Работа состоит из введения, трех глав, заключения и приложений.

В первой главе «Теоретические основы разработки учебных материалов по русской орфографии для билингвальных учащихся»:

- раскрываются принципы русской орфографии, дается обзор типичных ошибок билингвов и причины их возникновения;
- анализируются учебные программы, в которых осуществляется преподавание русского языка как иностранного, родного или эритажного, и выявляется

значение развития орфографических умений и навыков в каждой из программ;

- обосновывается необходимость специализированных заданий по орфографии для билингвальной аудитории.

Во второй главе «Принципы отбора лексического материала и орфограмм для пособия по формированию орфографического навыка у учеников-билингвов 6-го класса „Вслух“»

- описываются критерии выбора орфограмм, связанных с ударением;
- раскрываются источники и методика отбора лексики: частотные словари, лексические минимумы, корпусные данные (TIRTEC, ДетКорпус, RusLang);
- обосновывается использование корпусных данных для отбора актуальной лексики и построения заданий.

В третьей главе «Создание пособия по формированию орфографического навыка учеников-билингвов на уроках РКИ в 6-х классах „Вслух“»

- представлены структура и методическое обоснование пособия;
- подробно описываются принципы построения рабочих листов, типы заданий, индуктивный подход к введению материала и методы визуализации;
- приведены примеры заданий, которые соответствуют потребностям билингвальных учеников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ ДЛЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УЧАЩИХСЯ

Перед тем как приступить к созданию методических материалов по орфографии для русско-эстонских билингвов важно рассмотреть теоретическую базу, на которой основана система русской орфографии: без понимания принципов построения орфографии, а также фонетических и исторических закономерностей письма невозможно создать эффективную обучающую систему. Глава направлена также на обоснование необходимости отбора и методического объяснения орфограмм, вызывающих трудности у билингвальных учащихся.

## 1. Фонемный (морфологический) принцип как основной принцип русской орфографии

Современная орфография русского языка опирается на несколько базовых принципов, среди которых ведущими являются фонемный (фонематический) / морфологический (морфемный) и традиционно-исторический. Разные лингвистические школы трактуют их по-разному: в Московской школе (Панов, 1967) преобладает термин «фонемный», в Ленинградской — «морфологический» (Щерба, 1957; Виноградов, 1986; Лопатин и др., 2002). Суть этих подходов сводится к тому, что на письме отражается не звук в конкретной реализации, а фонемный состав слова (фонемный принцип орфографии), сохраняющий идентичность, узнаваемость морфем слова, несмотря на позиционные чередования звуков в речи (морфологический / морфемный принцип).

Орфографические принципы направлены на систематизацию выбора букв в случаях, когда фонетическая форма слова допускает несколько вариантов написания. Одной из сложностей является редукция гласных, приводящая к ослаблению звучания, краткости и менее четкой артикуляции безударных звуков. При позиционных чередованиях «перекрещиваются», пересекаются фонемные ряды, в которых безударная гласная в одной форме слова может чередоваться с ударной в другой. Так, например, ударная |э| может переходить в безударный звук [и] (*лес* – *леса*), ударная |а| в безударный звук [и] (*пять* – *пятак*) или сохраняться (*нить* – *нитьё*).

Для правильного написания безударных гласных необходимо соотносить их с ударной позицией в той же морфеме (Иванова 1976, с. 144).

## 2. Орфограмма «ё/о после шипящих» в историко-орфографическом контексте

Современное распределение написаний *e* и *o* после шипящих сложилось под влиянием исторических процессов и морфологического подравнивания. В русском языке произошло закономерное изменение этимологического [э] в [о] под ударением после мягких согласных, включая исторически мягкие [ж] и [ш]. Это привело к вариативности написаний, которая в дальнейшем закрепились в орфографической норме. Написание *o* стабилизировалось в нескольких случаях: в окончаниях прилагательных (*чуж-ой, больш-ой*), в суффиксах наречий (*свеж-о, горяч-о*), в окончаниях форм творительного падежа существительных (*нож-ом, меч-ом*), а также в уменьшительных суффиксах (*флаж-ок, ремеш-ок*). В то же время написание *e* сохранилось в страдательных причастиях прошедшего времени (*смуц-енн-ый*), в глагольных окончаниях (*береж-ешь, теч-ет*), а также в некоторых исторически закрепившихся корнях (*желт-ый, шеп-от*). Закрепление данных орфографических норм происходило стихийно, но впоследствии было унифицировано в правилах русского правописания 1956 г. Таким образом, система написания *e/o* после шипящих сочетает в себе исторические, фонетические и морфологические закономерности, что необходимо учитывать при обучении орфографии (Иванова 1976, с. 153–161).

В последующие десятилетия, особенно в 1960-х и начале 2000-х гг., предпринимались попытки упростить правила, отменив орфограмму «ё/о после шипящих» как избыточную. В 2006 г. Орфографическая комиссия под руководством В. В. Лопатина подготовила проект новых правил, который был опубликован в 2007 г. ограниченным тиражом. В этом проекте рассматривались предложения по обязательному написанию буквы *ё* для устранения омонимии и упрощения орфографических норм. Однако эти предложения вызвали критику и не были приняты (Лопатин, 2006).

Позиционные и исторические чередования нередко становятся источником орфографических ошибок у билингвальных учащихся, что требует особого внимания при планировании обучения (о чем подробнее см. в параграфе 3 настоящей главы).

Особое внимание в контексте орфограммы «ё/о после шипящих» следует уделить межъязыковым различиям в фонетическом восприятии и артикуляции шипящих звуков. Как подчеркивает Ю. Кудрявцев, в эстонском языке отсутствует собственный ряд шипящих согласных: звуки [š] и [ž] используются исключительно в заимствованиях и воспринимаются как чужеродные элементы — так называемые фонетические варваризмы (Кудрявцев, 1991, с. 147). Отсутствие фонологической оппозиции шипящих в родном языке создает для русско-эстонских билингвов дополнительные затруднения при освоении орфограмм, связанных с написанием ё/о после шипящих, поскольку их способность распознавать и различать эти звуки в звучащей речи может быть ограниченной.

При этом трудности, связанные с написанием гласных после шипящих, фиксируются не только у билингвов. С. Цейтлин подчеркивает, что на ранних этапах обучения письму дети вообще склонны выбирать графемы, ближе всего соответствующие звучанию; в частности, писать, как слышат, игнорируя морфологический принцип правописания (Цейтлин, 2000, с. 232). Так, после мягких шипящих дети чаще используют йотированные гласные, а после твердых гласные *а, о, у* (*шолк* вместо *шёлк*). Эти закономерности свидетельствуют о том, что для верного выбора гласной после шипящей требуется не только знание орфограммы, но и осознанное владение орфографической нормой, противоречащей непосредственному слуховому восприятию.

С целью систематизации материала на основе справочника «Русская орфография и пунктуация» (Розенталь и др., 1990) была составлена таблица орфограмм и правил современного русского языка, основанных на ударении. Справочник Д. Э. Розенталя выбран как нормативный и авторитетный свод правил, на который опираются современные учебные пособия. Таблица отражает классификацию орфограмм, в которых выбор буквы зависит от фонетической позиции гласной или от ее морфемного окружения, и служит основой для разработки методических рекомендаций по обучению орфографии билингвов (см. Таблицу 1).

**Таблица 1.** Безударные гласные и чередования гласных: орфограмма и правило

Орфограмма	Правило
Безударная гласная в корне	Проверяемая безударная гласная

Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в корне слова под ударением	<b>е (ё)</b>	<b>о</b>
	<i>шёпот – шептать</i>  если в родственных словах или в другой форме пишется <i>е</i>	<i>шов, шок</i>
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в окончаниях слов и суффиксах под ударением	<b>о</b>	<b>е (ё)</b>
	В окончаниях <ul style="list-style-type: none"> <li>• существительных (<i>мячом, ножом</i>)</li> <li>• прилагательных (<i>чужого</i>)</li> </ul> В суффиксах <ul style="list-style-type: none"> <li>• существительных (<i>-ок, -онок, онк-а</i>) <i>должок, значок</i></li> <li>• прилагательных (<i>-ов-, -он</i>) <i>(моржовый, смешон)</i></li> </ul> В суффиксах <ul style="list-style-type: none"> <li>• наречий (<i>горячо</i>)</li> </ul>	В окончаниях <ul style="list-style-type: none"> <li>• глаголов (<i>жжёшь</i>)</li> </ul> В суффиксах <ul style="list-style-type: none"> <li>• глаголов (<i>-ёвыва-</i>)</li> <li>• отглагольных существительных (<i>-ёвк-</i>)</li> <li>• существительных (<i>-ёр</i>)</li> <li>• страдательных причастий (<i>-ённ-, -ён-</i>)</li> <li>• отглагольных прилагательных (<i>-ён-</i>)</li> </ul> В предложном падеже местоимения <i>что</i>

### 3. Орфографические ошибки в письменной речи и акцентологические особенности устной речи русско-эстонских билингвов

Письменная речь русско-эстонских билингвов неоднократно становилась объектом научного анализа в ряде исследований (Мальцева-Замковая & Моисеенко, 2009; Моисеенко & Замковая, 2015; Фролова, 2019; Феофанова, 2023 и др.). Эти работы демонстрируют типичные орфографические трудности, возникающие у учащихся, для которых русский язык является домашним, но основное обучение осуществляется на эстонском языке.

#### 3.1. Обзор ошибок на орфограммы «проверяемые безударные гласные» и «написание гласных после шипящих» в письменной речи русско-эстонских билингвов

Объектами исследования исследователей русско-эстонского билингвизма становились тексты школьников разных возрастных групп: учащихся 5–8-х классов (Мальцева-Замковая и др., 2009), старших школьников 15–18 лет (Фролова, 2019), а также участников олимпиад и экзаменов по русскому языку как

иностранному (Моисеенко и др., 2015). Анализ письменных работ этих учащихся позволил зафиксировать широкую палитру орфографических ошибок, включая ошибки на проверяемые безударные гласные в корне, а также написание *o/e* (*ё*) после шипящих.

Схожие трудности с орфограммами на проверяемые безударные гласные в корне слова зафиксированы и в других билингвальных средах. Так, в эксперименте, проведенном в Череповце среди двенадцати младших школьников из азербайджанских и талышских семей, у 40% участников были выявлены ошибки при написании проверяемых гласных: [диревя] вместо *дере́вья*, [типло] вместо *те́пло*, [пазалотила] вместо *позолоти́ла*, [осинь] вместо *осе́нь* (Бучилова, 2016, с. 242). Все дети не владели письмом на родном языке, а русский использовали преимущественно на бытовом уровне, что, как и в случае с русско-эстонскими билингвами, указывает на роль ограниченного учебного инпута в формировании орфографического навыка. Эти данные подтверждают необходимость целенаправленного обучения морфемному анализу и визуальному распознаванию орфограмм, базирующихся на звуковом восприятии слова.

На основе изученных материалов была составлена картотека ошибок, связанных с орфограммами, определяемыми местом ударения в слове или требующими морфемного анализа. Опора на звучание слова при отсутствии навыков соотнесения с орфографической нормой стала основой для отбора орфограмм, включенных в создаваемое нами учебное пособие. Систематизация этих данных отражена в Таблице 2, составленной для последующего конструирования заданий, направленных на формирование орфографической грамотности билингвальных учащихся (см. Таблицу 2 на стр. 17).

### **3.2. Обзор акцентологических особенностей устной речи русско-эстонских билингвов**

Кроме орфографических ошибок, исследователи русско-эстонских билингвов обращали внимание на акцентологическую сторону их речи. Так, в исследовании 2018 г., проведенном Н. Мальцевой-Замковой и И. Моисеенко, подчеркивается, что ошибки, связанные с постановкой ударения, являются типичными для билингвальных учащихся (Мальцева-Замковая & Моисеенко, 2018, с. 332).

**Таблица 2.** Обзор ошибок на орфограммы «безударные гласные», «гласные после шипящих» в письменной речи русско-эстонских билингвов

Научная работа	Безударная гласная в корне	Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в корне слова	Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в окончаниях слов и суффиксах
Мальцева-Замковая и др., 2022	<p><i>в<u>е</u>сит (одежда)</i>  <i>вст<u>о</u>ёт</i>                      (под) зерк<u>о</u>лом  <i>лет<u>с</u>о (лицо)</i>  <i>нач<u>е</u>ла</i>  <i>нач<u>е</u>лось</i>  <i>нач<u>и</u>ла</i>  <i>од<u>и</u>вает</i>                      (я) ад<u>и</u>вая  <i>п<u>е</u>терку</i>  <i>св<u>а</u>еи</i>  <i>св<u>а</u>ю</i>  <i>с<u>е</u>дит</i>  <i>с<u>я</u>дит</i>  <i>т<u>и</u>ч<u>е</u>т</i>  <i>хв<u>о</u>тает</i></p>	<p><i>прич<u>о</u>саваюсь</i>  <i>прич<u>о</u>ску</i>  <i>пр<u>е</u>ч<u>о</u>ска</i>  <i>прич<u>о</u>ску</i>  <i>расч<u>о</u>сывала</i></p>	
Фролова, 2019	<p><i>д<u>а</u>мой</i>  <i>зв<u>а</u>нок</i>  <i>з<u>а</u>вут</i>  <i>испр<u>о</u>влять</i>  <i>д<u>а</u>р<u>а</u>жу</i>  <i>от<u>в</u>ести</i>  <i>перен<u>а</u>шу</i>  <i>пом<u>а</u>гает</i>  <i>прих<u>а</u>дит</i>  <i>пров<u>а</u>жу</i>  <i>прот<u>и</u>жениш</i>  <i>расл<u>о</u>бляет</i>  <i>сл<u>и</u>дят</i>  <i>сп<u>о</u>сает</i>  <i>ст<u>о</u>вать</i>  <i>т<u>е</u>п<u>и</u>чная</i></p>	<p><i>тяж<u>о</u>лый</i></p>	<p><i>приш<u>о</u>л</i>  <i>тренаж<u>о</u>рный</i>                      зал</p>
Моисеенко и др., 2015	<p><i>геол<u>а</u>ги</i>  <i>иска<u>п</u>аемые</i>                      (с) на<u>п</u>ре<u>ж</u>онного  <i>на<u>ч</u>легом</i>  <i>превл<u>и</u>кают</i>                      (к) со<u>ж</u>елению  <i>уд<u>и</u>лять</i>  <i>ч<u>и</u>стичка</i></p>		<p>(после)  <i>на<u>п</u>ре<u>ж</u>онного</i>                      пош<u>о</u>л</p>
Феофанова,	<p><i>позн<u>о</u>вательно</i></p>		

2022	(в) <i>мо<u>с</u>терской</i> <i>угр<u>а</u>жает</i> <i>ви<u>д</u>у</i> (образ жизни)		
------	---	--	--

Результаты эксперимента, проведенного Аннели Майсте в 1-м классе с двусторонним языковым погружением, также показывают, что у русско-эстонских билингвов уже на начальном этапе обучения могут проявляться особенности в постановке ударения и интонации: один из учеников воспроизводил слоговые цепочки как слова с ударением на первый слог (*тАда, дАта, кАга*), что соответствует эстонской модели фиксированного начального ударения (Майсте, 2021, с. 42–43). В то же время при повторении слов с ударными гласными дети правильно ставили ударение, но не редуцировали безударные [o], произносили, например, *дерево, огурец, помидор* с полными гласными, что также свидетельствует об особенностях звуковой стороны речи билингвов (Майсте, 2021, с. 45). Схожие явления описывает Марина Орикова в исследовании 2024 г.: при анализе спонтанной речи двух учениц 1–2-х классов школ с эстонским языком обучения в Ида-Вирумаа были зафиксированы случаи постановки ударения на первый слог в словах *томат* и *крокодил* (*то́мат, кро́кодил*), что также указывает на влияние эстонской просодической модели (Орикова, 2024, с. 183, 186).

Схожие акцентологические ошибки фиксируются и в русской речи русско-английских детей-билингвов. В исследовании М. Еливановой и В. Семушиной, основанном на анализе спонтанной устной речи двух симультанных билингвов в англоязычной среде, отмечаются случаи переносов ударения (например, *фúтбол, бóгов, баллóв*) и даже приводящих к словообразовательным преобразованиям (*бóльный* вместо *болезненный, причиняющий боль*). Авторы связывают данные явления с влиянием доминирующего языка среды (английского) и самостоятельным построением детьми грамматических форм (Еливанова, Семушина, 2022: 129).

