Дипломная работа

Падежная система современного русского языка

**Введение**

Категория падежа – это грамматическая категория имени существительного, выражающая отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, действиям, признакам [Розенталь, 1985; 193-194]. Она представляет собой «...словоизменительную категорию, благодаря которой могут противопоставляться словоформы, лишенные каких бы то ни было неформальных – смысловых и «связывающих» различий».

«Смысловая ценность данной категории возникает в результате взаимодействия формы существительного с «подчиняющей» ее словоформой» [Современный русский язык…, 1982; 423]. Изменение частей речи (имен) по падежам получило название - склонение. Круг формы склонения, падежных словоизменений, присущих разным типам имен, ограничен.

Само понятие «падеж» и наименования падежей берут свое начало из античности. Связь системы падежей русского языка с системами индоевропейских языков подчеркивает его универсальность, но ни в коем случае не умаляет значимости данной категории.

Склонение (изменение существительных по падежам в единственном и множественном числе) русских имен существительных, прилагательных и числительных поражает многообразием представлений. Оно, в силу специфики языка, опирается на падежное изменение имен существительных. Именно опора на падежи субстантива помогает упорядочить систему склонения прилагательных и числительных.

В настоящее время особые трудности у учителей средних школ вызывает подача грамматического материала, посвященного падежам. Несмотря на разнообразие методик, приемов, использование информационных технологий, которые помогают доступно и красочно представить падежную систему, школьники младшего и среднего звена нередко испытывают трудности при определении склонений, написании падежных окончаний в именах существительных, прилагательных и числительных, глаголов. Очевидно, что формирование орфографических и грамматических норм написания и формообразования слов у подрастающего поколения ложится на плечи именно учителей начальных и V – VIII классов, так как грамотность закладывается, по словам К.Д. Ушинского, до 12 – 13 лет.

Поэтому данное дипломное исследование призвано обратить внимание на современное состояние падежей в русском языке и их изучение в начальной и средней школе.

Цель работы: описание особенностей падежной системы русского языка, выявление специфики способов преподнесения данного грамматического материала на уроках русского языка в начальных и средних классах.

Цель обусловила следующие задачи:

1. проследить развитие падежной системы в истории современного русского языка и описать существующие подходы к ее определению;

2. проанализировать особенности оформления категории падежа в именных частях речи русского языка;

3. выявить особенности подачи материала о падежах русского языка в начальных и средних классах;

4. изучить специфику преподавания орфографии как основу изучении грамматических знаний в средних классах;

5. проиллюстрировать примерами методических разработок возможности современного учителя при преподнесении материала о падежной системе.

Объект исследования: падежи русского языка

Предмет исследования: выявление и описание падежной системы русского языка с теоретико-методической точки зрения.

Основными методами исследования в данной работе являются метод анализа, сопоставительный метод, сравнительно-исторический метод.

Практическая значимость дипломной работы заключается в описании и анализе понятия «падеж», выявлении особенностей представления падежной системы русского языка, своеобразия методической подачи материала младшим и средним школьникам с учетом возрастной психологии. Результаты дипломного исследования могут быть использованы учителем при подготовке к урокам русского языка (1 – 4, 5 - 6 классы) по орфографии, морфологии, синтаксису, лексикологии. Материалы работы окажут помощь при изучении методики преподавания грамматики русского языка в начальных и средних классах.

Апробация работы. Материалы дипломного исследования использовались при подготовке к урокам русского языка в период прохождения педагогической практики, внеклассного мероприятия «По дорогам Грамматики» (игра-путешествие), включающего игру «Кто больше?), а также урока-лабиринта в 5 классе по теме: “Имя существительное”.

**Глава I. Значение и употребление падежей в русском языке**

**1.1 Понятие «падеж» в русском языке: история и современность**

Категория падежа – это грамматическая категория имени существительного, выражающая отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, действиям, признакам [Розенталь, 1985; 193-194].

Термин падеж, как и названия большинства падежей, является калькой с греческого и латыни — др.-греч. πτῶσις (падение), лат. casus от cadere (падать). Выделяют прямой падеж (именительный и иногда также винительный) и косвенные падежи (остальные). Эта терминология связана с античным представлением о «склонении» (declinatio) как «отклонениях», «отпадениях» от правильной, «прямой» формы слова, и поддерживалась ассоциациями с игрой в кости (где при каждом броске выпадает та или иная сторона — в данном случае одна «прямая» и несколько «косвенных»).

Вследствие исторического родства индоевропейских языков, падежная система русского языка имеет ряд общих черт с падежной системой других индоевропейских языков (см.: Табл.1). Но на фоне этой общности ясно выступает их своеобразие, которое проявляется и в количестве падежей, и в круге значений употребления каждого падежа.

Таблица 1. Соответствие русских падежей падежам в мировых языках

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Латинское название  | Русское название падежа | Характеризующие вопросы | Функция | Примеры языков, в которых употребляется |
| Номинатив | Именительный падеж | Кто? Что? | Подлежащее | Практически все агглютинирующие и флективные языки |
| Генетив  | Родительный падеж | Кого? Чего? | Принадлежность, состав, участие, происхождение, определение, отрицание | арабский, славянские, финский, грузинский, немецкий, (древне)греческий, исландский, ирландский, латынь, литовский, санскрит, тюркские языки, японский |
| Поссесив | Притяжательный падеж | Чей? | Только принадлежность | Можно отделить от генитива в: английском, кечуа, алтайских и финно-угорских языках |
| Датив  | Дательный падеж | Кому? Чему? | Объект передачи, адресат речи, экспериенцер | Из ранних индоевропейских языков выжил в балто-славянских, романских и германских языках; финно-угорские языки, японский язык |
| Аккузатив  | Винительный | Кого? Что? | Объект действия | Почти все агглютинирующие языки, большинство флективных |
| Эргатив | Именительный падеж | Кто? Что? | Субъект действия | Языки эргативного строя |
| Абсолютив  | Именительный падеж | Кто? Кого? Что? | Объект действия или состояния |
| Аффектив  | Дательный падеж | Кто? Кому? | Субъект, воспринимающий что-либо или испытывающий какие-либо чувства |  |
| Комитатив или Социатив  |  | С кем? | Второстепенные субъекты действия | Финский, Баскский |
| Инструменталис | Творительный падеж | Кем? Чем? | Орудие действия; иногда субъект действия | Монгольские |
| Партитив | Частичный падеж | Чего? | Действие переходит только на часть объекта |  |
| Вокатив  | Звательный падеж |  | Обращение |  |
| Эссив  |  | Какой? Как? | Нахождение в каком-либо состоянии |  |
| Транслатив  |  | Во что? Кем/чем стал? | Изменение состояния или местонахождения |  |
| Локатив  | Местный падеж | Где? В чём? | Местонахождение | Финно-угорские, тюркские, балтийские языки, этрусский, украинский |
| Адессив  |  | Где? Около чего? | Место (внешн.) нахождения |  |
| Инессив  |  | Где? В чём? | Место (внутр.) нахождения |  |
| Аллатив  | Направительный падеж | Куда? К чему? | Конечный пункт траектории, предмет, на котором скажется действие | Финно-угорские, тюркские языки |
| Иллатив  | Точного аналога нет | Куда? Во что? | Конечный (внутр.) пункт действия | Финно-угорские языки |
| Аблатив  | Исходный | Откуда? С чего? От чего? | Исходная точка действия | Финно-угорские языки, тюркские, древние индоевропейские языки |
| Элатив  | Точного аналога нет | Из(нутри) чего? | Исходная (внутр.) точка действия | Финно-угорские языки |
| Пролатив  | Точного аналога нет | Вдоль чего? | Только к протяженным объектам | Монгольские |
| Терминатив  | Точного аналога нет | До уровня чего? (по куда?) | Указание высоты/глубины | Монгольские |

Падеж есть форма имени, выражающая его отношение к другим словам в составе предложения или словосочетания. Например: отпереть дверь ключом, ключ от двери, связка ключей, обзавестись ключами — четыре падежных формы от слова ключ выражают различные отношения его к словам отпереть, от двери, связка, обзавестись. Эти отношения могут быть весьма разнообразными, и потому форма каждого падежа может иметь несколько значений.

Современная школьная грамматическая традиция выделяет 6 падежей.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Русское название | Латинское название | Характеризующий вопрос |
| Именительный | Номинатив (Nominative) | Кто? Что? |
| Родительный | Генитив (Genitive) | Кого? Чего? |
| Дательный | Датив (Dative) | Кому? Чему? |
| Винительный | Аккузатив (Accusative) | Кого? Что? |
| Творительный | Аблатив (объединяет инструментатив [Instrumentative], локатив и аблатив) | Кем? Чем? |
| Предложный | Препозитив (Preposition) | О ком? О чём? |

Их порядок школьники запоминают с помощью забавных двустиший: «Иван (Ирина) Родил(а) Девчонку, Велел(а) Тащить Пелёнку»; «Иван, Роман, Дайте Вашу Трубку Покурить»; «Имя Ребёнку Дали, Винни Топтыжку Прозвали»; «Иван Рубил Дрова, Велел Тащить Пилу»; «Иван Рубил Дрова, Варвара Топила Печь»; «И Родила Дарья Ваньку Толстого, Пузатого»; «Иван Романов Дал Вите Тетрадь Подержать»; «Иван, Родимый, Дай Ванюше Табака Понюхать»; «Иван Родил Девочку Валю Толстенькую, Пузатенькую» [Википедия – эл. дан.].

Современная европейская терминология, связанная со склонением, является осколком античной. И м е н и т е л ь н ы й (onomastikē, nominativus) как «начальный» падеж назывался orthē – прямой, в отличие от других, отклонившихся, склонившихся (klisis, declinatio - склонение), почему те и считались косыми, косвенными (plagiai, ptōseis). Р о д и т е л ь н ы й (genikē, genetivus - родовой) получил свое имя от того, что он иногда обозначал род, принадлежность, происхождение. Д а т е л ь н ы й (dotikē, dativus) своим названием выражал одну из своих функций (ср. употреблении дательного падежа при глаголе дать – давать). Термин греческой грамматики, соответствовавший винительному падежу (aitiatikē), был очень узко переведен на латинский язык – accuativus (буквально: винительный), вернее было бы causativus. «У нас бы более подходило название предметный падеж». Т в о р и т е л ь н ы й (instrumentalis - орудный) падеж введен в русскую грамматику Лаврентием Зизанием («Грамматика словенска», 1596). Мелетий Смотрицкий в своей «Грамматике» (1619) дополнил русскую падежную терминологию еще сказительным падежом (ср. говорить – сказать о чем-нибудь), который потом Ломоносовым был переименован в п р е д л о ж н ы й [Виноградов, 1972; 144], вследствие исключительного употребления этого падежа только с предлогами. Для древнерусского и старославянского языков этот падеж называется «местным» (по одному из главных значений); он первоначально употреблялся без предлога, как всё другие косвенные падежи: НовЪгород'Ь означало «в Новгороде».

Однако существует мнение, что в русском языке можно выделить, помимо этих шести падежей, еще несколько словоформ-падежей, которые не упоминаются при обучении в школе (см.: Табл. 1), но могут быть использованы учителем как дополнительный языковой материал. К таким падежам относят: звательный, количественно-отделительный, местный и исходный падежи.

Формы звательного падежа (вокатив) используются при обращении к человеку (им. падеж: Аня — звательный: Ань!) (Ань, домой пойдешь?). Однако в настоящее время вместо вымершего старого звательного падежа используется так называемый новый звательный падеж, который образуется путем усечения конечной гласной существительного [О звательном падеже.. – эл. дан.]. Звательный падеж считался седьмым русским падежом в грамматиках, изданных до 1918 года (в близкородственных белорусском и украинском языках он выделяется как 7-ой падеж и поныне). Слова в форме этого архаичного звательного падежа можно обнаружить в старой литературе, особенно церковной (например, слова «отче», «Боже», «Господи», «старче», которые в современном русском языке являются архаизмами).

Звательный падеж не выражает зависимости между словами и необходим для выражения зависимости слов в предложении: (кто?) Иван родил (кого?) девчонку

Существительное «Иван» применено в форме именительного падежа, «девчонка» — в форме винительного. Отсюда мы понимаем, что именно Иван родил девчонку, а не наоборот.

Существовавшая в русском языке третья форма звательного падежа сохранилась в словах «деда», «доча» и т. п.

Однако некоторые лингвисты трактуют эти формы не как звательный падеж, а как звательную форму, поскольку в современном языке сохранились только отдельные остаточные формы древнего звательного падежа, в то время как далеко не все имена имеют звательную форму. Это объясняется определением падежа, который должен выражать синтаксические отношения. Обращения между тем членами предложения не являются и в синтаксических отношениях не участвуют.

Количественно-отделительный (партитив, или второй родительный) падеж использовался при употреблении существительного, означающего целое по отношению к некоторой части, также упоминающейся. Этот падеж мы можем услышать в двух равносильных формах некоторых словосочетаний: например, «головка чеснока», но также «головка чесноку»; особенно хорошо он заметен применительно к неисчисляемым существительным: сахару, песку (не путать с дательным) и др. Есть мнение, что этот падеж — один из двух, могущих быть прямым дополнением при глаголе. Причём глаголы могут иметь в качестве прямого дополнения как лишь существительное в партитиве, так и в аккузативе. (Это часто зависит от одушевлённости и исчисляемости существительного).

Местный (локатив, или второй предложный) падеж, в котором ставится существительное, означает место действия, например: «стоять в снегу» (но предложный падеж: «думать о снеге»).

Исходный (аблатив) падеж, в котором ставится существительное, означает место начала движения, например: «вышел и́з лесу» (отличается от местного падежа ударением) [Богородицкий 1935; 167—167, 311].

Кроме этих падежей специалисты (например, В. А. Успенский [Успенский], А. А. Зализняк [Зализняк 2002]) иногда выделяют ещё несколько (ждательный, временной, включительный, счётные и др.). Точное количество выделяемых падежей зависит от выбранного определения падежа.

Как правило, для определения падежа существительного используют прием постановки характеризующего вопроса. Однако не всегда этот принцип является основополагающим. Так, для винительного - нет ни одного уникального вопроса, для предложного - нет общего вопроса (предлог в вопросе зависит от предлога в предложении), для звательного - вопросов нет вообще.

Как видим, идеальный принцип любой грамматической категории (связь смысла и формальных признаков) постоянно нарушается, когда мы имеем дело с категорией падежа. Любой падеж имеет не одно, а несколько значений. Например, наиболее характерно для творительного падежа 'значение орудия или средства, при помощи которого производится действие'. Но, кроме того, есть творительный времени – днём, вечером (это совсем не то, что писать пером) творительный способа и образа действия шагом, боком; творительный сравнения – лететь стрелой и т.д. Если исходить из значения, только внутри творительного падежа можно выделить несколько падежей.

Итак, определить число падежей на основе формальных признаков нельзя, так как среди них нет единообразия, на основе смысла – тоже нельзя, так как нет предела для дробления значений. Сколько же падежей? Этот вопрос ставил еще академик А.И. Соболевский, он писал: «Сколько падежей? Ответ на этот вопрос не только труден, но прямо невозможен. Если принять за основание звуковую форму имени… то мы должны будем сказать, что одни имена (например, кость – только с тремя разными звуковыми формами единственного числа) имеют меньше всего падежей, чем другие.. и что число падежей неопределённо. Если же принять за основание грамматическое значение…. То мы должны будем считать большое количество падежей… Тогда, например, форма хлеба в разных предложениях (я взял себе хлеба, мясо лучше хлеба, мягкость – свойство хлеба)» будет представлять три падежа…» [Энциклопедия для детей, 1998; 31, 171].

По мнению В.В. Виноградова, из шести падежей в современном русском языке, вследствие богатства значений (и отчасти по происхождению), родительный и предложный можно было бы рассматривать как объединение по крайней мере двух падежей в каждом из них [Виноградов 1984; 204].

Рассмотрим многообразие значений падежей русского языка.

Форма и м е н и т е л ь н о г о п а д е ж а - это исходная падежная форма слова. В этой форме имя существительное употребляется для наименования, названия лица, предмета, явления. В этом падеже всегда стоит подлежащее (а также приложение к нему): Д е в у ш к а вошла в комнату; Н о ч ь прошла незаметно; Чижа захлопнула з л о д е й к а-з а п а д н я (Кр.). В этом же падеже может стоять именная часть составного сказуемого: Грушницкий – ю н к е р; Хорь был ч е л о в е к п о л о ж и т е л ь н ы й (Т.). В именительном падеже стоит также главный член односоставного номинативного предложения: Вот опальный д о м и к (П.). Вне синтаксической связи с предложением в именительном падеже стоит обращение: О т е ц, о т е ц, оставь угрозы... (Л.); Шуми, шуми, послушное в е т р и л о (П.).

Р о д и т е л ь н ы й п а д е ж употребляется и после глаголов и после имен. Значения и синтаксическое употребление родительного падежа весьма разнообразны.

Собственно-родительный объединяет значения качественного определения: девушка редкой красоты, человек большого ума, стол красного дерева; принадлежности: книга сестры, дом отца; субъекта: подарок матери, сочинения Пушкина, тормоз Матросова; объекта: чтение Маяковского (когда читают стихи Маяковского; но чтение Маяковского, т. е. чтение самим Маяковским чего-либо есть родительный субъекта) [АГ – 70; 287]. Эти значения возможны и при наличии предлогов, например: у него была красивая дочь, у этой книги кожаный переплет, у чемодана двойное дно и т. п.

Приглагольный родительный падеж указывает на объект в ряде случаев: а) если переходный глагол имеет при себе отрицание: не скосить травы, не сказать правды; 6) если действие переходит не на весь предмет, а на часть его (родительный части, или родительный разделительный): выпить воды, съесть хлеба, нарубить дров. Этот падеж имеет также значение отсутствия, лишения, удаления, боязни чего-либо: Р о д и т е л е й лишился он в раннем детстве (Ч.); Как ни старались мы избежать б р о д о в, нам не удалось от них отделаться (Арс.); Эти главы не избегли общей у ч а с т и. Гоголь сжег их в разное время (Кор.); значение желания, достижения: ...Желаю с л а в ы я (П.); ...С в о б о д ы хочу, н е з а в и с и м о с т и (Гонч.).

Приименный родительный падеж указывает на ряд определительных отношений: принадлежности - дом отца, комната сестры; отношения целого к части: коридор гостиницы, верхушка дерева; отношений качественных (качественной оценки): фуражка защитного цвета, слезы радости, человек чести и некоторые другие.

Существительные в родительном падеже, употребленные при сравнительной форме имен прилагательных, обозначают тот предмет, с которым что-либо сравнивается: красивее цветка, быстрее звука, слаще меда, белее снега и т.д.

Родительный количественно-отделительный падеж представлен значениями количества преимущественно после числительных и глаголов): пять лет, три кило гороху, начитаться книг, наговорить дерзостей, попить водицы; удаления, лишения: избегать опасности, лишиться места, остерегаться обмана; достижения цели: добиться успеха, просить помощи. Эти значения выражаются при помощи предлогов, чаще из, от, до, около: уехать из города, происходить из крестьян, сшить из лучшей материи, от края и до края, плащ от дождя, услышать от знакомых, добраться до постели, охотник до книг. Особенно следует подчеркнуть выражение причинно - целевых значений этим падежом с предлогами: с радости, со страху, от горя, (похудеть от горя). Формальное отличие родительного количественно-отделительного заключается в особом окончании -у у некоторых существительных мужского рода, чего обычно не бывает в употреблении собственно-родительного, за самыми редкими исключениями.

Д а т е л ь н ы й п а д е ж (чаще всего после глаголов, но возможен и после имени) употребляется главным образом для обозначения лица или предмета, к которому направлено действие (дательный адресата): передать привет другу, грозить врагу, приказ войскам.

В безличных предложениях дательный падеж может называть лицо или предмет, которые испытывают состояние, выражаемое сказуемым безличного предложения: С а ш е не спится (Н.); Но стало страшно вдруг Т а т ь я н е (П.); Моей б о л ь н о й все хуже становится (Т.).

В и н и т е л ь н ы й п а д е ж употребляется главным образом при глаголах. Основное его значение - выражать при переходных глаголах объект, на который действие переходит полностью: ловить карасей, чистить ружье, сшить платье, изготовить литье. Кроме того, винительный падеж может употребляться для выражения количества, пространства, расстояния, времени. В этом значении он употребляется и при переходных и при непереходных глаголах: Я без души л е т о целое все пела (Кр.); Приехав в Тифлис, стал слышать его [имя] на всех путях, во всех местах, каждый д е н ь, каждый ч а с (Г. Усп.); пройти версту, весить тонну, стоить копейку и др.

Т в о р и т е л ь н ы й п а д е ж употребляется и в сочетаниях с глаголами и при именах.

Приглагольный творительный падеж имеет основное значение орудия или средства действия: Предлинной х в о р о с т и н о й мужик гусей гнал в город продавать (Кр.); Старуха подперлась л а д о н ь ю (Л. Т.) и т.д.

Творительный приглагольный падеж может иметь и значения места, времени, пространства, образа и способа действия: К л у б а м и черный дым несется к облакам (Кр.); Кони, фыркая, в и х р е м летели... (Н.); Чуть проторенная дорога вела л е с о м (А.Н. Т.); - ...Ну, мертвая! - крикнул малюточка б а с о м... (Н.) и др.

Приглагольный творительный падеж может иметь значение производителя действия: Роман «Дым» написан Т у р г е н е в ы м в 1867 году.