Дополнительные свидетельства в пользу интерференционной природы акцентологических ошибок у билингвов обнаружены в исследовании О. Ненонен, проведенном в Финляндии. В эксперименте, охватившем 45 финско-русских дошкольников из билингвальных детских садов Хельсинки, были зафиксированы характерные нарушения в постановке ударения при назывании знакомых объектов по картинкам. Наиболее распространенной ошибкой оказалось перенесение

ударения на первый слог русских слов [лашадка] (*лошадка*), [патинки] (*ботинки*) что наблюдалось у значительного числа детей и сохранялось с возрастом. Это явление интерпретируется как результат влияния финской просодической модели с фиксированным ударением на первом слоге и отсутствием редукции безударных гласных (Ненонен, 2012: 513–514). Реже встречались случаи переноса ударения на последний или предпоследний слог, что, по мнению автора, может рассматриваться как осознанная стратегия избежать типично финской ошибки.

Выявленные особенности подтверждают, что билингвальные учащиеся, осваивающие русский язык в условиях эстонской школы, сталкиваются с трудностями не только в области орфографии, но и в овладении звуковым оформлением русской речи, включая постановку ударения и редукцию гласных. Несмотря на правильную расстановку ударений в отдельных заданиях, отсутствие редукции и перенос интонационной модели эстонского языка свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы над звучащей стороной речи. Эти наблюдения были учтены нами при разработке методических материалов, включающих задания на развитие фонематического слуха, интонационных навыков и закрепление ударения в лексике.

#### **4. Место работы над орфограммами «проверяемые безударные гласные» и «написание гласных после шипящих» в курсах русского языка как родного, эритажного и иностранного**

В данном параграфе проводится сравнительный анализ орфографических тем (правил, основанных на ударении), в учебных программах по русскому языку как родному, как иностранному и как эритажному (см. Таблицу 3 на стр.22). Предметом анализа являются принципы включения и последовательность преподавания орфограмм «безударные гласные в корне слова» и «о/ё после шипящих» в корне, суффиксах и окончаниях. Был проведен анализ трех учебных программ, отражающих разные подходы к обучению русскому языку:

- 1) Государственная учебная программа Эстонии для основной школы по русскому языку как иностранному (PRÕK. [Ainevaldkond "Võõrkeeled"](#)<sup>1</sup>);
- 2) Государственная учебная программа Эстонии для основной школы по русскому языку как родному (действовавшая до 2024/2025 учебного года) (PRÕK. [Ainevaldkond "Keel ja kirjandus"](#)<sup>2</sup>);

---

<sup>1</sup> <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=211453952>

- 3) программа по русскому языку для государственных школ Израиля, ориентированная на билингвальных учащихся (Программа Министерства образования Израиля<sup>3</sup>).

Анализ проводился по следующим трем критериям, отраженным в таблице:

- наличие среди результатов обучения акцентологических умений, включая работу с ударением, восприятие сильной и слабой позиции гласных;
- наличие среди результатов обучения орфографических и условно орфографических умений, в том числе связанных с написанием безударных гласных и гласных после шипящих;
- представление в программ тем «Корень», «Суффикс» и «Окончание» как основа морфемного анализа и база для усвоения правил русской орфографии.

Программа по русскому языку как иностранному (РКИ), реализуемая в Эстонии, включает отдельные элементы фонетико-графического уровня (см. Таблицу 3 на стр.). На уровне А1 (4–6 классы) предполагается работу над ударением, предударными и заударными слогами, редукцией. Предусмотрено знакомство с корнем, суффиксом и окончанием. Однако работа над орфографическими правилами, зависящими от ударения, не предусмотрена (что не удивительно для курса иностранного языка). На уровне А2 (7–9 классы) появляется указание на изменение ударения при словоизменении существительных и глаголов, что формирует элементарное акцентологическое осознание; системная работа с орфограммами отсутствует. Таким образом, в курсе РКИ ударение рассматривается преимущественно в связи с произношением, а не как категория, важная для формирования орфографической зоркости; работа над орфографией не ведется, графический облик слов и грамматических форм заучиваются в словарном порядке.

Программа по русскому языку как родному выстраивает работу над орфографией последовательно. В 1–3 классах формируются фонетико-графические умения: осуществляется обучение делению на слоги, обращается внимание на постановку ударения, начинается работа с правописанием гласных в корневой морфеме. Эти шаги создают предпосылки для последующего усвоения орфограммы «безударные гласные в корне слова». В 4–6 классах появляется прямое указание на орфограммы, зависящие от ударения: правописание безударных гласных в корнях слов, написание

---

<sup>2</sup> <https://projektid.edu.ee/display/OKMV/PK+Vene+keel>

<sup>3</sup> [https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Priedagogit/rusit/Tochnit7-12Rusit2021.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Priedagogit/rusit/Tochnit7-12Rusit2021.pdf)

*o/ë* после шипящих в корне, суффиксах и окончаниях. Также упоминается закрепление навыка постановки ударения в трудных случаях. В 7–9 классах работа с ударением продолжается, однако без прямого указания на орфографические темы. Можно отметить, что в программе фиксируется продолжение акцентологической линии, но орфографическая линия как будто прерывается, несмотря на ее актуальность в этом возрасте.

Израильская программа по русскому языку для билингвальных (эритажных) учащихся ориентирована на уровень А1–А2 и отражает задачи поддержания и укрепления наследного языка. В 7 классе предусмотрено ознакомление с оппозицией ударных и безударных гласных (*a/o, e/u*), однако на последующих ступенях (8–9 классы) орфография не фигурирует как предмет изучения. Орфограммы не выделяются, правила не формулируются. Из морфемных понятий в таблице присутствует только «корень», без упоминания суффикса или окончания. Таким образом, курс русского как эритажного языка предполагает общее фонематическое ориентирование, но не включает систематической работы над орфографией, зависящей от ударения.

На основании анализа программ различных уровней можно сделать следующие выводы:

- 1) в курсе русского языка как иностранного работа над орфографическими правилами ведется очень ограниченно (в отношении единичных элементарных правил); овладевая нормами грамматики и лексики ученики заучивают написание слов и грамматических форм в словарном порядке, без логического применения орфографических правил;
- 2) в курсе русского языка как родного систематическое изучение орфограмм начинается уже в младших классах, однако требует постоянного повторения, закрепления и постепенного расширения орфографической базы. Темы, зависящие от ударения (в том числе правописание безударных гласных в корне и написание *o/ë* после шипящих), включаются в программу на уровне 4–6 классов;
- 3) в курсе русского языка как эритажного внимание сосредоточено на фонетических умениях учеников, знании звуко-буквенных соответствий и

понятии «корень слова»; работа над орфографическими правилами (как и в курсе РКИ) не предусматривается.

Таким образом, преподавание данных орфограмм варьируется в зависимости от категории учащихся. Включение интересующих нас орфографических правил в учебные программы разных уровней позволяет учитывать специфику языкового развития каждой группы и адаптировать подходы к обучению.

**Таблица 3.** Ключевые орфограммы в разных программах русского языка

Тип программы по целевой группе	Уровень владения (класс)	Акцентологические умения / темы, предусмотренные программой	Орфографические умения / темы, предусмотренные программой	Темы «Корень слова», «Суффикс», «Окончание» в программах
Русский язык как иностранный Государственная учебная программа Эстонии для основной школы	A1 (4–6 классы)	Ударение Предударные и заударные слоги, редукция	-	Корень, суффикс, окончание
	A2 (7–9 классы)	Изменение словесного ударения при образовании формы множественного числа существительных в именительном падеже Изменение словесного ударения в глаголах	-	+
Русский язык как родной Государственная учебная программа Эстонии для основной школы	1–3 классы	Обращение внимания на постановку ударений в словах Обучение делению на слоги	Правописание гласных в корневой морфеме слова	Корень, суффикс, окончание
	4–6 классы	Закрепление навыка правильной постановки ударения в трудных случаях	Правописание <i>o/ё</i> после Ж, Ш, Ч, Щ в корне, суффиксе и окончаниях. Правописание безударных гласных в корнях слов, словарных словах	-
	7–9 классы	Трудные случаи словесного ударения	-	-
Программа по русскому языку для государственных школ в Израиле	A1 (7 класс)	Ударные и безударные гласные ( <i>a – o, e – u</i> ) — общие сведения	-	-
	A1–A2 (8 класс)	-	-	Корень
	A2 (9 класс)	-	-	-

## **5. Лингвистическая подготовка билингвальных учащихся к работе над правилами орфографии (на основе анализа программы по эстонскому языку как родному)**

Исходным положением при разработке орфографических заданий для билингвальных учащихся, владеющих русским языком на уровне устного общения и обучающихся в эстонской школе, является учет уже сформированных у них знаний о языке (лингвистических знаний). Поскольку речь идет о шестиклассниках, представляется необходимым предварительно проанализировать, знания о каких лингвистических понятиях формируются у учащихся в процессе изучения эстонского языка как родного в 1–5 классах, и насколько они могут быть актуализированы и использованы при обучении русской орфографии в 6-м классе.

Методисты, что усвоение иностранного языка происходит эффективнее, если обучающийся может опираться на уже сформированные языковые навыки, полученные при изучении родного или первого иностранного языка. В частности, С. П. Розанова рассматривает это явление как важный дидактический ресурс: сформированные ранее языковые представления и навыки позволяют сделать процесс освоения русского языка более осмысленным и устойчивым. Автор подчеркивает, что повторное осмысление уже знакомого языкового материала требует меньших когнитивных усилий, чем освоение новых единиц, и именно поэтому важно выявлять и использовать «лингвистическое прошлое» учащихся на начальном этапе обучения (Розанова 2020, с. 8–13).

В нашем случае речь идет о развитии орфографических умений и навыков на родном (русском языке), однако, поскольку изучение правил русской орфографии опирается на фонетические, морфемные и морфологические знания и умения, важно понимать, с какими понятиями ученик уже знаком на материале первого/второго родного (эстонского) языка.

Анализ учебной программы по эстонскому языку как родному (PRÕK. Eesti keel<sup>4</sup>) показывает, что с ранних классов учащиеся при обучении эстонскому языку получают представление о структуре слова. Уже во 2 классе они осваивают различие между основой и изменяемыми частями слова при образовании форм по числу и падежу. В 3 классе вводится понимание словоформ и их образования (с опорой на

---

<sup>4</sup> <https://projektid.edu.ee/display/OKMV/PK+Eesti+keel>

вопросы). В 4 классе программа закрепляет представление об отличии сложных слов от слов с аффиксами. Таким образом, к концу начальной школы учащиеся умеют:

- различать основу слова и его изменяемые части;
- понимать значение аффиксов, хотя термин «суффикс» (*liidete õigekiri*) может не использоваться систематически;
- опознавать окончания (*lõppude õigekirjutus*) в различных грамматических формах.

Эти навыки представляют собой важную опору при обучении русской орфографии, где для правильного написания многих слов требуется понимание морфемного состава. Например, при объяснении правописания безударных гласных в корне слова учитель может опираться на уже сформированные представления учащихся о словоизменении и неизменяемой части слова.

Особое внимание в эстонском языке уделяется долготе гласных. Уже в 1-м классе вводится понятие «долгота гласного» (*täishäälikute pikkus*), учащиеся выполняют фонетические упражнения, направленные на распознавание степени долготы. Эти знания последовательно закрепляются в 2–3 классах, где долгота гласных связывается также с орфографией (*täishäälikute õigekiri*).

Однако важно подчеркнуть, что понятие ударения как переменного признака слова в эстонской программе отсутствует. Ударение в эстонском языке фиксировано на первом слоге, а потому не нуждается в осознанном выделении как орфографически значимого элемента. Соответственно, учащиеся не осваивают различие между ударной и безударной позицией гласного и не формируют представления о перемещении ударения в парадигме, что является критически важным для русского языка.

Таким образом, несмотря на то что учащиеся обладают развитым фонематическим слухом и могут точно различать долготу, понятие подвижного ударения им незнакомо, что следует учитывать при объяснении орфограмм, зависящих от ударения, в русском языке. В частности, при обучении правописанию безударных гласных или выбору между *o* – *õ* после шипящих учащимся придётся освоить новое лингвистическое понятие, отсутствующее в системе эстонского языка.

Итак, учащиеся эстонских школ к шестому классу имеют хорошо сформированную базу для морфемного и фонетического анализа, однако не осмысливают понятия

переменного ударения, которое является центральным в ряде орфографических правил русского языка. Это означает, что при обучении билингвов необходимо:

- вводить понятие ударения как новое, объясняя его значение для правописания;
- сопоставлять долготу и ударение, подчеркивая, что в русском языке важен не первый слог, а сильная позиция в слове;
- активно использовать визуальные схемы, пары слов, морфемный анализ, а также сравнение со знакомыми структурами из эстонского языка.

Такая методическая стратегия позволит преодолеть трудности, связанные с отсутствием соответствующего концепта в родной языковой системе учащихся, и создаст условия для формирования устойчивых орфографических навыков в письме на русском языке.

Что касается гласных в корне слова после шипящих, то учащимся следует обратить внимание на то, что под ударением в подобных позициях часто слышится звук [o], но пишется буква ё (например: *жёлтый, шёпот, чёрный*). Для билингвов полезно ввести понятие орфограммы как «слабого», «опасного» места в слове, где написание требует знания правила. С точки зрения методики, в обучении целесообразно выделять такие слова визуально, использовать сравнение пар (*жёлтый – желтеть*) и акцентировать внимание на том, что звук [o] в позиции после шипящих не всегда соответствует букве *o* на письме.

Сложность увеличивается, когда речь идёт о гласных *o – e (ё)* после шипящих в окончаниях и суффиксах слов, также находящихся под ударением. Здесь учащимся необходимо уметь разграничивать морфемы, чтобы применять соответствующее правило: так, в окончаниях и суффиксах под ударением обычно пишется *o*, а не ё (например: *свечóй*). При этом важно, чтобы учащиеся понимали, где проходит граница между корнем и словоизменительными или словообразовательными элементами, что возможно при наличии у них опыта морфемного анализа (Розенталь и др., 1990, с.11-12).

Эстонская программа формирует у учеников устойчивые представления о составе слова, различении корня, суффикса и окончания (PRÕK. Eesti keel), что можно использовать как опору для объяснения орфографических правил.

Таким образом, лингвистическая подготовка билингвальных учащихся, сформированная в рамках курса эстонского языка как родного, может стать важной опорой при обучении орфографии русского языка. При этом необходимо учитывать как уже сформированные знания о структуре слова и словоизменении, так и отсутствие у учащихся представления об ударении как подвижной фонетико-грамматической категории. Методически грамотное включение новых понятий и опора на межъязыковое сопоставление позволяют адаптировать обучение орфографии к особенностям билингвальной языковой картины мира.

#### **6. Методические противоречия в обучении билингвальных учащихся в рамках курса РКИ (уровень А1)**

В рамках школьного курса русского языка как иностранного (РКИ) обучение в 6-м классе, как правило, ведется с нуля — с целевым уровнем А1. Согласно действующей учебной программе, в этот курс включены такие темы, как освоение кириллицы (печатной и письменной), знакомство с фонетической системой русского языка, основами грамматики (род, число, именительный падеж существительных, спряжение глаголов в настоящем времени, согласование прилагательных и существительных) и элементарными синтаксическими структурами. Особое внимание на этом уровне уделяется формированию простых коммуникативных навыков: учащиеся учатся задавать и понимать базовые вопросы, описывать себя, близких, действия, выражать простейшие суждения (PRÕK. [Ainevaldkond "Võõrkeeled"](#)<sup>5</sup>).

Однако в некоторых классах в одну учебную группу курса РКИ входят билингвальные учащиеся, для которых русский язык является родным или вторым родным языком, активно используемым в повседневном общении в семье. Эти дети, как правило, владеют разговорной речью на уровне, значительно превышающем А1, могут грамотно строить фразы, владеют обширным лексическим запасом и во многих случаях уже умеют читать и писать по-русски. Некоторые из них обучались грамоте дома, проходили дошкольную подготовку на русском языке или посещали факультативные занятия с раннего возраста. Подобные особенности билингвальной языковой биографии подтверждаются данными анкетирования, согласно которым более половины учащихся называют русский язык родным, активно используют его

---

<sup>5</sup> <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=211453952>

в семейном общении и осваивают с самого раннего детства (Замковая и др., 2011). Кроме того, в семьях большинства респондентов основным домашним языком является именно русский, а этническая самоидентификация часто соотносится с уровнем владения языком и языковой средой общения.

Таким образом, содержание курса РКИ на уровне А1 (например, изучение алфавита, простейших грамматических структур и фраз) оказывается слишком элементарным для данной группы учащихся. Это приводит к возникновению двойного несоответствия: с одной стороны, они формально осваивают язык как иностранный, а с другой — не получают возможности развивать уже имеющиеся речевые навыки в соответствии с их реальным уровнем языковой подготовки.

В преподавании это создает существенные методические трудности. Программа ориентирована на начинающих, тогда как в классе часто присутствуют учащиеся, для которых более актуальны не начальные формулы общения, а системное изучение орфографии, морфемики, синтаксических структур и развитие письменной речи. Как отмечают И. Моисеенко и Н. Замковая, учащиеся-билингвы находятся на разных уровнях владения языком: одни свободно говорят, но не владеют письменной формой, другие — используют язык лишь на бытовом уровне и не читают по-русски. Это требует гибкого подхода, адаптированного к их фактическим компетенциям, а не к формальному статусу изучаемого языка (Моисеенко & Замковая, 2011).

Кроме того, авторы подчеркивают, что традиционная структура курса русского как иностранного не учитывает специфику билингвального усвоения языка. Часто наблюдаются трудности, связанные с интерференцией, влиянием системы основного (эстонского) языка и недостатком письменной практики. Ошибки носят системный характер и касаются орфографии, словообразования и синтаксиса, что подтверждает необходимость специально адаптированных заданий, направленных на формирование академической грамотности. (Моисеенко & Замковая, 2011, с.529-530).

Также подчеркивается важность опоры на уже сформированные устные навыки и необходимость перехода к более высокому уровню языковой осознанности. Согласно принципам, выделенным в статье, образовательные материалы для билингвов должны учитывать как их коммуникативный потенциал, так и

потребность в целенаправленном формировании орфографической и письменной компетенции. (Моисеенко & Замковая, 2011, с.530).

Как показывают современные исследования, у билингвальных учащихся нередко наблюдается недостаточное сформированное умение выявлять морфемную структуру слова, в том числе корень. В магистерской работе О. Куц (2024), посвященной сравнению умений подбирать однокоренные слова у билингвальных и монолингвальных школьников, зафиксированы значимые различия: учащиеся-монолингвы среднего школьного возраста смогли подобрать 668 родственных слов, в то время как билингвальные лишь 384. При этом ответы билингвов включали преимущественно грамматические формы одного слова, а не самостоятельные однокоренные единицы. Эти результаты указывают на трудности в выделении корневой морфемы, что напрямую связано успешностью применения орфографических правил, основанных на знании морфемного состава слова (Куц, 2024, с. 61).

В связи с этим в разрабатываемом пособии предполагается систематическое обучение элементам словообразовательного и морфемного анализа: выделению корня, подбору однокоренных слов, определению суффикса и окончания. Такая работа способствует не только формированию орфографической зоркости, но и развитию общего языкового чувства, необходимого для орфографического самоконтроля и осознанного письма.

Таким образом, в условиях смешанных классов особенно актуальной становится дифференцированная методика и создание специализированных пособий, ориентированных на речевую практику билингвальных учеников. Такие материалы должны не повторять содержание начального уровня, а способствовать углубленному и осмысленному освоению письменной формы русского языка. Настоящая магистерская работа нацелено именно на создание системы заданий для учащихся, свободно владеющих устной речью, но нуждающихся в системной поддержке в области орфографии, морфологии и развития письменной речи.

## **7. Выводы**

Проведенный теоретический анализ подтвердил необходимость создания специализированных учебных материалов по русской орфографии, ориентированных на билингвальных учащихся, осваивающих русский язык в

условиях эстоноязычной школы. Орфографическая система русского языка отличается высокой степенью структурной сложности: она опирается на сочетание фонемного, морфемного/морфологического и историко-традиционного принципов, что предъявляет серьезные требования к уровню лингвистической осведомленности обучающихся. Для ее успешного освоения необходимо не только развитое фонематическое восприятие, но и сформированные умения морфемного и акцентологического анализа.

Особую трудность для билингвальных школьников представляют орфограммы, зависящие от ударения — в частности, написание безударных гласных в корне слова и выбор гласных после шипящих, которые требуют от учащихся способности к осознанному анализу сильной и слабой позиций звука в слове и морфемной структуры слова.

Обзор лингвистических знаний, формируемых в курсе эстонского языка как родного, показал, что учащиеся к 6-му классу владеют базовыми понятиями морфемной структуры (основа, аффиксы, окончания), а также навыками фонематического анализа. Эти умения могут быть использованы как основа при обучении орфографии русского языка, при условии целенаправленного введения новых категорий, таких как разноместное ударение и сильная/слабая позиция гласного. Особенно перспективным представляется сопоставительный подход, в рамках которого учащиеся соотносят уже освоенные элементы грамматической системы эстонского языка с изучаемыми элементами русского языка (необходимыми для работы над орфографическим правилом).

Анализ типичных ошибок русско-эстонских билингвов подтвердил высокую частотность нарушений орфографических норм, связанных с ударением. Помимо традиционных ошибок на безударные гласные и гласные после шипящих, выявлены также акцентологические трудности, связанные с переносом интонационной модели эстонского языка и отсутствием редукции в слабой позиции. Эти особенности подчеркивают необходимость параллельной работы над устной и письменной формой речи.

Сравнение действующих учебных программ по русскому языку как родному, иностранному и эритажному показало, что системная работа над орфографическими правилами, зависящими от ударения, ведется только в курсе родного языка. В курсах

РКИ и эритажного языка подобные темы либо исключаются, либо рассматриваются эпизодически.

Как подчеркивают И. Моисеенко и Н. Замковая, билингвальные учащиеся представляют собой особую целевую группу, нуждающуюся в специально адаптированных учебных материалах (Моисеенко & Замковая, 2011, с.529). При этом обучение должно опираться на уже сформированные устные навыки и быть ориентировано на развитие письменной, орфографически грамотной речи. Особенно важным является уход от линейного повторения начального уровня РКИ и переход к системной, содержательной работе с языком как средством осознанного выражения мыслей.

Таким образом, первая глава заложила научно-методическую основу для создания учебного пособия по работе над орфографическими, основанными на ударении. В результате анализа были определены ключевые орфограммы, представляющие трудности для билингвов, выявлены типичные ошибки, уточнены лингвистические предпосылки усвоения орфографических правил и обозначены методические принципы, на которых будет строиться дальнейшая разработка обучающих заданий.

## **ГЛАВА 2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА И ОРФОГРАММ ДЛЯ ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У УЧЕНИКОВ-БИЛИНГВОВ 6-го КЛАССА «ВСЛУХ»**

### **1. Учет тематических и программных требований при отборе материала**

Отбор лексического материала и орфограмм для разработки заданий в рамках настоящего исследования опирался на несколько взаимосвязанных принципов. Основной задачей являлось создание языкового содержания, которое, с одной стороны, соответствовало бы темам, закрепленным в учебной программе по иностранному языку в эстонской школе (B-võõrkeel) и позволяло бы учителю включать работу учеников-билингвов над орфографией в общий тематический план уроков РКИ (и создавать у билингвов впечатление включенности их работы в общую тему, над которой работают их одноклассники-инофоны), а с другой — удовлетворяло бы реальные потребности билингвальных учащихся, владеющих русским языком в устной форме, но нуждающихся в систематизации орфографических и грамматических знаний. Кроме того, при подборе материала учитывались методические и дидактические требования, предъявляемые к обучению русскому языку как иностранному на уровнях А1–В1.

В качестве исходной тематической базы были взяты первые три темы из учебника «Вверх по лестнице. Азбука» (авторы Лариса Панова и Елена Панфилова), рекомендованного для использования в эстонских школах в курсах РКИ. Эти темы — «Знакомство», «Страна и город» и «Семья» — представляют собой содержательную основу для элементарного уровня, соответствуют интересам и опыту младших подростков и, что особенно важно, совпадают с тематическими направлениями, обозначенными в государственной учебной программе по иностранному языку. Так, тема «Знакомство» входит в блок «Я и другие» (Mina ja teised) и предполагает освоение лексики, связанной с личной информацией, именем, возрастом, национальностью, вежливыми формулами общения и т. д. Темы «Страна и город» и «Семья» соотносятся с блоком «Дом и ближайшее окружение» (Kodu ja lähikümbus) и охватывают лексику, связанную с близким социальным окружением ученика, его домом, семьей, родственниками, местом проживания и элементами

городской среды. Таким образом, тематическая направленность учебника согласуется с требованиями программы, что позволило использовать данные темы в качестве отправной точки для формирования упражнений.

## **2. Выбор и отработка орфограмм и лексики**

В данном параграфе описываются принципы отбора орфограмм и лексики, которые легли в основу учебного пособия, а также представлена таблица, служащая базой для создания пособия.

При выборе орфограмм, подлежащих отработке, использовался нормативный справочник «Русская орфография и пунктуация» под редакцией Д. Э. Розенталя (Москва, 1990). Были выделены четыре орфографических правила, значимых как с точки зрения их системообразующей роли в русской орфографии, так и в свете наблюдаемых ошибок у билингвальных учеников:

- 1) безударные проверяемые гласные в корне слова;
- 2) гласные *о – е (ё)* после шипящих (*ж, ч, ш, щ*) в корне слова;
- 3) написание *о – е (ё)* после шипящих в окончаниях и суффиксах под ударением.

Освоение указанных орфограмм требует развитых навыков фонематического анализа, осознания роли ударения, а также понимания морфемной структуры слова. Эти навыки частично присутствуют у билингвальных учеников, но нуждаются в осознанной тренировке, в том числе в письменной форме.

На втором этапе был осуществлен отбор лексики, содержащей данные орфограммы, с опорой на следующие источники:

- 1) **«Лексические минимумы современного русского языка»** под редакцией В. В. Морковкина (Москва, 1985), структурированные по тематике, были выбраны в качестве опоры благодаря их широкому применению в преподавании РКИ и традиционной классификации лексики по тематическим полям лексико-семантическим группам. Это позволило отобрать наиболее значимые для школьников семантические группы слов в соответствии с описанными выше темами учебника.
- 2) **«Лексический минимум по русскому языку как иностранному» (второй сертификационный уровень)** использовался с целью ориентации на уровень языковой подготовки билингвальных учащихся, для которых русский язык

является родным языком. Учитывались показатели частотности и коммуникативной ценности лексем.

- 3) **Частотный словарь-минимум, разработанный А. Н. Лапошиной и М. Ю. Лебедевой (2022)** в рамках проекта TIRTEC, был включен как современный инструмент лексической селекции, основанный на корпусном анализе учебных и художественных текстов для детей 7–11 лет. Использование этого словаря позволило опираться на объективные количественные показатели: абсолютную и относительную частотность, универсальность лексем (представленность в различных жанрах), а также равномерность распределения по текстам, что особенно важно при подборе слов для детей билингвальной среды.

Каждое слово проходило отбор по ряду критериев: наличие орфограммы, частотность, тематическая уместность, сложность морфемной и словообразовательной структуры, актуальность для коммуникативной работы. Например, слово *сестра* иллюстрирует безударную гласную в корне и входит в блок «Семья», а слово *бережок* служит примером написания *о-ё* после шипящей.

Для систематизации отобранной лексики была составлена таблица, содержащая ряд параметров:

- вид орфограммы;
- слово в исходной форме;
- слоговая структура слова и ударение;
- место орфограммы (корень, суффикс, окончание);
- подвижность ударения;
- проверочные слова;
- словообразовательные и словоизменительные аффиксы;
- тематическая принадлежность.

Таблица выполняет не только справочную, но и методическую функцию: она служит основой для построения упражнений, направленных на орфографический и морфемный анализ, сопоставление словоформ, осмысление связи между звучанием, значением и написанием. Помимо этого, включенная в нее лексика может использоваться в рамках коммуникативных и игровых заданий, благодаря чему

отработка орфографических норм интегрируется в речевую деятельность школьника.

Таким образом, лингвистически и методически обоснованный отбор лексики в данном пособии реализует многоаспектный подход, сочетающий:

- наличие в слове орфограммы;
- соответствие школьной программе (коммуникативным темам курса РКИ) и возрастным особенностям учащихся-билингвов;
- возможность развития на материале слов акцентологических и грамматических умений (выделять ударный слог, находить корень в слове, подбирать однокоренные слова и т. д.).

Таблица включает 155 лексических единиц. Слова сгруппированы в соответствии с орфограммой. Внутри каждой орфографической группы слова подразделяются по частям речи (существительные, прилагательные, наречия, глаголы, причастия), расположены в алфавитном порядке и по нарастающей слоговой структуре. Такой подход позволяет последовательно увеличивать сложность упражнений, варьируя как графические, так и ритмические особенности слов.

Общее распределение лексем:

1. **безударные гласные в корне слова** — 83 слова (*вода, сестра, вспоминать, расставаться, большой, вечерний, враждебный* и др.);
2. **гласные *о/ё* после шипящих в корне слова под ударением** — 22 слова (*жёны, зачёт, шорты, щётка, жёлтый, чётный, дешёвый, расчётливый* и др.);
3. **гласные *о/ё* после шипящих в окончаниях и суффиксах под ударением** — 50 слов (*дружок, значок, этажом, упрощённый, хорошо, разрешённый* и др.).

Полная описание структуры и содержания отобранного материала представлена в таблице (см. Таблицу 4 в Приложении 1).

### **3. TIRTEC, ДетКорпус, RusLang и Textometr как источники отбора и оценки лексики, актуальной для художественной и учебной детской литературы**

Важной задачей при выборе лексики стало также обеспечение ее актуальности для языка детской художественной литературы. В этой связи значительное внимание было уделено корпусной базе, которая позволяет объективно оценить частотность, стилистическую релевантность и контекст употребления слов.

Методическую основу для отбора лексики составляет частотный словарь-минимум, созданный А. Н. Лапошиной и М. Ю. Лебедевой (2022) в рамках проекта TIRTEC — корпуса текстов учебников и художественной литературы, предназначенной для детей 7–11 лет. Словарь включает около 8 000 наиболее частотных лексем, отобранных по многим параметрам: частотность, универсальность, равномерность распределения, а также агрегированный показатель методической значимости.

Особое внимание в исследовании уделяется лексике, встречающейся в детской художественной литературе, журналах и мультфильмах, таких как «Денискины рассказы», «Гарри Поттер», «Мурзилка», «Смешарики», «Три кота» и др. Авторы подчеркивают, что «именно эти источники наиболее точно отражают сферу интересов и языковую практику младших школьников» (Лапошина & Лебедева, 2022, с. 96). При этом они отмечают, что значительное количество слов, типичных для детской речи, отсутствуют в стандартных лексических минимумах ТРКИ уровня А1, ориентированных на взрослых.

Для формирования словаря авторы использовали также аннотированный корпус художественной и научно-популярной литературы для детей ДетКорпус, включающий более 2 000 произведений, созданных с 1920-х по 2010-е гг. В него входят тексты различных жанров: реалистическая проза, приключения, детективы, фантастика, сказки, а также публицистика. ДетКорпус позволяет выявить лексику, устойчиво присутствующую в естественной литературной среде, выходящей за рамки учебников, и тем самым обеспечивает аутентичность и стилистическое разнообразие в отборе слов (ДетКорпус<sup>6</sup>).

Дополнительным ресурсом для лексического анализа и отбора актуального языкового материала в рамках данного исследования станет корпус RusLang и инструмент Textometr. Современный корпус русского языка RusLang включает в себя тексты художественной и разговорной речи, а также сценарии, диалоги, блоги и форумы. В ходе работы данный корпус используется для сопоставления лексики художественных текстов и частотных словарей, а также для поиска естественных контекстов употребления слов, которые будут включены в задания, направленные на развитие лексико-грамматических и орфографических навыков у билингвальных учащихся. Для анализа частотности и семантических связей между словами также

---

<sup>6</sup> <http://detcorpus.ru>

применяются инструмент Textometr, который анализирует тексты по количественным и качественным показателям: определяет читабельность, длину слов и предложений, выявляет ключевые слова, оценивает лексическое разнообразие и длительность чтения.

Это делает возможным сравнение словарного материала детских произведений и учебных текстов, а также построение тематических групп и упражнений на базе реально употребляемой лексики.

Использование TIRTEC, ДетКорпус, RusLang и Textometr в комплексе позволяет не только выявить значимую для учащихся лексику, но и разработать задания, основанные на художественных текстах, с учетом актуальности, частотности и орфографической направленности.

#### **4. Методические принципы фонетико-орфографических заданий: ударение как основа орфографии**

Эффективное усвоение орфографических правил, связанных с написанием безударных гласных в корне и гласных после шипящих, невозможно без предварительного формирования у учащихся базовых фонетико-графических навыков. У билингвальных детей, владеющих русским языком на разговорном уровне, как правило, отсутствует осознанное представление о слоговой структуре слова, позиции ударения и составе морфем. В связи с этим на начальном этапе работы с орфограммами особое внимание уделяется формированию фонетической чувствительности к ритмике слова и позиции ударения.