Особый случай применения творительного падежа представляет так называемый творительный предикативный, т. е. образующий (со связкой или без нее) составное сказуемое. Он используется для выражения именной части составного сказуемого: Первый русский ученый [М.В. Ломоносов], открывший нам, что есть науки, должен был сам с д е л а т ь с я и х и м и к о м , и ф и з и к о м, и и с т о р и к о м, и п о л и т и к о –э к о н о м о м, и о р а т о р о м, и вдобавок еще – п и и т о м (Добролюбов); он стал опытным инженером; студенты будут учителями и научными работниками.

Близко к этому значению и значение творительного падежа, указывающего должность, положение, свойство лица или предмета, название которого стоит в винительном падеже при переходных глаголах называть, назначать, считать, признавать (кого? кем?). При замене действительного залога страдательным такой творительный делается обычным творительным предикативным: его избрали председателем — он избран председателем, его считают руководителем — он считается руководителем и т. п. [АГ-70; 336].

Приименный творительный падеж употребляется: а) при именах существительных со значением орудия действия: удар ногой, чистка пылесосом; производителя действия: охрана сада сторожем; содержания действия: занятия иностранным языком; определительным: усы колечком, кепка блином; в сравнительно редких случаях - со значением образа действия: пение тенором; б) при именах прилагательных для указания на область проявления признака со значением ограничения: известен открытиями, сильный чувствами.

П р е д л о ж н ы й п а д е ж употребляется и при глаголах, и при именах, но всегда только с предлогом.

Приглагольный предложный падеж с предлогом о (об, обо) употребляется при обозначении предмета мысли, речи: И долго, долго дедушка о горькой д о л е пахаря с тоскою говорил (Н.); Ясно, что только военные неудачи заставили австрийское правительство подумать о внутренних у л у ч ш е н и я х (Черн.) и т.д.

С предлогом в (во) употребляется для указания на место, пространство, на предмет, в пределах (или внутри) которого совершается действие: Баймакова озабоченно роется в большом, кованом с у н д у к е, стоя на коленях перед ним (М. Г.); [Аянов] ...имел двенадцати лет дочь, воспитывавшуюся на казенный счет в и н с т и т у т е (Гонч.); а также для указания на состояние, внешний вид. На подоконнике у нее стоял бальзамин в ц в е т у (М. Г.); Река в о всей к р а с о т е и в е л и ч и и, как цельное стекло, раскинулась перед ними (Г.).

С предлогом на употребляется для указания на поверхность, где что-либо находится, происходит: Н а р у к а х, н а с п и н е, н а п л е ч а х играл каждый мускул; для указания на предел, границу распространения какого-либо действия, состояния: Николай Петрович родился н а ю г е России, подобно старшему своему брату Павлу (Т.); Н а с е л е кое-где скрипели ворота (Н. Усп.).

С предлогом при употребляется для указания на нахождение вблизи, в присутствии кого-либо: Мы присели на бревно, оставленное возчиком леса еще зимой п р и д о р о г е (Пришв.), Генерал быстро п р и С а б у р о в е продиктовал несколько строк короткого приказа (Сим.).

Предложный приименный падеж употребляется при существительных (главным образом отглагольных), которые управляют предложным падежом:

* с предлогом о (мысль, речь, доклад, сообщение и т.д. о чем-либо): Слух о сем п р о и с ш е с т в и и в тот же день дошел до Кирила Петровича (П.); Мысль о ж е н и т ь б е Николая на богатой невесте все больше и больше занимала старую графиню (Л. Т.);
* с предлогом при - для указания на место: сад п р и и н с т и т у т е, сестра п р и с а н а т о р и и;
* с предлогом в - для указания на место, пространство, предмет: жизнь в о к о п а х, хранение в с н е г у и т.д.

Современный предложный падеж некоторыми учеными делится на два: изъяснительный — о хлебе, о саде, о лесе (после глаголов говорить, думать, рассуждать и им подобных) и местный (с предлогами в, на) - в саду, в лесу, на полу, на корню [Виноградов 1986; 299]. В значении местного падежа у существительных мужского рода очень употребительно окончание -у под ударением.

Следует заметить, что мысль ряда исследователей о разделении родительного и предложного падежей на два имеет чисто научное значение.

Вследствие обилия значений косвенных падежей некоторые значения их выражаются не только падежными окончаниями, но и присоединением предлогов, например: родительный падеж — с предлогами, выражающими пространственные отношения (от дома, до школы, с гор, из городов) и целевые (для здоровья, для успеха); дательный падеж — с предлогами, выражающими направление (к отцу, по дорогам); винительный падеж — с предлогами, выражающими пространственные отношения (на улицу, в дом, по колено) и временные (в год, в час); творительный падеж — с предлогами, выражающими совместность (с другом) и пространственные отношения (под водой, за огородами, между деревьями); предложный падеж употребляется в современном русском языке только с предлогами (разнообразного значения).

Падеж как словоизменительная категория имени выражается его флексиями; дополнительным средством различения падежных форм могут служить чередования в основах существительных и специальные акцентные характеристики.

В зависимости от того, какую систему флексий в падежных формах ед.ч. имеет то или иное слово, все существительные, изменяющиеся по падежам, делятся на три класса (на три склонения): существительные первого склонения, второго склонения и третьего склонения. К первому склонению относятся сущ. муж. и сред. р., ко второму – сущ. преимущественно жен. р., а также муж. и общ. р., к третьему – сущ. жен. р., одно слово муж. р. и двенадцать слов сред.р. Существительные каждого склонения имеют свои парадигматические характеристики – две частные парадигмы: одну, объединяющую формы ед.ч., и другую, объединяющую формы мн.ч. Различия между частными парадигмами ед. ч. у разных склонений значительны; частные парадигмы мн. ч. у разных склонений различаются только формами им. и род. п. (а также вин. п., совпадающего с им.п. или род. п.); флексии дат., тв. и предл. п. мн.ч. у существительных всех трех склонений совпадают.

Парадигмы существительных и падежные флексии характеризуются следующими особенностями:

1) Все падежные флексии выражают одновременно два морфологических значения – падежа и числа (ед. или мн.).

2) Ни одна из частных парадигм не состоит из шести (по числу падежей) материально различных форм: парадигмы первого и второго склонений в ед.ч. и парадигмы всех склонений во мн. ч. имеют пять различных форм парадигмы третьего скл. в ед. ч. – только три различных формы.

3) В составе каждой из частных парадигм есть формы с омонимичными падежными флексиями; так, материально совпадают флексии им. и вин. п. или род. и вин. п. в парадигмах муж. р. первого скл. в ед. ч. и в парадигмах всех склонений во мн.ч.; флексии дат. и предл. п. – в парадигме второго скл. в ед.ч.; флексии род., дат. и предл. п. – в парадигме третьего скл. в ед. ч.

4) Омонимичны могут быть флексии разных падежей в разных парадигмах.

Таким образом, все падежные формы трех склонений в ед. и мн.ч. имеют в общей сложности только пятнадцать различных флексий (запись морфофонематическая) [АГ-80; 475].

Вывод: понятие «падеж» и наименования падежей берут свое начало из античности. Падежная система русского языка имеет ряд общих черт с падежной системой других индоевропейских языков, однако ей присущи специфичные черты: количество падежей, круг значений употребления каждого падежа. Некоторые исследователи выделяют такие словоформы-падежи, как звательный, количественно-отделительный, местный и исходный падежи. Многообразны значения падежей. Передача этих значений возложена на флексии, которые помогают сориентироваться в семантическом многообразии значений.

**1.2 Особенности склонения имён существительных, прилагательных и числительных**

Склонением называют изменение существительных по падежам в единственном и множественном числе [Зализняк 1967].

Термин склонение используется для обозначения как модели (системы окончаний), по которой образуются падежные формы, так и класса слов, имеющих одинаковые падежные флексии.

Принято выделять три типа собственно субстантивного словоизме- нения, три типа склонения существительных: первое, второе, третье Причем названия «первое склонение», «второе склонение» в школьной практике и вузовском преподавании нередко закрепляются за разными разрядами слов. В школьных учебниках первьм склонением называют изменение слов с окончанием -а (вода), во многих вузовских пособиях и в академических грамматиках — слов мужского рода (стол) и средне- го рода (окно).

Кроме собственно субстантивных типов склонения, есть смешанные и адъективные типы. Отдельные лексемы имеют особые нестандартные парадигмы.

Распределение существительных по склонениям опирается на формы единственного числа, так как во множественном числе нет четких границ между типами.

К первому склонению относятся 1) существительные мужского рода, кроме слов с окончанием -а/-я (дедушка, дядя, заинька, домина} и сло- ва путь, 2) слова среднего рода, кроме слов на -мя и слова дитя.

Ко второму склонению относятся слова женского, мужского и об- щего рода с окончанием -а/-я (страна, земля, армия, дедушка, домина, староста).

Слова мужского рода типа домишко образуют формы кос- венных падежей и по первому, и по второму склонению: Р. домишка, домишки, Д. — домишку, домишке, В. — домишко, домишку, Т. — до- мишком, домишкой, П. — о домишке.

К третьему склонению относятся все существительные женского ро- да с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа (мать, нежность, любовь, лень, степь, дочь, печь, рожь. тишь), слово мужского рода путь, 11 слов среднего рода на -мя (бремя, время, вымя, знамя, имя, племя, пламя, полымя, семя, стремя, темя) и существительное дитя [АГ-80].

Каждый тип склонения имеет свою совокупность падежных окончаний, в целом общую для лексем данного типа. Важно иметь в виду, что сказанное относится к набору фонем в парадигмах. Так, в единст- венном числе фонемный состав окончаний в субстантивных типах скло- нения таков:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Падеж  | 1 -е склонение  | 2-е склонение  | 3-е склонение  |
|   | м. р.  | с. р.  |   | ж. р.  | с. р.  |
| И.  | -0  | -0  | -а  | -о  | -а  |
| Р.  | -а  | -а  | -и  | -и  | -и  |
| Д.  | -у  | -у  | -е  | -и  | -и  |
| В.  | как И. или Р.  | как И.  | -у  | -0  | -а  |
| Т.  | -ом  | -ом  | -oj (-ojy)  | -jy  | -ом  |
| п.  | -е  | -е  | -е  | -и  | -и  |

Примечания. 1. Окончание И. п. слов бытие, небытие, житие, питие состоит из фонемы [е], окончание Т. п. — фонем [ем], окончание П. п. — фонемы [и]. Фонему [и] в окончании предложного падежа имеет также слово забытье (в забытьи).

2. Существительное путь в Т. п. имеет окончание [ом} (путём). Во всех остальных падежах его окончания совпадают с окончаниями слов женского рода третьего склонения. 3. Существительное среднего рода дитя в Т. п. имеет окончание [oj}. Косвенные падежи слова дитя в современном языке, можно сказать, не употребляются. Встречаю- щиеся формы дитё, дитю, дитятю, дитём являются просторечными.