Отдельную трудность в этом процессе представляет типологическая разница между ударением в русском и эстонском языках. В эстонском языке ударение, как правило, всегда падает на первый слог слова, в то время как в русском языке оно может располагаться на любом слоге, включая конец слова, и часто изменяется при словоизменении. Осознанное различение ритмической структуры слова рассматривается как основа для последующего орфографического действия.

В ходе анализа учебных пособий и методических разработок (Битехтина & Климова, 2011; Милованова, 2000; Одинцова 2017; Панова & Панфилова, 2015; Соловейчик и др., 2013) были рассмотрены задания как по русскому языку как иностранному

(РКИ), так и по русскому как родному. В обоих направлениях прослеживается тенденция к использованию фонетических упражнений.

В пособии И. С. Миловановой представлены упражнения на чтение слов по слогам с сопровождением постукиванием (напр. *глаз – гла-за, ча-сы – час*), а также используются задания на обнаружение и объяснение ошибок, связанных с неправильным ударением (*У Вовы красные мичи*) (Милованова, 2000, с. 23, 56).

В пособии Н.Б. Битехтиной и В.Н. Климовой (2011) представлены ритмические модели слова (*тАта – дОма, татА – домА*), которые помогают понять, что в русском языке ударение нефиксированное и может падать на разные слоги, в отличие от языков с фиксированным ударением (Битехтина & Климова, 2011, с.79).

В учебнике для эстонских школ «Вверх по лестнице. Азбука» (Панова, Панфилова, 2015) акцент сделан на контрасте между фиксированным ударением в эстонском языке и подвижным — в русском: ученикам разъясняется, что без ударения Е и Я произносятся как И, что напрямую связано с правилами правописания.

Пособие И.В. Одинцовой развивает ритмическое восприятие через упражнения на прохлопывание и повторение ритмических моделей (*та – тА; города – гОрода*) (Одинцова, 2017: 21).

В методике обучения русскому как родному языку, напротив, ударение включается в систему заданий по орфографическому анализу. Так, в учебнике М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко для начальной школы встречаются упражнения, в которых необходимо указать ударение, подчеркнуть орфограмму, различить фонетическую и орфографическую форму слова. Задания типа «Спиши, расставив ударения», «Отметь буквы, соответствующие звукам» и «Вставь пропущенные буквы, где уверен, остальные оставь пустыми» побуждают школьников осознанно соотносить слуховой и письменный облик слова, а ударение используется как опора для выбора гласной в безударной позиции. Подобные задания способствуют формированию орфографической зоркости и подготовке к обоснованному письму (Соловейчик и др., 2013, с. 48, 83, 85).

Таким образом, в разрабатываемых заданиях реализуются основные принципы формирования орфографической зоркости: поэтапное развитие фонетических навыков, работа со слоговой и ритмической структурой слова, осознание роли

ударения в морфемном составе, соединение слухового восприятия и графического действия.

Эти принципы подтверждаются анализом упражнений, представленных в методической литературе, и адаптированы под специфику билингвальных учащихся начальной школы, для которых важна опора на слуховые, ритмические и визуальные сигналы при освоении орфографии.

## **5. Выводы**

В данной главе была разработана система принципов отбора лексического и орфографического материала, положенная в основу создания учебного пособия для билингвальных учащихся 6-го класса. Центральным методическим решением стало объединение тематической направленности курса РКИ с системной отработкой ключевых орфограмм, вызывающих затруднения у учеников-билингвов, владеющих русским языком преимущественно в устной форме, и посещающих уроки РКИ вместе с инофонами.

Лексический материал подбирался в соответствии с государственными программами по иностранному языку в эстонской школе и тематикой учебника «Вверх по лестнице. Азбука». Это обеспечивает интеграцию заданий в реальный учебный процесс и позволяет билингвальным учащимся работать над орфографией в рамках тех же тем, что и их одноклассники. Отбор слов производился на основе нормативных и корпусных источников — частотных словарей, лексических минимумов и аннотированных корпусов детской речи, что обеспечило актуальность и функциональность лексики, а также ее соответствие возрастным и коммуникативным потребностям учащихся.

Важнейшей составляющей методической концепции стала ориентация на фонетико-графическую основу орфографии — ритмико-ударную структуру слова. Учитывая различие в типе ударения в русском и эстонском языках, задания в пособии направлены на развитие фонематической чувствительности, осознание позиции ударения и ее связи с орфограммой. Анализ учебных пособий по русскому как иностранному и как родному языку показал, что задания, направленные на выделение ударного слога, есть как в пособиях по РКИ, так и по русскому языку как родному.

Таким образом, Глава 2 показала, что лексический и орфографический материал для билингвов должен подбираться на основе комплекса критериев: тематической и программной релевантности, частотности, морфемной сложности и орфографической значимости. Ударение рассматривается как ключевой ориентир, объединяющий фонетический и орфографический аспекты слова и служащий основой для формирования осознанного и устойчивого орфографического навыка.

### **ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧЕНИКОВ-БИЛИНГВОВ НА УРОКАХ РКИ В 6-х КЛАССАХ «ВСЛУХ»**

Глава посвящена описанию процесса разработки авторского пособия по орфографии для русско-эстонских билингвальных школьников 6-х классов, обучающихся на эстонском языке. Цель главы — представить, как на основе лингвистических и методических принципов были отобраны орфограммы, структурированы рабочие листы и сформулированы задания, обеспечивающие целенаправленное формирование орфографического навыка.

В главе подробно рассматриваются методологические основания пособия, его структура, принципы построения заданий и типология упражнений. Значительное внимание уделяется соответствию содержания возрастным, когнитивным и языковым особенностям билингвальных учащихся, а также реализации принципов индуктивного подхода, самостоятельности, наглядности и коммуникативной направленности.

Кроме того, в главе представлен анализ ключевых тематических блоков пособия — «Ударение», «Безударные гласные в корне», «Шипящие», «Гласные после шипящих в окончаниях и суффиксах» — с обоснованием выбора каждого из них и описанием используемых приемов работы. Завершающий раздел главы содержит методические рекомендации по внедрению пособия в учебную практику.

#### **1. Общая концепция пособия «Вслух»**

Предлагаемое пособие по орфографии «Вслух» создано для билингвальных школьников 6-х классов, владеющих русским языком в устной форме, но не получавших ранее систематического обучения русской орфографии в условиях школы. Эти учащиеся обучаются в эстоноязычной образовательной среде, где русский язык представлен в ограниченном объеме (как иностранный). Таким образом, пособие адресовано специфической группе школьников, которые нуждаются в целенаправленной поддержке в развитии письменной грамотности на русском языке при уже сформированной базовой устной компетенции.

Цель пособия заключается в формировании орфографической грамотности через системную работу с ключевыми орфограммами, представляющими наибольшую трудность для билингвальных учащихся. Основной задачей является развитие осознанного, осмысленного отношения к написанию слов, а также формирование умений применять орфографические правила в продуктивной речи (в учебных речевых ситуациях, близких к реальным). Особое внимание в пособии уделяется формированию орфографической зоркости, фонематического слуха, навыков морфемного анализа и самостоятельной рефлексии над языковым материалом.

Пособие опирается на знания и метаязыковые представления, которые учащиеся могли получить в рамках курса эстонского языка как родного. В частности, предполагается, что ученикам знакомы такие понятия, как «гласный звук», «долгота», «слог», «ударение» в эстонском понимании (как количественное, а не акцентное), а также элементарные представления о морфемной структуре слова. Это позволяет строить обучение не «с нуля», а на основе уже имеющегося лингвистического опыта, адаптируя его под систему русского языка. В то же время пособие учитывает трудности, связанные с интерференцией: фиксированное ударение в эстонском языке, принцип фонетического написания («как слышится»).

Пособие разработано как универсальный инструмент, гибкий в использовании: оно может применяться в рамках урока РКИ, как элемент факультативных занятий, для работы в парах или индивидуально, а также в качестве самостоятельных заданий под наблюдением учителя или родителя. Все упражнения в пособии рассчитаны на выполнение за 10–15 минут, что делает его удобным для включения в структуру стандартного учебного занятия, в том числе на этапе закрепления или повторения материала.

Содержание пособия строится по тематическому и орфографическому принципу. Темы — «Знакомство», «Семья», «Страна» — отобраны с учетом их актуальности и частотности в школьной жизни и коммуникации подростков. Каждая тема служит контекстом для работы с одной или несколькими орфограммами. Внутри тем материал структурирован в виде рабочих листов, каждый из которых имеет единую композиционную схему: мотивационное вступление (в форме игровой или коммуникативной ситуации), языковой материал, упражнения, визуализированное объяснение правила, рефлексия и самопроверка.

Ключевым методическим ориентиром при разработке заданий служит коммуникативный подход, который предполагает включение учебных действий в осмысленные речевые ситуации. Формат заданий опирается на актуальные для подростков жанры — профили в соцсетях, комментарии, видеоблоги, сообщения в чатах и игровые сцены. Это позволяет не только повысить мотивацию и вовлеченность учащихся, но и обеспечить перенос учебных умений в реальные коммуникативные практики.

Таким образом, пособие «Вслух» создает условия для последовательного и осмысленного формирования орфографической грамотности у билингвальных школьников. Оно опирается на уже сформированные элементы языковой компетенции, компенсирует типичные орфографические трудности, развивает языковую рефлексию и способствует расширению речевого репертуара. За счет гибкой структуры, игровых форматов и визуальной наглядности пособие может использоваться в разных образовательных форматах — от групповой до полностью самостоятельной работы.

## **2. Принципы, лежащие в основе пособия «Вслух»**

Пособие «Вслух» построено на сочетании лингвистических, когнитивных и педагогических принципов, направленных на формирование орфографического навыка у билингвальных учащихся. При разработке структуры и содержания заданий учитывались как особенности усвоения русского языка детьми, говорящими на нем в быту, так и методические подходы, доказавшие свою эффективность в обучении русскому как неродному. Основу пособия составляют следующие принципы.

### **1) Организация работы**

#### *Принцип самостоятельной работы*

Пособие выстроено таким образом, чтобы каждый рабочий лист мог быть выполнен учеником самостоятельно, без постоянной поддержки со стороны учителя.

Принцип самостоятельности реализуется за счет следующих методических решений:

- структурная предсказуемость каждого листа: введение в задание, опора на визуальный и коммуникативный контекст, выполнение, краткий теоретический блок, самопроверка;

- наличие опор: схем, рамок, цветовых и графических обозначений, пиктограмм (например, «Ударение», «Прочитай вслух», «Код», «Найди ошибку»), позволяющих ученику ориентироваться в материале;
- минимизация объема заданий: выполнение заданий одного листа занимает 10–15 минут;
- механизмы самопроверки: введение кодовых слов, которые можно получить, если все задания выполнены правильно.

### **Пример:**

#### **Урок 7 «Семья. Корень. Безударная гласная в корне»**

Во втором задании учащемуся предлагается материал в виде переписки в семейном чате. Без обращения к учителю он должен:

- 1) найти орфографические ошибки, связанные с безударными гласными в корне;
- 2) исправить их;
- 3) подобрать проверочные слова;
- 4) вычислить кодовое число — общее количество исправленных слов.

Задание сопровождается визуальной рамкой с правилом проверки безударной гласной. Благодаря этому ученик может не только выполнить упражнение сам, но и осознать, почему он делает тот или иной орфографический выбор.

Таким образом, принцип самостоятельной работы реализуется с помощью визуальных и содержательных опор. Это позволяет использовать пособие в условиях частичной автономии ученика, включая индивидуальную или парную работу на уроке и дома.

#### *Принцип контроля выполнения заданий*

Для билингвального учащегося, не получавшего систематического образования на русском языке, орфография часто является областью «интуитивной догадки» или слепого запоминания. В этой ситуации особенно важным становится формирование навыков самоконтроля, позволяющих ученику отслеживать правильность собственных решений и осознанно их корректировать.

В пособии принцип контроля реализован не только через традиционную проверку результатов, но и через встроенные в задания механизмы самопроверки, которые делают этот процесс:

- увлекательным (через игровые форматы);

- регулярным (в каждом листе есть итоговое задание);
- доступным (проверка не требует учителя);
- развивающим (ученик сам может понять, где и почему допустил ошибку).

Способы реализации:

- кодовое слово или число;
- рамки с теорией и чек-листы;
- сравнение с примерами.

**Примеры:**

#### **Урок 4 «Знакомство. Ударение. Чтение»**

После выделения ударных слогов в словах из текста ученик подсчитывает, сколько многосложных слов он выделил, и называет это число в качестве кода. Если число сходится с ожидаемым, он понимает, что справился правильно. Таким образом, контроль встроен в игровую задачу.

#### **Урок 9 «Семья. Корень. Письмо»**

В задании на самостоятельное письмо учащийся не только пишет текст с использованием новых слов, но и:

- выписывает слова, в которых он сомневается;
- применяет к ним правило (подбор проверочного слова).

Ученик осознает не только, что он написал, но и где у него возникли затруднения.

*Принцип наглядности:*

Визуальная подача материала обеспечивает доступность и структурированность действий. Принцип визуализации в пособии реализуется через:

- схемы и таблицы, поясняющие орфограмму;
- рамки с правилом, выводом, вопросом или инструкцией;
- цветовые акценты и пиктограммы, организующие пространство листа;
- метафоры, визуальные образы (например, «улицы Шипляндии»);
- ритмические схемы и акцентные модели.

Визуализация помогает учащемуся самостоятельно выделить главное, особенно в отсутствии учительского объяснения.

**Пример:**

#### **Урок 1 «Знакомство. Ударение.»**

На этапе знакомства с понятием ударения учащиеся работают с визуально представленными ритмическими схемами, где ударный слог обозначен заглавными буквами (*тамаТА, ТАтама*). Рядом находится рамка с определением и примерами, которые помогают понять, что такое ударный слог, делая абстрактное понятие наглядным и конкретным.

## 2) Методика введения нового материала

### *Индуктивный метод*

Одним из методологических оснований построения пособия является индуктивный путь усвоения орфографического материала — от языковых фактов и наблюдений к формулировке правила. Такой подход соответствует современным дидактическим требованиям, согласно которым обучение должно быть направлено не на механическое усвоение готовых формулировок, а на развитие рефлексивного, аналитического и метаязыкового мышления.

Для билингвального учащегося, не привыкшего к правилам, сформулированным в метаязыке русской школьной традиции, индукция облегчает вход в орфографическую норму через конкретные речевые ситуации и наблюдение за словом в контексте.

Индуктивный подход реализуется за счёт:

- предварительного предъявления языкового материала в контексте;
- формулировки наводящих вопросов;
- предложений на анализ, сопоставление, группировку;
- отложенного представления правила — в виде вывода, который делает сам ученик.

### **Пример:**

#### **Урок 11 «Страна. Шипящие. о/ё после шипящих в корне»**

В первом задании представлены слова: *шорох, шёпот, дешёвый, жёлтый, шерстка*.

Учащимся предлагается:

- выделить ударный слог;
- определить, какой звук слышится после шипящей;
- подобрать однокоренное слово;
- указать, где слышится *о*, но пишется *ё*.

После выполнения этих действий ученик получает задание на формулировку правила: когда после шипящих в корне слова пишется *о*, а когда *ё*. Такой путь позволяет не только понять, что надо писать, но и почему.

Индуктивный подход, применяемый последовательно во всех блоках пособия, способствует осмысленному усвоению материала.

#### *Принцип информационного сопровождения*

Задания в пособии рассчитаны на самостоятельную работу ученика без участия учителя, в таких условиях особенно важно обеспечить ясность, структурность и логическую поддержку обучающего процесса внутри самого задания. Это достигается за счет реализации принципа информационного сопровождения.

Способы реализации в пособии:

- мини-правила в рамке;
- надводящие вопросы: «*Как ты думаешь, почему Мартин поставил ударение только на первый слог?*», «*Как ты думаешь, почему эти звуки называются «шипящие»?*»;
- примеры и образцы.

#### *Принцип минимума теории*

Теория дается по мере необходимости, как итог анализа, как комментарий к закономерности, как краткий вывод в схематичной форме.

#### **Примеры:**

##### **Урок 7 «Семья. Корень. Безударная гласная в корне»**

Учащиеся должны расставить ударение, после чего в рамке находят короткую формулировку, как проверить безударную гласную.

#### 3) Содержание и формат заданий

#### *Принцип коммуникативной направленности заданий*

Задания в пособии встраиваются в речевые ситуации, приближенные к реальному языковому опыту подростков. Это позволяет не только тренировать орфографические навыки, но и развивать речевую компетенцию, актуализировать орфографию как часть смыслового высказывания.