В школьной и вузовской практике существует традиция при описании склонения существительных (и в целом изменения самостоятельных частей речи) формы слова и все парадигмы давать в орфографической записи. При этом выделяются твердые и мягкие разновидности в зависимости от того, как обозначается фонема после парной твердой и мягкой согласной. Так, к твердой разновидности склонения относятся слова стол, село, страна, к мягкой разновидности — конь. поле, земля.

В орфографической записи склонений особо отмечаются слова с основами на согласные: шипящие, задненебные и -ц. После шипящих и задненебных согласных буква ы в окончаниях заменяется на -и (муха — мухи, мука — муки, свеча — свечи, ноша — ноши, стужа — стужи и т. д.).

В словах с основой на шипящую и ц гласная буква о в ударяемом окончании заменяется на букву е в безударном окончании (свечой — чашей, овцой — птицей, ножом — пляжем, лицом — полотенцем).

В словах на -ий, -ие, -ия, основа которых оканчивается на (/], буква е в окончании заменяется на и (о санатории, о пении, о молнии).

В орфографической записи набор окончаний в единственном числе в субстантивных склонениях представлен следующим образом:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | 1 -е склонение  | 2-е склонение  | 3-е склонение  |
| И.  | -о, -о, (-ё)  | -а (-я)  | -0, -я  |
| Р.  | -а (-я)  | -ы (-и)  | -и  |
| Д.  | -у (-ю)  | -е, -и  | -и  |
| В. (неодуш.)  | -0, -о (-ё)  | -у (-ю)  | -0, -я  |
| В. (одуш.)  | -а (-я)  |   |   |
| Т.  | -ом (-ем)  | -ой / -ою (-ей / -ею)  | -ью, -ем  |
| П.  | -е, -и  | -е, -и  | -и  |

В дальнейшем описании материала все парадигмы приводятся в ор- фографической записи.

Склонение существительных во множественном числе

Во множественном числе все существительные имеют одинаковые окончания для трех падежей, дательного, творительного и предложно- го: Д. -ам/-ям, Т. -ами/-ями, -ми, П. -axl-ях (Д. — столам, коням, селам. полям, странам, землям, степям, лошадям, знаменам, путям, Т. — стола- ми, конями, сёлами, полями, странами, землями, степями, лошадьми, зна- менами. путями, П. — о столах, о конях, о сёлах, о полях, о странах, о землях, о степях, о лошадях, о знаменах, о путях). В связи с этим при характеристике типов склонения во множественном числе отмечаются флексии только двух падежей, именительного и родительного.

Первое склонение. И. -ы (-и), -а (-я), -е (столы, кони, мышата, горо- жане. окна, поля).

P. -oв, -ей, -в (столов, коней, мышат, горожан, окон, полей).

При этом в твердой разновидности в словах с основой на задненеб- ные и шипящие (ножи, пороги, размахи, яблоки) не бывает окончания -ь;.

У слов мужского рода основным окончанием И. п. является -ы(-и), некоторые слова имеют в И. п. флексию -а (я): бока, глаза, дома, берега. Флексию -а имеют существительные на -онок(-енок): котенок -> котя- та. лягушонок -> лягушата, опенок -> опята.

У слов на -анин(-янин) окончание -е: харьковчанин -> харьковчане, рижанин -> рижане, горожанин -> горожане, однополчанин -> однополча- не, крестьянин -> крестьяне. Окончание -е имеют также существитель- ные барин, боярин, цыган -> баре, бояре, цыгане.

Основным окончанием И. п. мн. ч. слов среднего рода является -а(-я). Но слова на -ко обычно имеют флексию -и: плечико -> плечики, колесико -> колесики, яблоко -> яблоки, очко -> очки (так же, как слова мужского рода: домишко -» домишки).

В окончании Р. п. -ов буква -о заменяется на -е в словах с основой на -j и на -ц, если ударение падает на основу: ср.: Р. — столов, отцов, но пальцев, подмастерьев, санаториев, платьев).

Окончание -ов является основным в твердой разновидности слов мужского рода: столов, домов, порогов, кварталов, кленов, слонов и т. п. Посредством флексии -ов(ев) образуется Р. п. у некоторых лексем ср. р.: колесико -> колесиков, плечико -> плечиков, облако -> облаков, очко -> оч- ков, платье -> платьев, болотце ->• болотцев, но полотенце -> полотенец, блюдце -> блюдец.

Окончание Р. п. -ей имеют в мужском роде слова мягкой разновид- ности и существительные на шипящие (Р. — коней, дней. учителей, но- жей, карандашей), в среднем роде — слова мягкой разновидности (по- пей, морей), а у существительных с основой на шипящую представлена нулевая флексия (ложе -> лож).

От основ на -\j\ только во множественном числе (т. е. когда в парал- лельных основах форм ед ч. -\j\ отсутствует) формы родительного паде- жа образуются у одних существительных с окончанием -ей, у других — с окончанием -ев с заменой буквы -ё на букву -е в безударном положе- нии: мужей, князей, корней, друзей, сыновей и братьев, сучьев, кольев, перьев, крыльев, зятьёв). Если основа на -\j\ является общей и для единст- венного, и для множественного числа, то окончанием Р. п. бывает -ев в мужском роде и нулевое в среднем роде: санаториев, планетариев, гени- ев, воробьев, строений, выступлений, украшений, ружей, копий.

Нулевое окончание в Р. п. мн. ч. имеют существительные среднего рода твердой разновидности (село -> сел. болото —> болот), существительные мужского рода с окончанием -о(е) в И. п. ед. ч. (домишко -> домишек, домище -> домищ), а также слова м. р. типа горожанин, октябренок. Кроме этого, нулевое окончание оказывается у некоторых лексем М. р. (партизан, чулок, сапог, а не партизанов, чулков, сапогов), которые обычно даются списком.

Второе склонение. Существительные второго склонения в И. п. мн. ч. имеют окончание -ы(и). При этом в словах на задненебные и ши- пящие вместо -ь; бывает окончание -и: страны, звезды, овцы, земли, руки, мухи, кочерги, ноши, лужи.

Окончания Р. п. — -о, -ей. Нулевая флексия является основной, ее имеет большинство слов второго склонения в твердой и мягкой разно- видности (стран, звезд, овец, мух, рук. земель, деревень, бань). Для слов типа скамья, гостья, шалунья (основа на j- после согласного) действует такое правило: если в именительном падеже единственного числа ударе- ние падает на окончание (скамья), передо- появляется беглая гласная -е: скамей. Если в форме именительного падежа ударение падает на основу (гостья, шалунья), беглой гласной оказывается -и: гостий, шалуний. В словах типа песня, вишня (-«'после согласного), кроме беглой гласной, происходит чередование н'/н: песня -> песен, вишня —> вишен, сотня -> сотен, басня -> басен Исключения: барышень, боярышень, деревень, ку- хонь. Если -н' предшествует гласная (яблоня, героиня), то отвердения со- гласного не происходит: яблонь, героинь.

Окончание -ей образует форму Р. п. у отдельных лексем (иногда при наличии дублетной формы с нулевой флексией): свеча —> свечей, сак- ля -> саклей, юноша —> юношей, дядя -> дядей, пригоршня -> пригоршней, тихоня —> тихоней, распря —> распрей.

Третье склонение. У существительных женского рода, а также у слов путь и дитя в И. п. мн. ч. окончание -и (степи, лошади, пути, де- ти), у существительных среднего рода — окончание -а (знамена, племе- на. семена).

В Р. п. мн. ч. слова женского рода, слово путь и слово дитя имеют окончание -ей (степей, лошадей, путей, детей), слова среднего рода — нулевое окончание (знамен, племен, семян).

Основные парадигмы склонения Твердая разновидность 1-го склонения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Единственное число  | Множественное число  |
| И.  | стол  | село  | столы  | села  |
| Р.  | стола  | села  | столов  | сел  |
| Д.  | столу  | селу  | столам  | селам  |
| В.  | стол  | село  | столы  | села  |
| Т.  | столом  | селом  | столами  | селами  |
| П.  | (о)столе  | (о) селе  | (о)столах  | (о селах)  |

Мягкая разновидность 1-го склонения:

Единственное число

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | конь  | санаторий  | поле  | строение  |
| Р.  | коня  | санатория  | поля  | строения  |
| Д.  | коню  | санаторию  | полю  | строению  |
| В.  | коня  | санаторий  | поле  | строение  |
| Т.  | конём  | санаторием  | полем  | строением  |
| П.  | (о)коне  | (о) санатории  | (о) поле  | (о)строении  |

Множественное число

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | кони  | санатории  | поля  | строения  |
| Р.  | коней  | санаториев  | полей  | строений  |
| Д.  | коням  | санаториям  | полям  | строениям  |
| В.  | коней  | санатории  | поля  | строения  |
| Т.  | конями  | санаториями  | полями  | строениями  |
| П.  | (о)конях  | (о санаториях)  | (о)полях  | (о)строениях  |

Твердая разновидность 2-го склонения Слова с основой на шипящие, задненебные и -ц

Единственное число

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | страна  | чаша  | рука  | птица  |
| Р.  | страны  | чаши  | руки  | птицы  |
| Д.  | стране  | чаше  | руке  | птице  |
| В.  | страну  | чашу  | руку  | птицу  |
| Т.  | страной (ою)  | чашей (ею)  | рукой (ою)  | птицей (ею)  |
| П.  | (о)стране  | (о) чаше  | (о)руке  | (о)птице  |

Множественное число

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | страны  | чаши  | руки  | птицы  |
| Р.  | стран  | чаш  | рук  | птиц  |
| Д.  | странам  | чашам  | рукам  | птицам  |
| В.  | страны  | чаши  | руки  | птиц  |
| Т.  | странами  | чашами  | руками  | птицами  |
| П.  | (о)странах  | (о) чашах  | (о)руках  | (о)птицах  |

Мягкая разновидность 2-го склонения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Единственное число  | Множественное число  |
| И.  | земля  | армия  | земли  | армии  |
| Р.  | земли  | армии  | земель  | армий  |
| Д.  | земле  | армии  | землям  | армиям  |
| В.  | землю  | армию  | земли  | армии  |
| Т.  | землёй (ею)  | армией  | землями  | армией  |
| П.  | (о) земле  | (об)армии  | (о) землях  | (об)армиях  |

Парадигмы 3-го склонения

Единственное число

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | ночь  | кость  | путь  | знамя  | дитя  |
| Р.  | ночи  |  кости  | пути  | знамени  | дитяти  |
| Д. | ночи  | кости  | пути  | знамени  | дитяти  |
| В.  | ночь  | кость  | путь  | знамя  | дитя  |
| Т.  | ночью  | костью  | путём  | знаменем  | дитятей  |
| П.  | (о)ночи  | (о) кости  | (о) пути  | (о)знамени  | (о) дитяти  |

Множественное число

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| И.  | ночи  | кости  | пути  | знамена  |
| Р.  | ночей  | костей  | путей  | знамён  |
| Д.  | ночам  | костям  | путям  | знаменам  |
| В.  | ночи  | кости  | пути  | знамена  |
| Т.  | ночами  | костями  | путями  | знаменами  |
| П.  | (о)ночах  | (о) костях  | (о)путях  | (о)знаменах  |

Существительные pluralia tantum не образуют отдельных типов склонения и не противопоставляются в образовании падежей существи- тельным мужского, женского и среднего родов во множественном числе. Так, формы щипцы —> щипцов совпадают с формами огурцы —> огурцов, формы белила -> белил — с формами окна —> окон, формы брюки —> брюк — с формами руки —>рук, формы кудри -> кудрей можно поместить и в третье склонение, и в мягкую разновидность первого склонения ти- па дни -> дней.