Коммуникативная направленность проявляется в:

- включении заданий в узнаваемые для подростков жанры и форматы (чат, блог, дневник, профиль в соцсети, заметка для YouTube);
- постановке речевых задач, ориентированных на смысл;
- встраивании орфограммы в контекст.

Такой подход снижает формальность орфографического действия и усиливает его связь с личной речевой практикой школьника-билингва.

**Пример:**

### **Урок 8 «Семья. Корень. Безударная гласная в блоге»**

Учащимся предлагается помочь эстонскому однокласснику Мартину, который учит русский язык и записывает видеоблог. В тексте блога Мартин пропустил гласные после шипящих в корне, потому что сомневается в их написании. Задача ученика восстановить пропущенные буквы, подобрать проверочные слова.

Таким образом, ученик:

- взаимодействует с персонажем;
- выполняет орфографическое задание как речевое;
- решает задачу, выходящую за рамки формальной правописной тренировки.

Дополнительно в конце задания предлагается записать голосовое сообщение, что переводит работу от письма к устной речи.

#### *Принцип жанрового разнообразия*

Орфографический материал не отрывается от живой языковой практики, а осваивается в контексте узнаваемых текстов и речевых ситуаций. Такой подход повышает мотивацию, способствует формированию стилистической чувствительности и развивает орфографическую зоркость в реальных условиях употребления языка и учебной деятельности учащихся (например, роли диктора, блогера, собеседника, одноклассника, переводчика, участника квеста).

**Пример:**

### **Урок 6 «Семья. Корень»**

Ученику предлагается «лента» с хэштегами: #семья, #семейный, #семейство. Его задача определить, почему эти слова однокоренные. Таким образом, реализуется жанр социальной сети, привычный и понятный подросткам

#### *Принцип расширения словарного запаса*

Орфографические задания в данном пособии предполагают осмысленное использование слов в речевом контексте, что требует постоянной работы с лексикой. Учитывая, что учащиеся владеют русским языком в устной бытовой форме, но не обладают развернутым письменно-лексическим репертуаром, задачей пособия становится не только проверка знания слов, но и расширение активного словаря, приближение его к нормам школьной письменной речи и литературного языка.

Этот принцип реализуется на протяжении всех тематических блоков и типов заданий.

### 3. Структура пособия «Вслух»

Пособие «Вслух» представляет собой модульную систему рабочих листов, сгруппированных по основным орфографическим трудностям билингвальных учеников, изучающих русский язык как иностранный. Структура пособия выстроена таким образом, чтобы обеспечить постепенное, поэтапное формирование орфографической грамотности, опираясь на знакомые учащимся тематические контексты: «Знакомство», «Семья», «Страна». Эти темы соответствуют содержанию начального уровня курса РКИ и одновременно служат коммуникативной рамкой для отработки конкретных орфограмм.

Каждый модуль включает несколько уроков, каждый из которых оформлен в виде отдельного рабочего листа. Все листы имеют предсказуемую и повторяющуюся структуру: вступительное задание в виде коммуникативной ситуации, языковой материал для анализа, индуктивное упражнение, мини-справка и задание на применение с элементами самопроверки. Продолжительность выполнения одного листа составляет 10–15 минут, что делает возможным их гибкое использование на уроках, факультативах или в качестве домашнего задания.

Логика построения пособия отражена в следующей тематико-орфографической последовательности:

№	Тема	Орфограмма / Языковая единица	Основная цель
1	Знакомство	Ударение	Определять ударный слог в слове на слух и обозначать его знаком ударения.
2	Знакомство	Ударение	Соотносить слово и схему ударения; развивать слуховую чувствительность.
3	Знакомство	Ударение.	Сравнивать формы слова; наблюдать за

		Подвижность ударения	ударением.
4	Знакомство	Ударение. Чтение	Развивать орфографическую зоркость через чтение слов с разным ударением в тексте.
5	Знакомство	Ударение. Письмо	Использовать слова с разным ударением в самостоятельном письме.
6	Семья	Корень	Находить корень, выделять родственные слова по смыслу и строению.
7	Семья	Корень. Безударная гласная в корне	Подбирать проверочное слово с ударной гласной в том же корне.
8	Семья	Корень. Безударная гласная в корне	Закреплять навык проверки на собственном и чужом тексте.
9	Семья	Корень Письмо	Создавать письменный текст с использованием слов с целевой орфограммой; закреплять знание корня и проверку гласной.
10	Страна	Шипящие	Различать шипящие звуки.
11	Страна	Шипящие. o/ё после шипящих в корне	Выявлять зависимость написания o/ё в корне после шипящих от ударения.
12	Страна	Шипящие. Окончание	Узнавать, что такое окончание.
13	Страна	Шипящие o/ё после шипящих в окончаниях	Выявлять зависимость написания o/ё в окончаниях после шипящих от ударения.
14	Страна	Шипящие Суффиксы	Узнавать, что такое суффикс Выявлять зависимость написания o/ё в суффиксах после шипящих от ударения.

Каждая серия заданий внутри темы направлена на переход от восприятия и наблюдения к анализу, применению и продуктивной деятельности. Таким образом, структура пособия обеспечивает системное усвоение орфографических правил в условиях, приближенных к реальному языковому опыту учащихся.

#### 4. Структура рабочего листа в пособии «Вслух»

В работе М. Коваченко (2023) подробно описана логика индуктивного урока, где обучающийся сначала работает с языковым материалом, выявляет закономерности, а затем получает обобщающее правило. Эта логика положена в основу построения всех рабочих листов. Типология заданий по уровням осмысления (наблюдение, классификация, применение, продукция) используется как основа для организации серии упражнений внутри листа.

Каждый рабочий лист построен по единой логике, отражающей как коммуникативную направленность пособия, так и его методическую обоснованность:

- 1) вступление: описание ситуации, в которую включается ученик, постановка коммуникативной задачи, указание цели. Ученик осознает, что именно он будет делать и зачем;
- 2) коммуникативная или игровая задача: задание облечено в узнаваемую для подростка форму (соцсети, чат, блог, диалог и пр.), формулировка задания включает цель, жанр, роли участников;
- 3) серия заданий (наблюдение — классификация — применение — продукция): от анализа языкового материала до создания текста;
- 4) краткий теоретический блок: вводится после анализа материала. Представлен в виде схемы, таблицы, визуального или персонажного комментария;
- 5) итог/рефлексия: проверка выполнения, шифровка кодового слова, самопроверка, визуальная оценка, вопрос для рефлексии.

Каждый элемент структуры направлен на вовлечение ученика, осмысление и закрепление материала. Благодаря такому построению учащийся проходит путь от мотивации — через исследование и открытие — к применению и рефлексии.

## **5. Содержание и методическая система рабочих листов пособия «Вслух»**

Тематика пособия организована вокруг четырех ключевых орфографических блоков: «Ударение», «Безударные гласные в корне», «Шипящие», «Гласные после шипящих в окончаниях и суффиксах». Каждый блок охватывает темы, вызывающие затруднение у билингвальных школьников, и представлен серией рабочих листов, направленных на развитие фонематической и орфографической осознанности, а также речевых и морфемных умений. Ниже приведен подробный анализ каждого блока.

### **5.1. Тема «Ударение»**

В первых пяти уроках ставится цель ввести и постепенно сформировать у билингвальных учащихся представление об ударении как орфографически значимой единице. Уроки выстроены так, чтобы активизировать фонематический слух, научить выделять ударный слог в слове на слух и на письме, а также связать работу над ударением с чтением, письмом и словотворчеством.

Первый урок знакомит учащихся с понятием ударного слога через ритмические схемы. Через слушание, тактильные приемы (зажатие пальцев в кулак) и визуальные схемы учащиеся интуитивно подводятся к пониманию, что один из слогов звучит громче и сильнее — это и есть ударение.

В заданиях используется лексика, состоящая из часто встречающихся слов: *толпа, семья, вечерний, мышонок*. Упражнения направлены на сопоставление схем и слов, а также на самостоятельную идентификацию ударного слога. В конце урока появляется первое кодовое задание.

Во втором уроке идет развитие представления об ударении в коммуникативной ситуации. Учащимся предлагается озвучить персонажа (робота), который говорит по слогам, акцентируя один из них. Таким образом, ударение связывается с выразительной функцией речи. Дети работают с короткими эмоционально окрашенными репликами («*При-вет!*», «*Про-па-ла!*»), а затем подбирают слова, которые подходят к заданной ритмической схеме. Также выполняется задание на подчеркивание ударного слога в реальных словах. Ученики получают задание, которое предполагает расшифровку кода и вовлекаются в игровую коммуникацию внутри группы.

Третий урок вводит идею подвижности ударения. Через пары слов в единственном и множественном числе (*стол – столы*) учащиеся обнаруживают, что в русском языке ударение может менять свое положение в зависимости от грамматической формы. Эта особенность выделяется как отличие от эстонского языка, в котором ударение неподвижно. Далее учащиеся работают над образованием форм слов с постановкой ударения и анализируют небольшой текст из дневника школьника. Они записывают выделенные слова в таблицу, определяют форму и ударение, а затем находят слово, в котором ударение поменяло свое место. Лексика здесь предельно приближена к школьной жизни (*школа, тетрадь, пятёрка, каникулы*), что делает задание понятным и значимым для учащихся.

Четвертый урок посвящен чтению. Используется адаптированный отрывок из игрового дневника персонажа Стива из мира Minecraft. Ученикам необходимо найти в тексте слова с количеством слогов больше трех, и определить, где ударение. Слова подбираются таким образом, чтобы они были понятны, но при этом достаточно длинными и ритмически сложными (*тоненькую, библиотеки, механизмов*). Это дает

возможность учащимся попрактиковаться в определении ударения в многосложных словах. Дополнительно проводится семантический разбор ключевых слов, что активизирует словарный запас. В конце вводится задание с подсчетом подчеркнутых слов и предъявлением результата учителю (игровой элемент).

Пятый урок завершает блок, переводя учащихся в продуктивный режим — письмо. На основе прочитанного текста из прошлого урока учащимся предлагается продолжить дневник Стива, используя предложенные слова. Это задание направлено на самостоятельное создание связного текста с учетом фонетической структуры слов. Затем следует задание на словообразование: из слов *смотреть*, *паниковать*, *рука*, *нога*, *прямоугольник* учащиеся формируют новые слова, одновременно закрепляя понимание корня. Лексика в этих заданиях остается максимально приближенной к интересам учащихся, чтобы сохранить мотивацию.

Таким образом, первые пять уроков построены по принципу постепенного усложнения. Сначала ударение осваивается как ритмическое явление через схемы и слуховое восприятие, затем закрепляется в речи, анализируется в грамматических формах, работает в тексте и в итоге применяется в собственном письме учащегося. Каждый урок логически продолжает предыдущий и развивает не только фонетическое восприятие, но и языковую рефлексия, и помогает в работе с орфограммами, зависящими от ударения.

## **5.2. Тема «Корень. Безударная гласная в корне»**

Во втором тематическом блоке пособия ставится цель ввести и поэтапно сформировать у билингвальных учащихся представление о корне слова как основе орфографического анализа и научить проверять написание безударных гласных в корне через подбор родственных слов. Блок включает четыре урока, в которых учащиеся постепенно осваивают морфемный анализ и овладевают орфографическим правилом, связанным с выбором гласной в безударной позиции.

Шестой урок посвящен индуктивному введению понятия однокоренных слов. Учащимся предлагается рассмотреть слова-хэштеги в социальной сети, объединенные визуально и тематически (*#семья*, *#семейный*, *#семейство*). Ученики выделяют повторяющуюся часть, интуитивно осознавая наличие общего смыслового элемента. Далее они самостоятельно подбирают хэштеги к изображению семьи, а затем проводят анализ списка из «перемешанных» слов, выбирая подходящие.

Лексика максимально приближена к жизненному опыту учащихся, а формат заданий — к современным медиапрактикам. Помощь блогеру и работа с соцсетями усиливает мотивацию и вовлеченность.

Седьмой урок вводит понятие безударной гласной в корне. На первом этапе учащиеся сравнивают формы слов (например, *сестра* — *сёстры* — *нет сестры*), чтобы установить, в какой форме корневая гласная оказывается под ударением. Из наблюдений формулируется правило: проверить гласную в корне можно с помощью однокоренного слова с ударной позицией гласного звука. Затем учащиеся выполняют задание в виде редактирования сообщений из семейного чата, где нужно исправить орфографические ошибки, связанные с безударными гласными. В финале урока предлагается текст, в котором необходимо найти слова с потенциальной орфографической ошибкой. Таким образом, ученики переходят от индукции к применению правила в письменной речи, сочетая аналитические и игровые задания.

Восьмой урок направлен на закрепление правила и осознание различий между русским и эстонским ударением. Учащимся предлагается проверить текст одноклассника-этонца: расставить ударения и исправить слова с сомнительными гласными. В заключительном задании учащиеся читают текст вслух, помогая Мартину услышать правильные формы. Это задание сочетает письмо, чтение, редактирование и устную речь, а также вводит контраст между русской и эстонской системами ударения, что способствует развитию языковой рефлексии у билингвов.

Девятый урок завершает блок продуктивным письменным заданием. Учащиеся пишут короткий текст для YouTube-канала на тему своей семьи, подбирая однокоренные слова к предложенным словам. Далее они выделяют слова, в написании которых испытывают сомнение (ударение или безударная гласная). Дополнительно предлагается домашнее задание — озвучить текст и записать аудио, что формирует навыки самоконтроля и развивает устную речь.

Таким образом, блок «Семья. Корень» строится по принципу постепенного усложнения: от осознания структуры слова через наблюдение к осознанному применению орфографического правила в реальных речевых ситуациях. Все задания вписаны в близкие детям жанры общения.

### **5.3. Тема «Шипящие. Гласные *o/ё* после шипящих в корне, суффиксе»**

В уроках 10–14 реализуется сквозная тема шипящих звуков и особенностей написания гласных *о/ё/е* после них. Постепенно учащиеся осваивают различие между написаниями в корне, в окончании и в суффиксе. Сюжетная линия «Страны Шипляндии» объединяет блок и создает игровую мотивацию: каждый урок — это новое «путешествие» по правилам и ситуациям, связанным с шипящими.

Десятый урок знакомит учащихся с самими шипящими звуками. Через задание на обводку слов с шипящими и их классификацию по «улицам» (*улица Ша, Ща, Ча*) школьники учатся распознавать звук на слух и по написанию. Работа выстраивается в формате игры: нужно помочь жителям Шипляндии распределить слова по фонетическим признакам. Дополнительно дается работа с фразеологизмами, где учащиеся выделяют слова с шипящими, определяют их значение и подбирают проверочные формы. Это не только активизирует орфографическое внимание, но и расширяет словарный запас.

Одиннадцатый урок посвящен написанию *о/ё* после шипящих в корне слова. В первом задании дети читают слова, подчёркивают ударный слог и подбирают пары, в которых после шипящей пишется *ё*. В случае, если такой пары нет, используется обозначение «Х» — это помогает учащимся понять, как выбрать, что писать после шипящих в корне. Далее дается адаптированный текст из дневника школьника, в котором необходимо выбрать нужную гласную после шипящих и найти слова с корнем *-лет-*. Через работу с осмысленным контекстом учащиеся усваивают орфографическое правило.

Двенадцатый урок посвящен гласным после шипящих в окончаниях и суффиксах. В первом задании учащиеся отбирают словосочетания без шипящих, чтобы использовать их в формуле: «*В Шипляндии нет...*». Такое противопоставление помогает осознанно выделить слова с шипящими. Далее школьники работают с парами словоформ, выявляя, чем они отличаются (например: *интересная книга – (нет) интересной книги*). Это подводит к наблюдению: в окончаниях после шипящих под ударением пишется *е*, а не *ё*. Последнее задание предполагает морфемный разбор слов: учащиеся выделяют корень, окончание и ставят ударение. Таким образом, они закрепляют понимание, что в окончании, в отличие от корня, после шипящей под ударением *ё* не пишется.

Тринадцатый урок предлагает учащимся ещё раз осмыслить орфограмму *о/ё* в окончании через игровую ситуацию — чат между персонажами. В этом чате содержатся ошибки в написании слов с окончаниями после шипящих (например, *ключём, свечёй*). Учащиеся должны написать реплику от имени героя, объясняющую правило, а также создать аватар персонажа и придумать реплику. Этот урок усиливает коммуникативную направленность блока: учащиеся не просто выполняют задания, а вступают в условный диалог на тему орфографии.

Четырнадцатый урок завершает тему шипящих и переносит внимание на суффиксы. Через сообщение «Министра Словообразования» учащиеся наблюдают, как в словах *кружок, лучок, морячок* происходит чередование согласных в корне и добавляется суффикс, в котором после шипящей пишется *о*. Учащиеся ставят ударение и отмечают, что при добавлении суффикса ударение смещается на него. Далее им предлагается выбрать слова для описания школьного мероприятия, изменить их форму (например, *приглашать* → *приглашённый*) и определить, какую букву писать — *о* или *ё*. Это задание тренирует навык морфемного анализа и закрепляет правило: если суффикс под ударением — пишется *о*.

Таким образом, блок «Шипящие» выстроен как развернутый маршрут от фонетического восприятия звука к осознанному выбору орфограммы на морфемной основе. Учащиеся учатся дифференцировать написание *о/ё* в зависимости от части слова и ударения. Тематическое и сюжетное единство (Шипляндия), наличие игровых форм, кодов и реплик способствуют включенности и позволяют сделать орфографическую тему живой, значимой и понятной.

## **6. Структура приложений к пособию «Вслух»**

В приложение к пособию включены дополнительные материалы, направленные на поддержку самостоятельной работы ученика и облегчение контроля со стороны учителя. Эти ресурсы расширяют функциональные возможности пособия, обеспечивают его гибкое использование и позволяют реализовать самостоятельное обучение. Приложения носят справочный, пояснительный и организационный характер. Они могут использоваться как в печатном, так и в электронном виде.

В состав приложений входят следующие компоненты.

1. Орфографический словарь с ударением представляет собой список слов, встречающихся в заданиях пособия, отсортированный по алфавиту и

- снабженный знаками ударения. Словарик служит для самопроверки, ориентирует учащихся в написании слов, содержащих изучаемые орфограммы, и позволяет использовать пособие без постоянного сопровождения учителя. Принципы составления словаря изложены отдельно.
2. Ответы для учителя содержат правильные варианты выполнения всех заданий, а также допустимые альтернативные ответы, где это возможно. Некоторые задания сопровождаются краткими методическими комментариями и пояснениями. Этот компонент упрощает проверку, помогает быстро диагностировать орфографические затруднения учащихся и поддерживает учителя в условиях фрагментированной работы с группами.
  3. Лист помощи для ученика — это наглядная страница, включающая краткие формулировки правил, схемы, примеры и алгоритмы выполнения заданий. Он предназначен для использования в ситуациях, когда ученик работает без объяснения учителя. Формат листа помощи согласован с целевыми темами и орфограммами (ударение, безударные гласные в корне, написание *о/ё* после шипящих).
  4. Электронная версия пособия на Google Диске создана для удобства выполнения отдельных заданий, особенно тех, которые требуют ввода текста, взаимодействия с интерактивными элементами или чтения с экрана. Ссылка на диск может быть выдана ученикам по решению учителя. Электронный формат особенно полезен при работе с билингвальными учениками, которые привыкли к цифровым форматам и используют гаджеты как привычную среду обучения.

## **7. Принципы составления словаря**

Орфографический словарь, включенный в приложение к пособию, выполняет справочную и обучающую функцию. Он предназначен для поддержки самостоятельной работы билингвальных учеников на уроках русского языка как иностранного (РКИ) и способствует формированию орфографической зоркости, навыков самоконтроля и зрительной памяти.

В словарь вошли только те слова, которые встречаются в заданиях пособия, позволяя учащемуся использовать словарь во время выполнения задания. Отбор лексики опирался на наличие в словах орфограмм, зависящих от ударения. В первую очередь

это «безударные гласные в корне слова», «гласные *o/õ* после шипящих», а также случаи подвижного ударения в словоформе. Такой выбор помогает сосредоточить внимание учащегося на ключевых орфографических явлениях, изучаемых в пособии.

Все слова даны с графическим обозначением ударного слога. Знак ударения помогает учащемуся ориентироваться в позиции орфограммы, а также служит опорой при чтении и письме. Эта маркировка особенно важна для билингвов, владеющих эстонским языком, где ударение фиксировано и не осознается как орфографически значимая единица.

Слова расположены в алфавитном порядке, что упрощает использование словаря как справочного ресурса.

Словарь поддерживает реализацию самостоятельной учебной деятельности, что особенно важно в условиях билингвального класса, где учитель не всегда может уделить внимание каждому ученику в момент выполнения задания.

## **8. Роль учителя при организации работы с пособием «Вслух»**

Хотя пособие «Вслух» разрабатывалось как инструмент для самостоятельного освоения орфографического материала, роль учителя в его применении остается методически значимой. Именно учитель вводит ученика в структуру пособия, помогает освоиться с его форматом и организует рабочую среду, необходимую для эффективного выполнения заданий. Особенно важна позиция учителя на первом этапе при знакомстве учащегося с пособием.

Начало работы предполагает краткое введение, в ходе которого учитель поясняет, что рабочие листы предназначены для самостоятельной или парной работы и что задания не будут подробно объясняться, как это обычно происходит на уроке. Вместо этого ученик самостоятельно анализирует языковой материал, делает выводы и выполняет задания, опираясь на визуальные подсказки, аудиофайлы, графические схемы и краткие теоретические вставки. Учитель показывает структуру листа: где расположено основное задание, как оформлен блок с теоретическим материалом, куда вписываются ответы, где размещены рубрики самопроверки и рефлексии.

Также поясняются условные обозначения и рубрики, которые помогают ученику ориентироваться в типах заданий и учебных действиях. Среди них:

«Слушай», «Озвучь» (или «Запиши аудио»), «Правило», «Подумай», «Найди код». Рубрики сопровождаются картинками, что делает структуру листа визуально понятной.

Дополнительно учитель обращает внимание на материалы, размещенные в приложении к пособию. В частности, речь идет о лексическом словаре, где собраны ключевые слова, используемые в рабочих листах, в алфавитном порядке. Словарик помогает учащимся при возникновении затруднений, а также может использоваться в качестве ресурса для самопроверки или повторения. Таким образом, ученику предлагается справочная поддержка, которая может использоваться как в классе, так и при выполнении заданий дома.

Особое внимание уделяется технической стороне. Поскольку некоторые задания сопровождаются аудиофайлами, учитель обеспечивает ученика наушниками, планшетом или компьютером. Если используется личный телефон, ученик заранее получает инструкцию, как подготовиться, а учитель обеспечивает доступ к интернету. Учащимся объясняется, как сканировать QR-код, где найти нужный файл и как вернуться к заданию после прослушивания. Все аудиофайлы собраны на общей платформе (Google Диск), и ссылка на нее может быть выдана ученику для повторного прослушивания дома или внеурочной работы. Такая организация особенно важна в условиях, когда выполнение заданий с озвучиванием невозможно прямо на уроке.

Некоторые задания предусматривают устную продукцию: чтение вслух, озвучивание схемы, запись фрагмента текста. В этом случае учитель сам выбирает, как организовать выполнение: если условия позволяют, ученик может говорить в классе (например, в наушниках или в отдельной зоне), в противном случае выполнить задание дома и отправить аудиофайл на электронную почту, в мессенджер или папку на Google Диске. Такой подход обеспечивает гибкость и позволяет учитывать индивидуальные особенности и технические возможности каждого ученика.

Во время выполнения задания учитель может работать с другими учениками, но, при необходимости, подойти, дать краткое пояснение, напомнить алгоритм или предложить использовать лист с ключами для самопроверки. Также возможна парная работа: в ряде заданий предусмотрены формы взаимодействия, при которых ученики могут обсуждать ответы, читать друг другу, комментировать выбор. Эта

возможность особенно актуальна для билингвальных учащихся, которым важно работая над орфографическим правилом, проговаривать его вслух, обсуждая логику выбора.

Завершая выполнение задания, ученик сообщает учителю кодовое слово или фразу, зашифрованную в ходе работы. Это позволяет быстро сверить результат, не проверяя каждое задание в полном объеме. В случае с продуктивными заданиями (например, аудиозаписью), учитель может прослушать результат позже и дать индивидуальную обратную связь.

Каждый рабочий лист заканчивается блоком обратной связи, в котором ученик выбирает один из вариантов, наиболее точно отражающих его состояние после выполнения задания. Формулировки предложены в удобной и доступной форме: «Теперь мне всё понятно», «Хочу потренироваться ещё», «Пока трудно, нужна помощь учителя». Этот прием способствует развитию навыков саморефлексии, помогает учителю отслеживать уровень трудностей и, при необходимости, индивидуализировать дальнейшую работу.

Таким образом, методическая роль учителя при работе с пособием «Вслух» заключается не в объяснении правил или выполнении заданий вместе с учеником, а в создании условий для автономной работы: введении в структуру, технической поддержке, организации взаимодействия, ориентации в справочных материалах и обеспечении проверки результата. Такая модель усиливает учебную мотивацию, формирует самостоятельность и обеспечивает устойчивое развитие орфографического навыка.

## **9. Выводы**

Разработка и реализация пособия «Вслух» представляет собой методически и педагогически обоснованную попытку адаптации орфографического курса под потребности русскоязычных билингвальных учащихся, находящихся в эстоноязычной школьной среде. Основываясь на принципах индуктивного подхода, самостоятельной деятельности, наглядности, жанрового разнообразия и коммуникативной направленности, пособие обеспечивает устойчивое формирование орфографических умений, выходящих за рамки механического усвоения правил.

Структура пособия учитывает когнитивные и возрастные особенности учащихся, а также опирается на их существующий языковой опыт. Особое внимание уделено созданию учебных заданий, приближенных к реальным речевым ситуациям подростков, что значительно повышает мотивацию к выполнению орфографических упражнений.

В результате анализа можно утверждать, что пособие «Вслух» является альтернативным инструментом для работы с билингвальными школьниками, позволяющим:

- компенсировать типичные трудности, возникающие при переносе норм устной речи в письменную;
- развивать фонематический слух и орфографическую зоркость;
- формировать навык саморефлексии и самостоятельного контроля;
- внедрять орфографический материал в коммуникативные форматы, близкие подросткам.

Методическая роль учителя при этом смещается в сторону сопровождения, организации и поддержки, а не традиционного объяснения, что соответствует современным подходам к обучению в условиях многоязычной школы.

Таким образом, представленное пособие может быть использовано как в рамках школьного курса, так и в индивидуальной или дистанционной работе при обучении орфографии в билингвальной среде.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная магистерская работа посвящена описанию процесса разработки методического пособия по орфографии, предназначенного для русско-эстонских билингвальных учеников 6-х классов. Основной целью работы стало создание учебного пособия, направленного на формирование орфографических навыков через освоение орфограмм, зависящих от ударения, таких как безударные гласные в корне, написание *o/ë* после шипящих под ударением в корне, суффиксе и окончании. Пособие ориентировано на самостоятельную работу школьников в условиях ограниченного времени урока, когда учитель работает параллельно с учениками, изучающими РКИ как иностранный язык.

Потребность в создании специализированных заданий вызвана рядом факторов. Во-первых, существующие учебники по РКИ ориентированы на учеников, не владеющих русским языком, и не отвечают потребностям билингвов, уже использующих русский в семейной и бытовой сферах. Во-вторых, несмотря на владение устной речью, ученики-билингвы систематически демонстрируют орфографические ошибки, связанные с отсутствием представлений о сильной и слабой позиции гласного звука, а также с влиянием фиксированного ударения в эстонском языке. В-третьих, поэтапный переход к обучению на эстонском языке усиливают значимость работы над письменной речью на русском языке.

Работа состоит из трех глав, каждая из которых освещает важные этапы создания пособия.

**В первой главе** рассматриваются теоретические предпосылки разработки методических материалов по орфографии, в ней описываются принципы орфографии и причины возникновения орфографических трудностей у билингвов. Представлен анализ ошибок в письменной речи русско-эстонских школьников, зафиксированных в исследованиях Н. Мальцевой-Замковой, И. Моисеенко, К. Фроловой и др. Проанализированы требования различных учебных программ: по русскому языку как иностранному, родному и эритажному с целью выявления различий в подходах к обучению орфографии.

**Вторая глава** посвящена принципам отбора орфограмм и лексики для заданий. Орфограммы были отобраны с учетом ударения и частотности ошибок билингвов в оформлении слов с данными орфограммами. Лексика подбиралась на основе данных

корпусных ресурсов, лексических минимумов и словарей, а также в соответствии с темами уроков. При этом учитывались такие параметры, как частотность, наличие проверочных форм и возможность морфемного анализа. Каждое слово рассматривалось с точки зрения его потенциала в развитии не только орфографической, но и акцентологической, морфологической и коммуникативной компетенции.

**Третья глава** описывает структуру и методическое обоснование разработанного пособия. Основное внимание уделяется орфографическим темам: «Ударение», «Корень», «Безударная гласная», «*o/ё* после шипящих». Эти темы представлены через морфемный анализ, сопоставление родственных слов, подбор проверочных форм и игровые речевые задания. Темы уроков, представленные в пособии («Знакомство», «Семья» и «Страна») выбраны с учетом возрастных особенностей учащихся и соответствуют тематике, предусмотренной учебной программой по РКИ для 6-х классов.

Каждый рабочий лист рассчитан на 10–15 минут индивидуальной работы и реализует ключевые методические принципы: наглядность, самостоятельность, коммуникативную направленность и актуальность. Ученик выполняет задания самостоятельно, что позволяет эффективно организовать дифференцированную работу в классе.

Задания оформлены в жанрах, близких подросткам: чат, дневник, пост в блоге, хэштеги, текст для YouTube-канала, реплики игрового персонажа. Также используются задания на исправление ошибок в сообщениях сверстника-эстонца. Эти форматы способствуют вовлеченности и повышают мотивацию учащихся.

В конце каждого урока предусмотрен код: слово или фраза, которую ученик сообщает учителю для проверки выполнения задания. Пособие также включает ответы для самопроверки и методические комментарии для учителя с пояснениями и рекомендациями по сопровождению самостоятельной работы ученика. Несмотря на ориентацию на самостоятельную деятельность, учитель при необходимости может оказывать поддержку и направлять ученика.

Основным результатом работы стало создание методически обоснованного комплекта орфографических заданий, направленного на развитие грамотности билингвальных учащихся в условиях современной многоязычной школы.

Разработанное пособие может быть использовано на уроке русского языка как иностранного для билингвов в эстонской школе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКИ

- Белоусов, В. Н., Ковтунова, И. И., Кручинина, И. Н., и др. (2002). *Краткая русская грамматика* / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Москва. 726 с.
- Бучилова, И. (2016). Анализ диктантов детей младшего школьного возраста из семей азербайджанцев и талышей. // *Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной международной научной конференции*. СПб. С. 240–243.
- Еливанова, М. А., Семушина, В. А. (2022). Особенности грамматических конструкций в русской речи русско-английских детей-билингвов. // *Проблемы онтолингвистики — 2022: речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы)*. СПб. С. 129–134.
- Иванова, В. Ф. (1976). *Современный русский язык. Графика и орфография*. Москва.
- Куц, О. (2024). *Опыт экспериментального исследования умения подбирать однокоренные слова учеников-билингвов и учеников-монолингвов среднего школьного возраста: магистерская работа*. Тартуский университет, Факультет социальных наук, Нарвский колледж.
- Коваценок, М. (2023). *Применение индуктивного ввода грамматического материала в курсе РКИ для начинающих: разработка алгоритма заданий для румынских студентов: магистерская работа* / Тартуский университет, Факультет социальных наук, Нарвский колледж.
- Лапошина, А., Лебедева, М. (2022). Формирование частотного словаря-минимума русского языка для детей инофонов на основе корпусных данных. *Мир русского слова*, № 3.
- Майсте, А. (2021). *Развернутое тематическое планирование уроков русского языка в первом классе с двусторонним языковым погружением: магистерская работа*. Тартуский университет, Нарвский колледж.
- Милованова, Г. И. (2000). *Фонетические игры и упражнения на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному*. Москва. 96 с.

Моисеенко, И. М., Замковая, Н. В. (2009). Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов. // *Активные процессы в русском языке метрополии и диаспоры. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XII*. Тарту. С. 127–142.

Моисеенко, И., Замковая, Н. (2015). Нарушение языковых норм в письменной русской речи двуязычных учащихся, получающих образование на эстонском языке. В: *«Я» и «другой», свое и чужое в культуре Эстонии*. Москва.

Моисеенко, И. М., Мальцева-Замковая, Н. В., Чуйкина, Н. В. (2019). Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке. *Science for Education Today*, № 9(6), С. 149–169.

Кудрявцев, Ю. С. (1991). Сопоставительная характеристика мягких согласных фонем в сербскохорватском, болгарском, русском и эстонском языках. Тарту. С. 147–157.

Ненонен, О. (2012). Об усвоении двуязычными детьми словесного ударения. *Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы ежегодной международной научной конференции*. СПб. С. 513–515.