Singularia и pluralia tantum имеют дефектные парадигмы.

Слова щец и дровец употребляются только в форме Р. п. мн. ч. У су- ществительных башка, мечта и мольба Р. п. мн. ч. не употребляется. Не имеют всех форм мн. ч. слова бремя, вымя, пламя, темя.

Адъективный тип склонения существительных объединяет те пара- дигмы существительных мужского, среднего и женского родов, которые совпадают с парадигмами соответствующих прилагательных и при- частий.

Парадигмы адъективного склонения

Единственное число

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| И.  | портной  | насекомое  | столовая  |
| Р.  | портного  | насекомого  | столовой  |
| Д.  | портному  | насекомому  | столовой  |
| В.  | портного  | насекомое  | столовую  |
| Т.  | портным  | насекомым  | столовой  |
| П.  | (о) портном  | (о) насекомом  | (о)столовой  |

Множественное число

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| И.  | портные  | насекомые  | столовые  |
| Р.  | портных  | насекомых  | столовых  |
| Д.  | портным  | насекомым  | столовым  |
| В.  | портных  | насекомых  | столовые  |
| Т.  | портными  | насекомыми  | столовыми  |
| П.  | (о) портных  | (о) насекомых  | (о) столовых  |

Смешанный тип склонения объединяет парадигмы мужского и жен- ского родов личных имен существительных, называющих фамилии.

Общей особенностью этих парадигм является объединение субстантивных и адъективных окончаний (адъективная флексия в ед. числе у мужского рода в Т. п., у женского рода в Р., Д., Т. и П. падежах; во мн. ч. во всех падежах, кроме именительного).

Парадигмы смешанного типа склонения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Единственное число  | Множественное число  |
| И.  | Гусев  | Птицына  | Гусевы  | Птицыны  |
| Р.  | Гусева  | Птицыной  | Гусевых  | Птицыных  |
| Д.  | Гусеву  | Птицыной  | Гусевым  | Птицыным  |
| В.  | Гусева  | Птицыну  | Гусевых  | Птицыных  |
| Т.  | Гусевым  | Птицыной  | Гусевыми  | Птицыными  |
| П.  | (о) Гусеве  | (о) Птицыной  | (о) Гусевых  | (о) Птицыных  |

Иноязычные мужские фамилии типа Дарвин, Вирхов, а также гео- графические названия, омонимичные с мужскими русскими фамилиями, имеют в Т. п. субстантивное окончание мужского рода: с Дарвином, Вирховом, под городом Калинином.

К смешанному типу склонения относятся лексемы третье и ничья, которые, будучи субстантиватами, сохраняют особенности смешанного склонения исходных прилагательных.

Несклоняемые существительные

К разряду несклоняемых существительных относятся: 1) многие иноязычные слова (пальто, рагу, такси), в том числе и имена собствен- ные: Гете, Гарибальди, Шоу. Осло, Токио. Хельсинки, Перу, Чили, Душан- бе, 2) многочисленные аббревиатуры (МАДИ, ЦДРИ, ООН, МТС), сложносокращенные слова типа завкафедрой, помдиректора, 3) фами- лии на -ых1-их, -аго1-яго, -ово (Черных, Долгих, Красных. Дурново), 4) же- нские имена и фамилии на согласный (Элен, Элизабет, Гинзбург, Ирина Волк, Зегерс), 5) украинские по происхождению фамилии на -ко (Ляшко, Франко), 6) обнаруживают тенденцию к утрате падежа наименования мест на –иво/ево-, -ино/-ыно (от Тушино, до Шереметьево), 7) отдельную группу несклоняемых слов образуют сложные слова типа полвторого, полтретьего, полчетвертого полдвенадцатого. Эти слова обозначают время суток и употребляются в разговорном языке. В отличие от слов типа полдома, полпути они не изменяются по падежам. Исключение со- ставляет позиция дательного падежа, в которой может появляться про- сторечная форма с аффиксом -ому: к полвторого и полвторому.

В последнее время несклоняемые существительные стали объеди- нять в так называемое нулевое склонение с омонимичными падежными формами. Думается, что выделение нулевых флексий у несклоняемых су- ществительных не соответствует определению морфологического паде- жа как изменяемой формы лексемы. Неизменяемые существительные морфологического падежа не имеют. Падежные значения в них выража- ются неморфемным, аналитическим, способом [АГ-80; 511-530].

Категория падежа у прилагательных выступает как словоизменительная категория прилагательного, выражающаяся в системе противопоставленных друг другу рядов падежных форм в составе словосочетания и обозначающая согласование данного прилагательного с определяемым им существительным. Категория падежа прилагательного организуется шестью рядами падежных форм, каждый из которых обозначает, что данная форма прилагательного определяет собою сущ. в соответствующем падеже: форма красивому обозначает, что прил. красивый определяет собою сущ. муж. или сред. р. ед. ч. в форме дат. п. (красивому дому или красивому месту); форма красивую обозначает, что прил. красивый определяет собою сущ. жен. р. ед. ч. в форме вин. п. (красивую девушку); форма красивыми обозначает, что прил. красивый определяет собою сущ. в тв. п. мн. ч. (красивыми домами, красивыми местами, красивыми девушками).

Средством выражения падежных значений у прилагательных служат падежные формы ед. и мн. ч.; в ед. ч. – формы муж., сред. и жен. р., во мн. ч. – формы мн. ч., общие для прил. муж., сред. и жен. р. В том случае, если прилагательное определяет собою несклоняемое существительное, падежные формы прил. ед. и мн. ч. служат синтаксическим выражением значений падежа и числа этого существительного: Нет осеннего пальто; Обратился к известному конферансье; Принят на определенное амплуа; Располагает неопровержимым алиби; События в негритянском гетто; На озере живут розовые фламинго.

Что касается имен числительных, то по отношению к категории падежа (склонению) они разделяются на склоняемые и несклоняемые. К несклоняемым относятся слова мало и немало, к склоняемым – все остальные числительные. Категория падежа у числительных – это словоизменительная морфологическая категория, представленная шестью рядами падежных форм, по флексиям совпадающих с падежными формами существительных или прилагательных.

Таким образом, статус падежа у имен существительных, прилагатель-ных и числительных как словоизменительной категории позволяет говорить о многообразии функций, выполняемых данными частями речи.

**Глава II. Особенности подачи материала о падежной системе русского языка в начальных и средних классах**

**2.1 Теоретические аспекты изучения падежей в начальной школе**

В программе русского языка для начальных классов изучению имени существительного отводится значительное место [Методика грамматики ..., 1979; 148 - 164]. Ведь имя существительное – разряд слов, который имеет богатые семантические возможности и выполняет разнообразные синтаксические функции.

Имя существительное - это часть речи, которая обозначает предмет (книга, тетрадь, человек), признак (высота, ширина, белизна), действие (чтение, подготовка, хождение, переписка), состояние (сон, бодрость, лежание, гнев, радость) и т.п.

Имена существительные представляют предметность в формах рода, числа и падежа. Программа для начальных классов предусматривает ознакомление учащихся с родом, числом и падежом имен существительных.

Категории рода и числа для младших школьников в плане обучения относительно легки и понятны. Наибольшую трудность для них представляет категория падежа имен существительных.

Падеж – это форма имени существительного, выражающая его отношение к другим словам в составе предложения или словосочетания, например: открыл дверь (В.п.), открыл ключом (Т.п.), ключом от двери (Р.п.); связка ключей (Р.п.). Формы слов ключ и дверь выражают различные отношения к словам; падежи имеют разнообразные значения.

Конечно, учитель не будет с учащимися начальных классов специально рассматривать разнообразные значения падежей, но помочь детям понять, как изменяется имя существительное в зависимости от того, с каким словом и как оно соединяется в предложении, - задача учителя начальной школы.

Изменение существительных по падежам – склонение, это изменение осуществляется при помощи падежных окончаний. При этом падежные окончания не смешиваются между собой и образуют определенные системы, характерные для определенных групп существительных.

Типы склонений выделяются в зависимости от различия падежных окончаний в единственном числе и связаны с делением имен существительных по родам.

Совокупность этих сведений и составляет сущность содержания знаний учащихся по грамматике об именах существительных.

Знакомство учащихся с изменениями имен существительных по падежам (склонение) происходит в III классе.

Сначала учителю целесообразно познакомить учащихся с падежами, не соотнося их с каким-либо определенным склонением (1, 2 и 3-м). Дети знакомятся с названиями падежей, с падежными вопросами. Они учатся ставить вопросы к именам существительным при определении падежа. Как правило, вопрос к существительному ставится от глагола или от существительного: читает ч т о? книгу; спросили к о г о? Ваню; ветка ч е г о? клена; тетрадь к о г о? ч ь я? Коли.

На этой, первоначальной ступени знакомства с падежами учащиеся не соединяют падеж существительных с конкретными окончаниями.

Для выяснения понятия «падеж» целесообразно давать учащимся существительные разных склонений (мужского, женского и среднего рода; 1, 2 и 3-го склонения). Тогда падеж будет восприниматься детьми как показатель связи существительных с другими словами в предложении (или словосочетании). На данном этапе важно, чтобы дети поняли, что падеж зависит от слова, с которым связано существительное, и от вопроса который ставится от другого слова. Например, видели к о г о? (ч т о? собаку, медведя, рысь – один падеж (винительный) для всех существительных; купались (в ч е м ?) в реке, в озере, в заливе – один падеж (предложный) для всех существительных, отвечающих на вопрос где? (в чем?).

При изучении трех типов склонений такое понимание падежа будет утверждаться и укрепляться.

В результате первоначального знакомства с падежами учащиеся усвоят, что всего падежей шесть; каждый падеж отвечает на определенный вопрос; любые существительные, если они отвечают на один и тот же вопрос, стоят в одном и том же падеже (например: вижу к о г о? синичку, соловья; делаю ч т о? табуретку, стол).

При склонении различие между существительными заключается в окончаниях, а не в падежах. Существительные, принадлежащие к разным склонениям (1, 2, 3-му), отличаются друг от друга окончаниями (Р. к о г о? ч е г о? верблюда, кошки, рыбы, озера, рыси, степи; Д. к о м у? ч е м у? верблюду, кошке, рыбе, озеру, рыси, степи).