Орикова, М. (2024). *Экстралингвистические факторы переключения языкового кода в речи русско-эстонского ребенка-билингва в социально-бытовой сфере общения: магистерская работа*. Тартуский университет, Нарвский колледж.

Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М. 2006. 832 с.

Розенталь, Д. Э., Голуб, И. Б. (1990). *Русская орфография и пунктуация: справочник*. Москва. С. 7–14.

Файман, И. (2014). Организация обучения русскому языку русскоязычных учеников в эстонской школе (опыт проекта «Kaks keelt — üks meel»). // *Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве*. СПб.: Златоуст. С. 230–240.

Феофанова, Т. (2022). *Письменная русская речь билингвов, учащихся в школе с эстонским языком обучения: опыт экспериментального исследования: магистерская работа*. Тартуский университет, Нарвский колледж.

Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. М. 240 с.

Щерба, Л. В. (1957). *Языковая система и речевая деятельность*. Л. 320 с.

Панова, Л. С., Панфилова, Е. И. (2015). *Вверх по лестнице. Азбука: учебник русского языка для детей-билингвов*. Таллин: Argo. 112 с.

Мальцева-Замковая, Н. В., & Моисеенко, И. М. (2023). Письменные тексты учащихся-билингвов на русском и эстонском языках: сопоставительный аспект. // *Acta Slavica Estonica XIII. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVIII. Вопросы сопоставительных исследований: язык и вариативность*. Тарту, 2023.

Розанова, С. П. (2020). *Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов: учебно-методическое пособие*. Москва. 240 с.

Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В. В. Морковкина. Москва: Русский язык, 1985. 223 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2 / В2). Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. — 64 с.

OpenAI. (2023). *ChatGPT (25. detsembri versioon), suur keelemudel*. <https://chat.openai.com>

**Приложение 1. Оценка потенциала отобранных слов для развития акцентологических, грамматических и правописных умений учеников**

**Таблица 4. Оценка потенциала отобранных слов, для развития акцентологических, грамматических и правописных умений учеников.**

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменяемые аффиксы
Безударная гласная в корне (существительные)	беда́	2	окончание	+	бе́ды	
	болезнь	2	окончание	+	боль	
	вечер	2	корень	+	вече́рний	
	вода	2	окончание	+	воды	
	война	2	окончание	+	войны	
	волна	2	окончание	+	волны	
	гнездо	2	окончание	+	гне́зда	
	голос	2	корень	+	голоса	
	дома	2	окончание	+	дом	
	доска	2	окончание	+	де́сны	
	жена́	2	окончание	+	де́сны	
	звезда	2	окончание	+	зве́зды	
	звонок	2	окончание	+	звон	
	нога	2	окончание	+	ноги	
	по́мощь	2	корень	+	помощник	
	река	2	окончание	+	ре́ки	
гора	2	окончание	+	горы		
село́	2	окончание	+	се́ла		

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменительные аффиксы
					сѐльский	
	семья́	2	окончание	+	се́мьи	
	сестра́	2	окончание	+	се́стры	
	слеза́	2	окончание	+	слѐзы	
	стекло́	2	окончание	+	сте́кла	
	страна́	2	окончание	+	стра́ны	
	толпа́	2	окончание	+	толпы́	
	бережо́к	3	суффикс	+	берег	
	ворона́	3	корень	+	ворон	
	времена́	3	окончание	+	вре́мя	
	голова́	3	окончание	+	голови́	
	де́рево	3	корень	+	дерѐвья	
	зелѐный	3	корень	+	зе́лень	
	озеро́	3	корень	+	озѐра	
	ученик	3	окончание	+	учѐние	
	сторона́	3	окончание	+	стороны́	
	темнота́	3	окончание	+	те́мень	
	география́	4+	корень	+	географ	
	геология́	4+	корень	+	геооог	
	годовщина́	4	суффикс	+	год	
	мостова́я	4+	окончание	+	мо́ст	

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменяющие аффиксы
	обещание	4+	суффикс	+	обещанный	
Безударная гласная в корне (глаголы)	бежать	2	суффикс	+	бег	
	белеть	2	суффикс	+	белый	
	бледнеть	2	суффикс	+	бледный	
	блестеть	2	суффикс	+	блеск	
	встречать	2	суффикс	+	встретим встреча	
	держать	2	суффикс	+	держит	
	звонить	2	суффикс	+	звон	
	звучать	2	суффикс	+	звук	
	лететь	2	суффикс	+	полёт	
	молчать	2	суффикс	+	молча	
	писать	2	суффикс	+	пишет	
	сказать	2	суффикс	+	скажет	
	смотреть	2	суффикс	+	осмотр	
	спасать	2	суффикс	+	спас	
	спросить	2	суффикс	+	спросим спрос	
	ходить	2	суффикс	+	ходит	
	хотеть	2	суффикс	+	хочет	
шептать	2	суффикс	+	шепот		
веселить	3	суффикс	+	весело		

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменятельные аффиксы
					весёлый	
	вспоминáть	3	суффикс	+	вспомни	
	высохну́ть	3	приставка	+	сохнет	
	говори́ть	3	суффикс	+	го́вор разговóр	
	голода́ть	3	суффикс	+	голод голодный	
	горди́ться	3	суффикс	+	горд	
	замеча́ть	3	суффикс	+	замéтить	
	исчеза́ть	3	суффикс	+	исчéзнуть	
	каза́ться	3	суффикс	+	каже́ться	
	находи́ть	3	суффикс	+	находка	
	отвеча́ть	3	суффикс	+	отвéт	
	помога́ть	3	суффикс	+	помощь помощник	
	потеря́ть	3	суффикс	+	потéря	
	продолжа́ть	3	суффикс	+	продолжить	
	роди́ться	3	суффикс	+	ро́д	
	смея́ться	3	суффикс	+	смех	
	успева́ть	3	суффикс	+	успе́ть	
	запомина́ть	4	суффикс	+	запомни	
	произно́сить	4	суффикс	+	произносит	
	расстава́ться	4+	суффикс	+	расста́немся	

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменительные аффиксы
Безударная гласная в корне (прилагательные)	большо́й	2	окончание	+	больше	
	морско́й	4	окончание	+	море	
	просто́й	4	окончание	+	прос	
	вечерний	3	корень	+	вечер	
	враждебный	3	суффикс	+	враг	
	делово́й	3	окончание	+	дело	
	дорого́й	3	окончание	+	дорог дороже	
	молодо́й	3	окончание	+	молодость моложе	
героический	4+	суффикс	+			
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в корне слова под ударением (существительные)	шок	1	корень	+	-	
	чёрт	1	корень	+	черти	
	шёлк	1	корень	+	шелка	
	жёны	2	корень	+	жена	
	зачёт	2	корень	+	зачесть	
	ожог	2	корень	+	-	
	шёпот	2	корень	+	шептать	
	щёрстка	2	корень	+	шерсть	
	шорты	2	корень	-	-	
	щёки	2	корень	+	щека	
щётка	2	корень	+	щетина		

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменяющие аффиксы
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в <b>корне</b> слова под ударением (глаголы)	вошѐл	2	корень	+	шѐдший	
	нашѐл	2	корень	+	нашѐдший	
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в <b>корне</b> слова под ударением (прилагательные)	жѐлтый	2	корень	+	желтеть	
	жѐткий	2	корень	+	жесть	
	черный	2	корень	+	чернеть	
	чѐтный	2	корень	+	счесть	
	чѐрствый	2	корень	+	чертсветь	
	дешѐвый	3	корень	+	дѐшево	
	тяжѐлый	3	корень	+	тяжесть	
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в <b>окончаниях</b> слов и <b>суффиксах</b> под ударением (существительные)	внучѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	должѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	дружѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	значѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	ключѐк	2	окончание	+		окончание -ом-
	кружѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	лужѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	лучѐк	2	суффикс	+		суффикс -ок-
	ножѐк	2	окончание	+		окончание -ом-
плечѐк	2	окончание	+		окончание -о-	

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменительные аффиксы
	свеч <sup>о́</sup> й	2	окончание	+		окончание -ой-
	багаж <sup>о́</sup> м	3	окончание	+		окончание -ом-
	береж <sup>о́</sup> к	3	суффикс	+		суффикс -ок-
	госпож <sup>о́</sup> й	3	окончание	+		окончание -ой-
	гуляш <sup>о́</sup> м	3	окончание	+		окончание -ом-
	девч <sup>о́</sup> нка	3	суффикс	+		окончание -онк-
	малыш <sup>о́</sup> к	3	суффикс	+		суффикс -ок-
	моряч <sup>о́</sup> к	3	суффикс	+		суффикс -ок-
	мыш <sup>о́</sup> нок	3	суффикс	+		суффикс -ок-
	пирож <sup>о́</sup> к	3	суффикс	+		суффикс -ок-
	скрипач <sup>о́</sup> м	3	окончание	+		окончание -ом-
этаж <sup>о́</sup> м	3	окончание	+		окончание -ом-	
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в <b>окончаниях</b> слов и <b>суффиксах</b> под ударением (глаголы)	зажж <sup>е́</sup> шь	2	окончание	+		-ёшь-
	теч <sup>е́</sup> шь	2	окончание	+		-ёшь-
	береж <sup>е́</sup> шь	3	окончание	+		-ёшь-
	привлеч <sup>е́</sup> шь	3	окончание	+		-ёшь-
	убер <sup>е́</sup> шь	3	окончание	+		-ёшь-
	обожж <sup>е́</sup> шься	4	окончание	+		-ёшь-
	подстриж <sup>е́</sup> шься	4	окончание	+		-ёшь-
убереж <sup>е́</sup> шь	4	окончание	+		-ёшь-	
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i>	больш <sup>о́</sup> й	2	окончание	+		-ой-
	смеш <sup>о́</sup> н	2	суффикс	+		-он-
	морж <sup>о́</sup> вый	3	суффикс	+		-ов-

Орфограмма	Слово	Слоговая структура	Ударение		Слово- и формообразовательная характеристика	
			морфема	подвижность	проверочные слова	словообразовательные и словоизменительные аффиксы
в окончаниях слов и суффиксах под ударением (прилагательные)	большо́й	4	окончание	+		-ой-
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в окончаниях слов и суффиксах под ударением (наречия)	горячо́	3	суффикс	+		-о-
	хорошо́	3	суффикс	+		-о-
Гласные <i>о – е (ё)</i> после шипящих <i>ж, ч, ш, щ</i> в окончаниях слов и суффиксах под ударением (причастия)	зараже́н	3	суффикс	+		-ён-
	реше́нный	3	суффикс	+		-ённ-
	восхище́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	напряже́нно	4	суффикс	+		-ённ-
	обобще́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	освеще́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	отраже́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	приближе́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	приглаше́нный	4	суффикс	+		-ённ-
	упроще́нный	4	суффикс	+		-ённ-
разреше́нный	4	суффикс	+		-ённ-	
сокраще́нный	4	суффикс	+		-ённ-	

**Приложение 2. #ВСЛУХ Пособие по работе над орфографическими правилами русского языка, основанными на ударении**

# **#ВСЛУХ**

**Пособие по работе  
над орфографическими правилами русского языка,  
основанными на ударении**



**Комплект рабочих листов  
для самостоятельной работы учеников-билингвов  
на уроках РКИ в 6-х класса**

## РУБРИКИ

### Основные задания



Прочитай

Прочитай в классе или дома



Прослушай

Не забудь наушники!



Напиши

Напиши слово, фразу или предложение.



Правило

Запомни правило

### Дополнительные задания



Подумай

Прочитай или сформулируй правило.



Поставь ударение

Выдели ударный слог в слове



Обозначь часть слова

Подчеркни корень, суффикс или окончание.



Образуй

Измени форму слова

### Задания для проверки



Найди код

Выполни задание и собери слово-код или фразу-код.



Проверь

Сверь свои ответы с ключом, в паре или с учителем.



Проверь по словарю

Найди слово в словарице в конце пособия и проверь написание.

### Интерактивные задания



Сканируй

Наведи камеру на QR-код, перейди по ссылке.



Прочитай вслух

Или запиши на диктофон, как ты читаешь слова или текст.

### Обратная связь и помощь



Подсказка

Прочитай, если не уверен



Всё в порядке

Я понял задание и справился сам



Хочу потренироваться

Я почти понял, но хочу ещё немного потренироваться.



Было сложно

Было трудно. Мне нужна помощь учителя или одноклассника.



**Задание 1.** Познакомься — это два слога «та» и «ТА». Прослушай, как эти слоги звучат. Как ты думаешь, чем они различаются?

таТА ТАта татаТА ТАтата



Слог, который написан **БОЛЬШИМИ БУКВАМИ**, звучит **громче** и **сильнее**.

Такой слог называется **ударным**.

На письме ударный слог выделяется знаком «´».

тата́, та́та, тата́та, та́тата



**Задание 2.** Прослушай зашифрованную запись и отметь знаком «´» ударные слоги в схемах.

тата татата татата тото тото тотото



**Задание 3.** Прослушай слова, поставь в них ударение и подбери к ним схемы. ? Как посчитать слоги: Сожми пальцы в кулак. На каждый гласный звук (в слоге) разгибай по одному пальцу.

толпа́	татаТА
вечерний	
хорошо	тататаТА
семья	
сестра	таТА
говорить	
запоминать	таТАта
мышонок	





Прослушай аудио. Выбери схему, которую там произносят. Отправь ответ в папку на диске.




таТА ТАтата татаТА



## Урок 2. Знакомство. Ударение

  **Задание 1.** Прочитай эти схемы самостоятельно. Обрати внимание на ударение. Прослушай аудио, проверь себя.

таТАта ТОото таТОта тоотоТА


   **Задание 2.** Представь, что тебя выбрали актёром озвучивания. Твоя задача — озвучить персонажа для новой компьютерной игры. Имей в виду, что твой герой-робот говорит по-особенному — он говорит по слогам и «выкрикивает» один слог в каждом слове.

**Прочитай.** Как ты думаешь, какой слог герой будет произносить громче? Почему?  
**Прослушай аудио.** Проверь себя.

*При-вет! Ме-ня зо-вут Фликс!  
У нас бе-да! Про-па-ла од-на звез-да!  
Э-то важ-на-я звез-да для мо-ей семь-и.  
По-м-ожешь мне е-ё най-ти?*



Когда мы произносим слова, ударный слог произносится с **бóльшей силой** и **длительностью**.

 **Задание 3.** Выпиши из Задания 2 слова, которые подходят к схеме таТАта.

 **Задание 4.** Подчеркни ударные слоги в словах.

кус-ты

спра-ва

вил-ка

ся-дем

 Ты — шифровальщик в команде Фликса.

Чтобы пройти на следующий уровень, тебе нужно выписать ударные слоги из Задания 2 и показать кодовую фразу учителю.

Т	Ы									
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## Урок 3. Знакомство. Ударение

Подвижность ударения

79





**Задание 1.** Посмотри на пары слов (в единственном и множественном числе). Прослушай запись и поставь ударение. Что ты заметил?

дом – *дома́*

стол – *сто́лы*



Ударение в русском языке не прикреплено к одному слогу.



**Задание 2.** Образуй множественное число следующих слов. Укажи ударение.

река –	семья –
страна –	голова –



**Задание 3.** Познакомься с Колей Сеницыным. Это отрывок из его дневника.

(Н. Носов, «Дневник Коли Сеницына»)

**28 мая**

У меня сегодня очень радостный день: занятия в **школе** окончились и я перешёл в следующий **класс** с одними пятёрками.

Завтра начинаются каникулы. Я задумал во время каникул вести **дневник**. Мама сказала, что подарит мне вечную **ручку**, если я буду вести дневник аккуратно. Я купил толстую общую **тетрадь** в синей **обложке** и решил аккуратно записывать в эту тетрадь разные интересные случаи.

Как только случится что-нибудь интересное, я сейчас же запишу.

Кроме того, буду записывать свои мысли. Буду думать о разных вещах и, как только в **голову** придёт хорошая **мысль**, я тоже её запишу.

Сегодня ещё ничего интересного не случилось. Мыслей тоже пока ещё не было.



Посмотри на выделенные слова. Запиши их в именительном падеже и образуй множественное число. Поставь ударение.

<i>шко́ла</i>	<i>шко́лы</i>



Назови учителю слово из Задания 3, в котором ударение во множественном числе поменяло место.



 **Задание 1.** Теперь познакомься со Стивом, который застрял в игре Minecraft. Прочитай отрывок из его дневника. (*Minecraft Family*)

**Вторник**

Сегодня был мой первый день в средней школе. Всё было хорошо, пока Дирк Мэлсид не поймал меня после уроков.

У задиры Дирка была новая компьютерная игра под названием «Майнкрафт». Он хвастался, какой он в ней спец. Он всё говорил, говорил, говорил, и я сорвался.