Порядок изучения темы «Изменение по падежам» примерно такой. Прежде всего, детям дается понятие о том, что имена существительные изменяются по вопросам в зависимости от других слов. После этого идет ознакомление с отдельными падежами и с падежными вопросами. Каждый падеж сначала берется без предлогов (Р. нет ч е г о? реки). Затем даются падежи с предлогами (Р. был у ч е г о? у реки); учащиеся узнают, какие предлоги соединяются с теми или иными падежами. Помочь детям разобраться в этом помогут наглядные пособия, создаваемые на уроках вместе с учащимися, и специальные упражнения.

Приведем пример таблицы, показывающей взаимосвязь предлогов и падежей; такая таблица может быть названа, например, так: «Различай падежи по вопросам и предлогам».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Падежи  | Предлоги  | Вопросы  | Примеры  |
| Р. | с, у, до, от, из, без, около, для  | к о г о? ч е г о? о т к у д а?  | с березы, из дома, около дома |
| Д. | по, к  | г д е? к у д а?  | по дому, к дому |
| В. | в, за, на, через, под, про  | к у д а? | в деревню, за деревню, под гору |
| Т. | над, за, под, с, перед | с к е м? с ч е м? г д е?  | с братом, с березой, под крышей |
| П. | при, в, о, на  | О к о м? О ч ё м? Г д е? | о сестре, о брате, на кровати |

Кроме упражнений, данных в учебнике русского языка III класса, целесообразны также такие упражнения:

1. Ответьте на вопросы, запишите ответы, обозначьте падежи существительных.

а) Откуда возвратились школьники? (музей, экскурсия, поход, лагерь)

б) Куда улетели птички? (сад, роща, поле)

2. Закончите предложения.

Возьми учебник…., положи учебник….. Паша уехал…. .Паша сидит… . Паша приехал… .

3. Вставьте подходящие по смыслу предлоги.

Голубь опустился … крышу. Голуби поселились… крышей. Голуби гуляют … крыше.

Вся работа по грамматике на этом этапе должна быть тесно связана с разбором предложений и словосочетаний, с установлением связи между словами, составлением словосочетаний и предложений с изученными падежными формами имен существительных, в частности, существительных, отвечающих на вопросы где? куда? откуда?

Все эти упражнения повышают эффективность работы с падежами, речевую культуру детей и имеют значение для общего развития учащихся, так как требуют от них активной мыслительной деятельности, доказательств и рассуждений.

После представления понятия «падеж» следующие уроки посвящаются изучению типов склонения. В первую очередь необходимо научить учащихся определять тип склонения имен существительных по их родовым признакам (III класс). Для этого учащиеся должны, конечно, знать признаки, по которым следует отнести те или иные существительные к определенному типу склонения (1, 2 и 3 -му). Детям вместе с тем необходимо понять, что различие в изменениях по падежам существительных того или иного склонения заключается в разных падежах (-и, -ы – в родительном падеже; -е – в дательном и предложном падежах существительных 1-го склонения; -и – в родительном, дательном и предложном падежах 3-го склонения и т.д.).

Одним из приемов, способствующих усвоению учащимися типов склонений имен существительных, является грамматический разбор, который требует от учащихся объяснений и доказательств (например, почему они считают, что слово мать 3-го склонения, а мама 1-го склонения).

После общего ознакомления с тремя склонениями имен существительных идет изучение отдельных склонений. Теперь основное внимание направляется на усвоение правописания падежных окончаний в сопоставлении. Именительный сравнивается с винительным, дательный сопоставляется с родительным и т.д. Постоянное сопоставление по сходству и различию одних форм с другими помогает учащимся усвоить падежи и падежные окончания, которые представляют для детей определенные трудности. Сопоставления учат детей приемам доказательств правильности своих ответов. Дети усваивают различия в правописании окончаний разных падежей.

При проведении уроков по типам склонения можно провести игру «Кто больше?». Она направлена не только на развитие речи, но и на закрепление особенностей типов склонений.

Игра «Кто больше?»

1. За условленное время участники игры должны записать имена существительные 1-го склонения на -ия (напоминается, что в дательном и предложном падежах они оканчиваются на -и). В случае затруднения ведущий объясняет, что эти слова чаще всего обозначают:

а) названия различных наук: астрономия, биология, геометрия, география, агрономия, история и т.д.;

б) географические названия государств, стран, материков: Австралия, Азия, Гренландия, Англия, Албания, Болгария и т.д.;

в) различные объединения, группы: организация, партия ассоциация, армия, артиллерия, гвардия, милиция, делегация, процессия, экскурсия, экспедиция и т.д.;

г) разного рода явления и документы общественной жизни, массовые мероприятия: коллективизация, революция, конституция, сессия, электрификация, газификация, репетиция и т.д.;

д) ботанические названия: бегония, акация, настурция, петуния, магнолия и т.д.;

е) различные учреждения, учебные заведения: обсерватория, консерватория, филармония, семинария, гимназия и т.д.

С целью развития речи, повторения правописания и т.д. можно предложить подбор к этим словам подходящих по смыслу прилагательных-определений: народная Болгария, Советская Армия, иностранная делегация, душистая акация, Московская консерватория и т.д., а также устное составление с ними предложений.

2. Таким же образом предлагается запись имен существительных 2-го склонения на -ий, -ие, которые предложном падеже единственного числа тоже оканчиваются на -и.

Существительные на -ий чаще всего обозначают:

а) названия металлов, минералов и химических элементов: алюминий, кремний, радий, калий, кальций, магний, гелий и т.д.;

б) мужские имена: Анатолий, Василий, Геннадий, Дмитрий, Евгений;

в) некоторые другие понятия: санаторий, гербарий, пролетарий, гений, жребий и т.д.

Запись имени существительного на -ие можно провести по темам, например: записать все слова, относящиеся к изучаемым в школе предметам и особенно к грамматике (рисование, черчение, пение, чистописание; предложение, склонение, окончание, сочинение, изложение, знаки препинания и т.д.) [Арсирий, Дмитриева, 1963; 105].

Когда изучены отдельные типы склонений имен существительных (1, 2 и 3-е), целесообразно сопоставление падежных окончаний всех трех склонений и правописания этих окончаний. Грамматический разбор требует от учащихся: 1) нахождения сходства и различий в вопросах, в предлогах, которые употребляются с существительными в разных падежах, 2) определения падежей, падежных окончаний и правильного их обозначения на письме. В этом, по существу, смысл обобщающего повторения всего, что учащиеся знают о трех склонениях имен существительных.

Изучение склонения имен прилагательных сталкивается с такой особенностью, как ориентирование на падежные окончания сочетающихся с ними существительных. Такая направленность на тесную связь правописания падежных окончаний прилагательных с именами существительными дает двойной эффект: «во-первых, будет лучше усваиваться орфография окончаний имен прилагательных, во-вторых, попутно будет закрепляться правописание падежных окончаний имен существительных» [Методика грамматики... 1979; 173].

При работе со склонением прилагательных во множественном числе целесообразно объединить сходные или близкие по своим окончаниям падежные формы, а именно: а) совместно изучать именительный и сходный с ним винительный падежи, б) родительный и предложенный падежи, имеющие одинаковые окончания -ых, -их; в) дательный и творительный падежи, окончания которых близки (-ым, -им в дательном падежей, -ыми, -ими в творительном).

**2.2 Методические аспекты преподавания орфографии как основы изучения грамматических знаний у учащихся средних классов**

Орфография в школе - один из важнейших разделов курса русского языка; среди языковых умений и навыков учащихся орфографические умения и навыки играют важную роль. Изучается орфография в I - IV и V - VII классах, в VIII - IV и X - XI классах - повторяется, обобщается. Особое внимание уделяется правописанию в среднем звене, так как именно в этот период обучения школьник начинает осознавать ответственность за свои действия и понимать важность приобретения определенных знаний, умений и навыков как основы будущей трудовой деятельности. Материал по орфографии не выделен в школьной программе как отдельный, самостоятельный раздел, а дается вместе с материалом по грамматике, фонетике, словообразованию и опирается на него.

«Русская орфография – явление довольно сложное. Не видя в орфографии системы, ученики представляют себе правописание как свод разрозненных, не объединенных между собой правил и еще больше многочисленных исключений к ним. Одна из задач методики орфограмм – сократить до минимума количество правил, подлежащих запоминанию, связать разрозненные орфографические правила, установить связь между отдельными написаниями, дав такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому», - писал Н.С. Рождественский [Рождественский 1935: 26].

Орфография в школе связывает в практических действиях знания учащихся по всем разделам курса русского языка: фонетика, состав слова и словообразование, графика, морфология и синтаксис, лексика. Важнейшие темы по орфографии: правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных - звонких и глухих, непроизносимых, удвоенных; чередование гласных в корне слова и проч. изучаются в грамматических разделах (морфология, состав слова и словообразование). Принципы русской орфографии программой не предусмотрены, но они лежат в основе методики обучения правописанию: свойства русской орфографии определяют выбор методов и приемов обучения.

Усвоение орфографических умений вызывает у учащихся значительные трудности. Однако учитель-словесник уделяет в средних классах большое внимание в связи с тем, что требования к орфографическим умениям и навыкам входят как важнейший компонент в «Нормы оценок диктантов, сочинений, изложений и других письменных контрольных работ», являющихся одним из основ оценки знаний в комплексе Единого Государственного Экзамена.

Цель уроков изучения орфографии - выработка относительной орфографической грамотности, под которой подразумевается умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

На уроках русского языка не уделяется достаточного внимания поэтапной отработке сложных орфографических правил. Процесс становления орфографических навыков требует времени, обязательного соблюдения этапности. Поэтому значительная часть учащихся от темы к теме, от этапа к этапу не достигает обязательных результатов обучения по орфографии. Это приводит к нарастающему накоплению пробелов, сначала мешает ученику учиться дальше, а затем может совсем выключить его из участия в нормальном учебном процессе и привести к потере интереса к предмету, так как оценка успехов ученика по предмету производится в основном по орфографическому критерию.

**2.2.1 Отражение истории изучения методики преподавания орфографии в некоторых работах лингвистов XX в.**

На особую важность грамотного преподнесения учащимся орфографического материала обращали внимание такие русские языковеды, педагоги и методисты ХХ в., как М.Т. Баранов, автор «Школьного орфографического словаря русского языка» и «Школьного словаря образования слов русского языка» [Дейкина 2004:49]; А.Б. Шапиро, автор книги «Грамматика в школе для взрослых» (1924) [Гетьманенко 2000: 48]; А.В. Текучев, автора монографии «Основы методики орфографии в условиях местного диалекта» (1951) [Тростенцова 2003: 44]; А.Н. Гвоздев, ученого, педагога, автора эксперимента, направленного на изучение усвоения орфографии в школах (1930-е гг.) [Скобликова 1999: 48] и т.д.

Михаил Трофимович Баранов – подвижник методической науки, своими научными трудами снискавший заслуженный авторитет ученого –лингвиста и методиста в области методики лексики, правописания, словарной работы, а также истории методики преподавания русского языка. Одна из больших заслуг М.Т. Баранова состоит в том, что он систематизировал по целому ряду научных направлений теорию методики преподавания русского языка с учетом ее новейших достижений. Его имя вписано и в отечественную школьную лексикографию. М.Т. Баранов является автором двух оригинальных школьных словарей «Школьного орфографического словаря русского языка» и «Школьного словаря образования слов русского языка» [Дейкина 2004: 49], которыми до сих пор пользуются современные школьники.

Абрам Борисович Шапиро - известный языковед, педагог, талантливый исследователь, член правительственной орфографической комиссии (проекты «Свод орфографических правил», «Свод пунктуационных правил» (1936), «Правила единой орфографии и пунктуации. С приложением краткого словаря» (1939), «Свод русского правописания» (1956), автором книги «Грамматика в школе для взрослых» (1924) и т.д. С точки зрения методики преподавания орфографии нам интересна его книга «Грамматика в школе для взрослых» (1924), написанная совместно с Н.Ф. Бельчиковым. «Идеальным, по убеждению авторов, нужно считать такое преподавание грамматики в школе для взрослых, когда учащиеся владеют сущностью процесса речи и могут самостоятельно и осознанно разбираться в фактах языка» [Гетьманенко 2000: 48]. Ставя основной своей задачей задачу методическую, т.е. «разрешение вопроса, как преподавать, как и в каком порядке сообщить учащимся грамматический материал», они исходят из того, что «основное условие преподавания – твердое, отчетливое знание науки о языке» [Бельчиков, Шапиро 1924: 4]. Н.Ф. Бельчиков и А.Б. Шапиро выступают за создание последовательной системы, рекомендуют «умело начать и умело и постепенно прилагать к известному, усвоенному, новый материал, вводить и привлекать свежие факты, связуя с нажитыми». Главный же объект исследования – сама связная живая речь [Бельчиков, Шапиро 1924: 4].

А.Б. Шапиро утверждал синтаксический подход к грамматическому материалу и его распределению [Гетьманенко 2000: 48]. Этот подход не потерял свою актуальность и в настоящее время.

В «Грамматике в школе» языковед дает методические советы учащимся и учителям, предлагая всякому приступающему к изучению грамматики задать самому себе вопросы: чему учит грамматика и какова цель преподавания её учащимся? Учителям рекомендуется главную работу вести в классе путем живой беседы, почаще обращаться к методу наблюдений и эксперимента, но «наблюдать необходимо в известной последовательно, идя от более легкого к более трудному, от элементарного к сложному... необходим систематический подбор нужного для наблюдения языкового материала, а не беспорядочное наблюдение от случая к случаю». А.Б. Шапиро исходил из того, что «язык, как и всякое явление жизни есть живой организм и потому должен представляться каждому наблюдающему не как нечто постоянное и твердое, а как ряд моментов, сменяющих один другой» [Бельчиков, Шапиро 1924: 8].

В области морфологии А.Б. Шапиро предлагает общий подход к морфологической классификации слов: 1) «вступая в связь с друг другом и создавая таким образом живую речь, отдельные слова обнаруживают свои разливные жизненные свойства в зависимости от роли, какую играют в речи» [Бельчиков, Шапиро 1924: 21], 2) «наиболее употребительным способом является приспособление окончаний: слова, связываясь, изменяют свои окончания, подчиняясь каким-то постоянным законам, причем одни слова находятся в какой-то зависимости, в подчинении от других» [Бельчиков, Шапиро 1924: 22].

У Абрама Борисовича всегда сохранялся неизменный и устойчивый интерес к вопросам русского правописания. Помимо работы в комиссии по реформированию русского правописания, он занимался и вопросами теории орфографии. Наблюдения в этой области были обобщены в монографии «Русское правописание» [Гетьманенко 2000: 48].

Научные интересы знаменитого лингвиста, исследователя , методиста А.В. Текучева были связаны с проблемами:

- методика грамматического разбора («Методика грамматического разбора», его кандидатская диссертация (1941);

- диалектология и методика;

- учебники и пособия общего характера по методике, в том числе и по методике обучения русскому языку в национальной школе;

- методическое наследство [Тростенцова 2003: 44].

Главным трудом его жизни стали «Основы методики орфографии в условиях местного диалекта» (1951), докторская диссертация. Основная идея автора – необходим дифференцированный – в зависимости от разных диалектных условий – методический подход к орфографическим ошибкам. Такой подход позволяет точно определить, когда же именно, в работе над какими орфографическими ошибками возможно наиболее эффективное применение того или иного рекомендованного методикой приема или упражнения [Тростенцова 2003: 45].

В плане методики орфографии и грамматики вызывают интерес работы известного языковеда и педагога А.Н. Гвоздева, а также его экспериментальное изучение усвоения орфографии [Скобликова 1999: 48]. «Эксперименты А.Н. Гвоздева, осуществлявшиеся ученым в 30-е годы в школах Пензы и Куйбышева, с одной стороны, явились как бы продолжением его уникальных исследований механизма становления у ребёнка навыков устной речи, с другой стороны, стали предтечей работ по теории орфографии, концептуально тесно связанных, в свою очередь, с оригинальной разработкой им проблем фонологии» [Скобликова 1999: 48]. Результаты эксперимента «... позволяют в известной мере прояснить, какова роль различных факторов, в том числе системных особенностей графики, орфографии и фонетики русского языка, не только в «сознательном», но и в стихийном процессе усвоения норм правописания через чтение и практику письма» [Скобликова 1999: 49].

Проверке (в совокупности опытов) подвергалось в основном усвоение центральных разделов правописания: усвоение слогового принципа графики, усвоение правописания гласных букв после шипящих и ц, звонких и глухих согласных, безударных согласных [Скобликова 1999: 49]. Наблюдения обнаружили, «... что в автоматическом усвоении орфографии главную роль играет усвоение графического образа корня, независимо от того, поддерживается ли употребление гласных букв ударным гласным корня, или оно является чисто традиционным» [Там же]. Были отмечены также в плане правописания звонких и глухих согласных «фонетические» ошибки, тогда как при написании других разрядов написаний частотны ошибки «против произношения» [Скобликова 1999: 50].

Результаты эксперимента, проведенного А.Н. Гвоздевым, в плане разработки теории правописания дают основания для широкой трактовки морфологического принципа русской орфографии.

Таким образом, исследования языковедов ХХ послужили основой для дальнейшего развития методики преподавания орфографии и грамматики в средней школе. На сегодняшний день они остаются фундаментом, на который наслаиваются такие аспекты преподавания орфографии и грамматики русского языка, как использование нетрадиционных форм проведения занятий, использование компьютерных программ, электронных пособий, информационно-компьютерных технологий на уроках русского языка и т.д.

**2.2.2 Общие методические аспекты преподавания орфографии и грамматики у учащихся средних классов**

Содержание и методика проведения занятий по орфографии определяется особенностями преподавания русского правописания в школе.

Прежде всего, орфография в известном смысле несамостоятельна как объект изучения: ее правила сориентированы на лингвистический анализ слова и могут усваиваться лишь в непосредственной связи с изучением тех или иных языковых категорий.

Вторая особенность школьной орфографии обусловлена первой: последовательность изучения правил основана не на орфографических системных отношениях и поэтому не всегда является оптимальной. Возникает необходимость еще раз обратиться к пройденному в форме обобщающих занятий, на которых прямым объектом анализа и освоения становятся орфографические системные связи и отношения. Большую роль играют обобщающие занятия по орфографии.

Занятия должны быть естественным, внутренне обусловленным завершением всей работы по орфографии. Обобщение целесообразно проводить на разных ступенях овладения учащимися орфографическим материалом. И, наконец, обобщающие занятия должны быть новым этапом в работе с изученным, известным. Их нельзя подменять простым повторением, механическим суммированием материала.

Единицей, позволяющей выявить актуальные системные отношения орфограмм, является орфограмма.

Выбор правописной нормы (то есть орфограммы) зависит от определенных условий. Так, употребление букв е и о в словах шепот и шорох зависит от следующих условий: фонетических - положение гласных после шипящих и под ударением, словообразовательных - в корне слова. Эти условия входят в орфографическое правило, регулирующее выбор в корне после шипящих в одних словах буквы ё, а в других буквы о.

В психологии и в методике преподавания русского языка примечателен факт неумения учащихся применять орфографическое правило ко всем словам с данной орфограммой. Это связано с тем, что методика каждого вида орфограммы включает в себя слова, к которым ученики свободно применяют правила, и слова, к которым они затрудняются применить соответствующее правило.

Затруднения учащихся имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу.

Фонетические трудности связаны с наличием в слове ассимилятивных явлений — озвончения и оглушения (например, косьба, подбирать), мягких согласных (например, пирожок, но: сучок), безударности гласной (например, дружок, но: овражек), словообразовательные трудности определяются сложностью структуры слова, наличием морфологических чередований (например, роса, орошение) и утратой структурных связей с исходными словами (например, поглощать).

Морфологические трудности связаны, во-первых, с омонимией частей речи, во-вторых, с семантическими (смысловыми) критериями разграничения категорий. К синтаксическим трудностям относятся обратный порядок слов и диктантное их расположение в предложении, возможность двоякого членения предложения и др.

Семантические трудности - переносность значения слова, утрата семантических связей с однокоренными словами, абстрактность значения модели слов.

Затрудняют учащихся также исключения из правил.

Необходимо помнить и о том, что орфография как система в значительной мере отражает сложность самого языка. Многое в орфографии не укладывается в рамки тех системных связей и отношений, которые охарактеризованы выше. Но тем более важно поставить на первое место основное, существенное.

Примечания необходимы при изучении многих орфограмм, но давать их целесообразно, когда целое представлено едино, системно. Конечно, в этом случае категоричность некоторых формулировок вступает в противоречие с отговорками, исключениями, зато главное четко отграничивается от второстепенного и усваивается в первую очередь.

Одной из особенностей орфографии является ее способность концентрированно выявлять знание всех других разделов русского языка. Чтобы пользоваться орфографическими правилами, ученик должен быстро и точно работать с конкретным лингвистическим материалом. Неорфографические знания, умения, навыки привлекаются как необходимость при выполнении орфографических заданий. Учитель должен в той или иной форме обратить внимание учеников на «лингвистический минимум», обязательный для работы с данной орфограммой, и убедиться, что они им владеют.

Методика орфографии тесным образом связана с особенностями изучения изменений существительных по падежам. Способы определения падежных форм в основном знакомы учащимся средних классов из курса начальной школы, поэтому работа организуется с опорой на их самостоятельную деятельность. Возможны задания: выделить основное правило в параграфе (правило определения падежа), указать новые термины (косвенные падежи).