— Ну а я вот игру закончил еще в середине июля, НЕУДАЧНИК! — проорал я.


Он, ухмыльнувшись, вызвал меня на поединок в «Майнкрафте» в режиме выживания на популярном сервере.


Я отправился в секцию библиотеки, где стояли книги по компьютерам, и начал искать руководства по играм. Наконец я увидел тоненькую книжку: «„Майнкрафт“. Как пережить первую ночь: взгляд изнутри».


Придя домой, я столкнулся с самой трудной частью моего плана — убедить маму купить мне «Майнкрафт». Я обратился к своему доброму другу «Гуглу» и обнаружил тонну информации о том, почему «Майнкрафт» можно считать обучающей игрой.

Когда я объяснил маме, что «Майнкрафт» учит всему: от ориентирования на местности до электросхем и сложных механизмов, — она согласилась и купила игру.



 Подчеркни слова, в которых больше трёх слогов. Поставь в них ударение.

 **Задание 2.** Как ты понимаешь слова: *задира, сорваться, ухмыльнуться, тонна информации*?

 Посчитай, сколько слов ты подчеркнул в Задании 1 и запиши ответ.





**Задание 1.** Как ты думаешь, что произошло со Стивом дальше? Напиши 3–4 предложения для дневника Стива.

Используй слова: *смотреть, паниковать, рука, нога, прямоугольник.*

«Я отправился в свою комнату, сел перед компьютером и запустил игру. Открыл книгу по «Майнкрафту», и вдруг — яркая вспышка света!...»

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Задание 2.** Образуй новые слова из этих слов.

*смотреть, паниковать, рука, нога, прямоугольник*

**смотреть:** *осмотр*, .....

**паниковать:** *паника*, .....

**рука:** .....


**нога:** .....

**прямоугольник:** .....




**Домашнее задание.** Прочитай текст из Задания 1 вслух, сделай аудиозапись и загрузи в папку на диске




 **Задание 1.** Внимательно посмотри на слова-хэштеги, которые написаны под фотографией в социальной сети.

**#семья #семейный #семейство**


 Почему эти слова называются однокоренными? Выдели часть слова, которая одинакова в каждом слове.

  
**Корень** — основная часть слова, в которой заключено общее значение родственных (однокоренных) слов

 **Задание 2.** Ты решил выставить в интернете фотографию семьи. Добавь хэштеги, используй однокоренные слова.


#мама .....  
#дети .....  
#дом .....



 **Задание 3.** Представь, что ты — помощник блогера, который случайно перепутал хэштеги под фотографиями своей семьи. Тебе нужно найти однокоренные слова.

Выбери 3 подходящих хэштега из списка:

**#родной #семейный #мама #родина #детский #смешной #родители**

 Отправь в папку на диске кодовое слово. Оно состоит из двух корней: из задания 1 и задания 3.





**Задание 1.** Прочитай слова. Расставь ударение.

**сестра, сёстры, нет сестры**

**жена, жёны, нет жены**

**дом, дома́, нет дома**

Найди в каждом ряду слово, в котором гласная в корне находится под ударением.



Подумай, что помогает нам проверить написание безударной гласной?



Чтобы проверить безударную гласную в корне слова, нужно подобрать **родственное слово**, в котором **та же гласная в корне будет под ударением**.



**Задание 2.** Мама создала семейный чат в мессенджере. Но, кажется, кто-то допустил ошибки в написании слов с безударной гласной в корне.

Помоги семье исправить ошибки.

Бабушка: Сегодня приезжает вся семья. Буду печь пирог!

Сестра Маша: У нас для тебя подарок! Мы купили катёнка! Жди нас в гости.

Брат Сева: Ура! Сегодня повиселимся!

Бабушка: Жду вас, дорогие мои.



Выпиши слова, исправляя ошибки. Напиши проверочные слова.

.....  
.....






**Задание 3.** Ты — следователь по орфографическим преступлениям. Найди 12 подозрительных слов, в которых можно сделать ошибку при написании гласной в корне.

На выходных вся семья собралась у дедули. Мы приехали из разных городов и привезли подарки. Папа и дядя вспоминали весёлые истории, когда они были детьми, мама украшала дом, а дедушка следил за порядком. А наш котёнок с интересом изучал новое местечко.





Сколько слов с ошибками ты нашёл в Задании 2? Отправь в папку на диске.




 **Задание 1.** К тебе обратился одноклассник-эстонец. Он решил начать вести свой блог и записать видео для него. Он уже поставил ударение в словах. Проверь.


Привет! Меня зовут Мартин. Я живу в Эстонии и учу русский язык.  
Моя семья – это папа, мама и моя сестра.  
Иногда к нам приезжает бабушка из другого города.  
У нас дом недалеко от школы.  
Мы любим проводить время вместе: играем, смотрим фильмы, готовим.  
Сегодня я хочу поделиться с вами своими любимыми словами на русском.

 Как ты думаешь, почему Мартин поставил ударение только на первый слог? Что ты можешь сказать ему про русское ударение? Сравни его с ударением в эстонских словах.


 **Задание 2.** Мартин прислал тебе на проверку еще одну часть своей речи для блога. Он сомневается, какие гласные нужно писать. Помогите ему.

А теперь я расскажу немного больше о своей семье.  
Мой папа работает в офисе в большом городе. Он любит дарить нам подарки.  
Мама часто готовит вкусный пирог или торт. У нас дома всегда чисто и уютно.  
Моя бабушка живёт в деревне. Мы ездим к ней летом. Там много цветов, деревьев и просторный дом.  
А ещё у нас есть котёнок! Он очень весёлый и любит играть.  
Я люблю свою семью и горжусь ей!

 **Задание 3.** Помогите Мартину, прочитайте его речь из задания 2, чтобы Мартин услышал, куда поставить ударение.


 Сколько букв «о» спряталось в задании 2? Отправьте ответ в папку на диске.





 **Задание 1.** Напиши текст о своей семье для своего Youtube-канал (6–8 предложений)

Используй слова: *вечер, дом, звонок, семья, сестра, годовщина*

Выбери из списка три слова, подбери к ним однокоренные слова и используй их в тексте.

 **Задание 2.** Выпиши из своего текста слова, в написании которых ты сомневаешься (безударная гласная в корне или ударение).

  **Домашнее задание.** Прочитай текст из Задания 1 вслух, сделай аудиозапись и загрузи в папку на диске



Ты попал в страну Шипляндию. Здесь всё шипит! Имена жителей, названия улиц и даже звуки в воздухе.

Но не все гости умеют эти звуки узнавать. Поможешь разобраться?



**Задание 1.** Обведи слова, в которых есть шипящие. Поставь ударение.

*площадь, школа, башня, вокзал, здание, маршрут, рынок, машина, почта, карта, магазин, пешеход, парк, шоссе*



Как ты думаешь, почему эти звуки называются «шипящие»?



**Задание 2.** Ты гуляешь по городу в Шипляндии. У каждой улицы здесь особый звук: Помоги жителям распределить слова по улицам.

*пло?адь, ?оссе, ма?ина, по?та, ?емодан, пе?еход, ?енок, ?асы, (рекламный) ?ит, ?кола, ?ердак, ба?ня, мар?рут, ?оссе*

улица Ша все слова с [ш]	улица Ща все слова с [щ']	улица Ча все слова с [ч']



**Задание 3.** Прочитай объявления, которые висят в городе

Шипляндии.

В каждом из них есть слово с шипящей буквой. Найди его, подчеркни, поставь ударение и определи, в какой часть слова находится шипящий звук.

Объявление 1:

*Осторожно! Через дорогу перебегают малыши!*

Объявление 2:

*Сегодня в школьной библиотеке раздача новых книг.*







Запиши в порядке появления первые буквы всех слов с шипящими. Это и будет код. Отправь его в папку на диске.

-----



  **Задание 1.** Прочитай слова (прослушай). Подчеркни ударный звук. Какой звук после шипящей в корне?

*шёрстка, шок, жёлтый, шёпот, шорты, пиёнка, дешёвый, шорох, шовчик*

Подбери к каждому слову пару, чтобы после шипящей была *е*. Если ты не можешь подобрать такое слово, поставь **X**.

*шёрстка* — *шерсть*

*шок* — **X**

*жёлтый* —

*шёпот* —

*шорты* —

*пиёнка* —

*дешёвый* —

*шорох* —

*шовчик* —



В каких словах после шипящих в корне слышится *о*, но пишется *ё*? Что помогает не ошибиться?



**Задание 2.** Прочитай отрывок из дневника Коли Синицына. Выбери правильные буквы в словах. Подчеркни слова с корнем *-лет-*.


**5 июня**

Ура! Улей уже готов! Вот он — я нарочно нарисовал его здесь на память. Внизу нарисован сам улей, а сверху — крыша. Снизу в передней стенке улья сделана дырка, чтобы пч(ё/о)лы могли вылезать. Эта дыра называется **летко́м**, потому что пч(ё/о)лы через неё выл(е/и)тают из улья. Сверху имеется еще один маленький **лето́к**, для того чтобы, если какой-нибудь пчеле зах(а/о)телось выл(е/и)зти сверху, чтоб она могла выл(е/и)зти. Возле нижнего **летка́** прибита д(а/о)ска. Она называется прилётной д(а/о)ской. Пч(ё/о)лы на неё садятся, когда прил(е/и)тают. Крыша сделана отдельно, чтоб её можно было снимать с улья, когда нужно доставать рамки. Кроме улья, мы сделали двенадцать рамок.




Сколько слов с корнем *-лет-* ты нашел? Отправь ответ в папку на диске.



 **Задание 1.** В Шипляндии живут только шипящие звуки. А все слова без шипящих пропали. Выбери из списка словосочетания без шипящих и закончи фразу:

*В Шипляндии нет интересной книги, ...*

Чёрная шляпа, ~~интересная книга~~, жёлтая машина, чистое окно, серая мышь, футбольный мяч, зелёная трава, новая почта, колючий забор, медный ключ, злая собака, высокая ёлка, острый нож, тонкая тетрадь, умный человек, старинные часы


 **Задание 2.** Выбери и запиши три пары словосочетаний из Задания 1. Подчеркни, чем отличаются слова в этих словосочетаниях?


*интересная книга – (нет) интересной книги*

.....

.....

.....

  
Слова в этих парах  
отличаются **окончанием**.  
Окончание меняется, когда слово  
используется в другой форме

 **Задание 3.** Выдели корень, окончание и поставь ударение в словах:

большой


врачом

этажом



ключом

ножом

Какой звук слышится после шипящих? Какая буква там пишется? Какой вывод ты можешь сделать?

 Составь два словосочетания: прилагательное + существительное. Отправь ответ в папку на диске.



  **Задание 1.** Перед тобой скриншот игрового чата между участниками компьютерной игры. Участники выбирают, кто с кем идёт на задание. Прочитай, про какое правило пишет Свеча?


[Чат: Команда “Башня Шипляндии”]

**Скрипач:**  
Кто идёт со мной на миссию?

**Госпожа:**  
Я пойду со Свечёй, она поможет.

**Ключ:**  
Я хотел со Свечёй пойти 😞, но придётся с Ключём!

**Свеча:**  
Ребят, правила в школе не учили? 🙄

 **Задание 2.** Напиши короткий комментарий в чат от имени Свечи. Объясни, в чём ошибка у игроков (расскажи про ударение)


**Начни так:**

«Друзья, окончание после шипящих — это не шутка! 😏...»

.....

.....

.....

 **Задание 3.** Нарисуй аватар любого героя из Задания 1 и добавь его реплику: *Я иду на задание с .... (Луч, Госпожа, Морж).*






**Задание 1.** Прочитай сообщение на форуме от Министра Словообразования. Как ты думаешь, что он имеет в виду?

*Дорогие гости Шипляндии! В нашей стране некоторые слова носят особые украшения после своих корней. Это не хвост (окончание), а часть имени! Найдите, какие именно украшения носят жители нашей страны.*

Министр Словообразования



Изучи слова, о которых пишет Министр. Поставь ударение. Обрати внимание, что меняется в словах?

<p><i>круг – кружок</i> <i>луг – лужок</i> <i>моряк – морячок</i></p>	<p><i>отражать – отражённый</i> <i>обобщать – обобщённый</i></p>
<p></p> <p>Это существительные. В них происходит чередование согласных в корне. После шипящего звука под ударением суффикс <i>-ок-</i></p>	<p></p> <p>Это причастия, образованные от глаголов. После шипящего звука под ударением суффикс <i>-ённ-</i></p>



**Задание 2.** Прочитай слова из списка и выбери **3–5 слов** для описания прошедшего в школе мероприятия. Имей в виду, слова надо изменить так, чтобы они отвечали на вопрос «какой?» Что ты напишешь после корня *о* или *ё*?

*восхищать, приглашать, сокращать, напрягать*

.....

.....

.....


.....



Отправь в папку на диске два слова с суффиксами после шипящих под ударением.



Урок 15. Шипящие  
Фразеологизмы

 **Задание 1.** Друг прислал тебе необычные картинки. Подбери к ним фразы.  
Что они значат?

*Трещать по швам.*  
Битый час.

*Заморить червячка.*  
У чёрта на куличках.

*Человек в футляре.*  
Щёлкать как орехи



**Задание 2.** Выбери фразеологизм и нарисуй его.



*Словарь для самопроверки*

**Б**

ба́шня

беда́

большо́й

**В**

веселі́ться

вече́рний

вокза́л

восхище́нный

врач, врачо́м

вылета́ть

**Г**

говори́ть

годовщи́на

го́лова

гори́ться

го́род, городско́й

госпожа́, госпожо́й

**Д**

дари́ть

дере́вня

деду́ля

де́ти, детьми́

дешё́вый

дом, дома́, домо́й

доска́

**Ж**

жёлтый

жена́

**З**

захоте́ть

звезда́

здáние

звоно́к

зелёный

запомина́ть

захоте́ть

**К**

ка́рта

ключ, ключо́м

коли́чий

котёнок

круг, кружо́к

**Л**

лето́к

луч, лучо́м

луг, лужо́к

**М**

магази́н

маршру́т

маши́на

ме́сто, местёчко

морж, моржо́м

моря́к, морячо́к

мышь, мышо́нок

мышо́нок

мяч, мячо́м

**Н**

напряжённый

нога́

нож, ножо́м

**О**



Окно́

## П

пешехо́д

пло́щадь

помога́ть

по́чта

прилета́ть

приглаше́нный

привезти́

прямоуго́льник

пше́нка

пчела́, пче́лы

## Р

река́

родите́ли

ры́нок

## С

семья́

сестра́

смешно́й

смотре́ть

сокраще́нный

стола́

страна́

## Т

паникова́ть

парк

толпа́

травá

## Ч

часы́

чемодáн

черда́к

чёрный

челове́к

## Ш

ше́стка

ше́пот

шко́ла

шок

шо́рох

шо́рты

шоссе́

шо́вчик

## Щ

щено́к

щит

## Э

эта́ж, этажо́м



### **Приложение 3. Использование искусственного интеллекта в процессе разработки пособия**

В процессе создания магистерской работы и учебного пособия по орфографии для билингвальных учащихся использовалась языковую модель искусственного интеллекта ChatGPT (OpenAI, 2023) в качестве вспомогательного инструмента. ИИ применялся не для написания содержания работы, а как источник идей, черновых формулировок и визуального оформления.

В частности, мы обратились к ChatGPT с запросом о возможных вариантах названия пособия. Одна из идей (добавить в название хэштег как элемент, близкий подростковой цифровой культуре) была принята нами, однако само название (#Вслух) сформулировано нами самостоятельно. Также с помощью ИИ были сгенерированы изображения, используемые в качестве средств наглядности в пособии, но финальная стилизация и отбор осуществлялись вручную.

Кроме того, мы экспериментировали с автоматическим проставлением ударений в словах, однако модель допускала ошибки и не могла стабильно опираться на нормативные акцентологические источники. Поэтому в итоговом пособии все ударения были расставлены вручную на основе словарей и орфоэпических справочников.

Использование ChatGPT сопровождалось критическим анализом и последующей редакторской доработкой сгенерированного материала. Модель рассматривалась как технический и творческий помощник, а не как источник научной информации.

#### **Запрос 1:**

*«Предложи креативное название для пособия по русской орфографии для подростков-билингвов. Желательно в современном стиле.» 12.04.2025*

#### **Ответ (фрагмент):**

«ОрфоГений»

«#ПишиПравильно»

«Минутка орфографии»

«#ЗнайСлово»

«Слово за словом»

**Запрос 2:**

*«Создай картинку: мама, дети, дом, семья.» 13.05.2025*

**Запрос 3.**

*«Создай изображения для фразеологизмов:...» 18.05.2025*