Упражнения рассчитаны на осмысление учащимися падежа не только как морфологической, но и как синтаксической категории, во многом определяющей роль существительного в предложении и словосочетании: форма падежа существительного непосредственно связана с его ролью в предложении.

При объяснении, закреплении и повторении материала о типах склонения имен существительных в единственном и множественном числе учащиеся вспомнят, что морфемой, указывающей на определенное склонение, является окончание именительного падежа единственного числа; что род существительного учитывается только тогда, когда в слове нулевое окончание (конь — мужской род, значит, 2-е склонение, ночь — женский род, 3-е склонение).

Новыми для учащихся в данной теме являются сведения об особенностях склонения и правописания существительных на -ия, -ий, -ие, о разносклоняемых и неизменяемых именах существительных. Этому материалу отводится значительная часть времени. При изучении темы «Неизменяемые имена существительные» в 6 классе можно использовать следующее задание: «Определите род имен существительных, подобрав имена прилагательные: рояль, повидло, мозоль, тюль, вуаль, картофель, лебедь, кенгуру, шампунь, плацкарт(а), манжет(а)» [Корчагина 2002: 33].

Опираясь на схемы и таблицы, организуется работа над правописанием окончаний существительных в единственном числе.

В работе над падежными формами множественного числа существительных внимание уделяется нормам формообразования (см.: инженеры, шофёры, торты и т. д. При отработке этого навыка учащимся можно предложить следующие задания: 1. «Образуйте форму множественного числа: пара (ботинки, валенки, носки, сапоги, чулки, туфли, дела, места); 5 кг (апельсины, мандарины, томаты); отряд (солдаты, гусары, минеры, саперы)»; 2. Исправьте нарушения языковых норм: Пирожок с повидлой, нет сапогов, узнать у библиотекарши, двое подружек, возникнула мысль, три щипца, скучать по вам, новой шампунью) [Корчагина 2002: 33], произношения и правописания, в частности, существительных с основой на шипящую и с основой на ен (с беглой гласной в основе перед н).

В работе над разносклоняемыми именами существительными уместно сделать предметом обсуждения термин (почему данная группа имен существительных получила такое название?) и сосредоточить внимание на нормах употребления этих существительных, предупреждая ошибки типа «сколько время». В этом плане весьма эффективной может стать работа в направлении речевого этикета: разыгрывание ситуаций с использованием речевых формул вежливости, в т.ч. « Сколько времени?», «Который час?».

Умение определять род неизменяемых существительных, сохранять их неизменяемость, употребляя в позициях косвенных падежей, правильно согласовывать с ними другие слова составляет главную заботу при рассмотрении данной группы имен существительных.

Учитель, работающий с грамматическими и орфографическими темами, в зависимости от уровня подготовки класса, степени заинтересованности обучающихся и собственной методической грамотности обычно использует традиционные и нетрадиционные формы проведения занятий и виды упражнений.

**2.3 Особенности использования формы уроков и методических приемов при изучении материала о падежных окончаниях учащимися средних классов**

К традиционным школьным занятиям принадлежат уроки изучения нового материала, закрепления знаний, умений и навыков, проверки и учета приобретенных знаний, умений и навыков, анализа контрольных работ, обобщения и систематизации выученного, повторение темы или раздела.

Попытаемся определить, как следует использовать существующие в методике виды традиционных упражнений, чтобы наиболее рационально организовать работу учащихся по закреплению знаний, умений, навыков при изучении темы о падежных окончаний имен существительных, глаголов, прилагательных.

Прежде всего, нужно отметить, что в соответствии с различными психолого-педагогическими особенностями усвоение учебного материала учащимися все виды упражнений следует распределить по этапам. Этапы же должны быть связаны с характером работы учащихся.

В данном случае имеются в виду:

1) полусамостоятельная работа;

2) самостоятельная работа репродуктивного (воспроизводящего) характера;

3) самостоятельная творческая работа.

Упражнения в связи со сказанным можно распределить следующим образом:

I этап: закрепление знаний в устной форме в процессе коллективной работы с учащимися: "комментирование" (Комментирование может применяться при устных действиях, что способствует развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Действия отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей. Комментирование также может применяться и при письменных упражнениях для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Его использование способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе [Мижериков, Ермоленко 1999], предупредительные диктанты.

II этап: различные виды осложненного списывания репродуктивного характера, объяснительные, выборочные диктанты, диктант "Проверяю себя", использование приема взаимопроверки [Володина 2001: 41].

III этап: различные виды осложненного списывания творческого характера; творческий, свободный диктант; работа по составлению связных текстов, свободное списывание; различные виды грамматико-стилистического конструирования; редактирование текстов; проведение изложений и сочинений.

Не надо думать, что между упражнениями, относящимися к различным дидактико-психологическим этапам организации работы учащихся, не может быть никаких естественных связей и что эти упражнения должны использоваться разобщенно. Например, связи между указанными упражнениями настолько естественны и подвижны, что упражнения разных этапов на одном и том же уроке могут тесно переплетаться, взаимно влиять друг на друга, способствуя лучшему закреплению знаний, умений и навыков учащихся. Так, прием «комментированное письмо» может использоваться при изучении трудных случаев падежных окончаний. Весьма желательно дело вести так. Чтобы учащиеся при письме опирались не только на слуховой, но и на зрительный фактор усвоения материала. С этой целью соответствующие примеры нужно записывать на доске, ведя в определенной последовательности подробные рассуждения вслух и графически выделяя орфограммы. Учащиеся в процессе работы должны пользоваться сигнальными карточками, чтобы учитель на основе «обратной связи» мог устанавливать, как идет работа класса над учебным материалом на ранних стадиях его усвоения.

При этом нельзя пока произвольно сокращать объем рассуждений учащихся. Например, «комментированный» диктант слухового типа. Учащимися под диктовку записывается около двадцати слов - существительных, взятых из словарного минимума, помещенного в учебнике. При записи каждое слово «комментируется», то есть проговаривается по слогам кем-либо из учащихся. (Это способствует предупреждению ошибок в случаях, когда учащиеся имеют дело со словами, включающими непроверяемые и трудно проверяемые орфограммы).

В пятом классе при изучении темы «Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе» можно использовать слова, взятые из словарного минимума. В дальнейшем записанные учащимися слова с целью закрепления изученных накануне орфографических правил, то есть случаев правописания е или и в падежных окончаниях существительных. И это не трудно будет сделать, предложив учащимся составить словосочетания с указанными словами, употребленными в нужных формах, и графически выделить соответствующие орфограммы. Например: бороться на арене (1-е, П); говорить о гербарии (2-е, на -ий).

При обучении орфографии используются следующие упражнения для обучения детей нахождению ошибок:

1) послоговое чтение написанного (оно позволяет обнаружить искажения слов и нередко собственно орфографические ошибки);

2) нахождение ошибок по их условным обозначениям, сделанным учителем в тетради ученика (условные значки корня, суффикса, приставки, подчеркивание слова);

3) самостоятельное нахождение ошибки в словах (или слове) на строке по знаку орфографической ошибки на полях тетради.

Орфографическая зоркость может быть развита с помощью следующих видов упражнений: I. Нахождение в словах опознавательных признаков орфограмм; П. Называние (подчеркивание) всех орфограмм в словах (в какой-либо части слова)

Как особый вид контроля за знаниями, умениями и навыками учащихся используют разные виды диктантов.

Диктант - это одно из наиболее употребительных письменных грамматико-орфографических аналитико-синтетических упражнений, состоящее в воспроизведении услышанного, то есть воспринятого на слух текста или отдельных его элементов, а также зрительно воспринятого и, в отличие от списывания, фиксируемого по памяти.

Различают: зрительные, слуховые, творческие, «Проверяю себя», мини- и макси- диктанты. По используемому материалу - текстовые, состоящие из отдельных предложений и лексические (словарные) диктанты, словарный диктант с обобщением, предупредительный диктант с использованием алгоритмов и таблиц. И еще один диктант - это неадаптированный связный текст, в котором есть незапланированное сочетание орфограмм и знаков препинания.

При изучении материала о трудных случаях написания падежных окончаний существительных можно использовать предупредительный диктант с использованием алгоритмов. Вначале на уроках с помощью алгоритмов ведется работа по изучению и закреплению материала. Усваивая логическую структуру новых правил, учащиеся под руководством учителя составляют алгоритм, занимаются «комментированным» письмом с подробными устными объяснениями по алгоритму, коллективно выполняют упражнения по учебнику, ориентируясь на «предписания». И лишь после этого переходят к написанию предупредительного диктанта с использованием алгоритмов. Работа организуется следующим образом. Учитель в замедленном темпе читает словосочетания, предложения или связный текст. Учащиеся в необходимых случаях контролируют свое письмо по алгоритму, записывая в скобках номер операции алгоритма.

Возьмем, для примера, алгоритм, связанный с изучением в шестом классе правил правописания безударных личных окончаний глаголов.

Алгоритм:

Глаголы I и II спряжения

1. Найти глагол с безударным личным окончанием

2. Настоящее (будущее) ли это время?

3. Поставь глагол в неопределенной форме.

(Что делать? Что сделать?)

4. Оканчивается ли он на - ить?

5. Входит ли в исключения?

а) I спряжение (-е, -ут, -ют)

б) II спряжение (-и, -aт, -ят)

Таблица с алгоритмами вывешивается на доске или учащиеся открывают свои альбомы наглядных пособий, где заранее записывается нужный алгоритм.

Диктуются, например, такие предложения:

1. Ты много трудишься над сочинением.

2. Девочка смотрит вдаль.

3. Мальчики колют дрова.

Запись ведется выборочно. Например: трудишься (4), смотреть (5а), колют (5б).

Наблюдения показывают, что в подобных предупредительных диктантах орфографических ошибок на только что изученные правила обычно не бывает.

Эффективен также при работе с падежными окончаниями предупредительный диктант с использованием таблиц.

Применение таблиц на уроках русского языка, как известно, помогает сделать более конкретным изучаемый языковой материал и одновременно с этим перейти на более высокие ступени абстракции.

Сказанное в первую очередь относится к таблицам обобщающего характера, позволяющим в яркой и вместе с тем лаконичной форме донести до учащихся суть изучаемых правил. Подобные таблицы лучше всего применять в тот момент, когда на уроках закрепления и обобщения знаний начинается этап сокращения («свертывания») операций алгоритма.

Вот какую, например, таблицу при написании предупредительного диктанта можно использовать на уроке в связи с упомянутым выше алгоритмом.

Таблица 1. Безударные личные окончания глаголов проверяй с помощью правила

|  |  |
| --- | --- |
| II спряжение | I спряжение |
| -aт, -ят  | -yт, -ют |
| а) Все глаголы на -итъ:  | Все остальные глаголы (кроме стелить, брить) |
| б) 7 глаголов на -еть: смотреть, видеть, ненавидеть, обидеть, терпеть, вертеть, зависеть |  |
| в) 4 глагола на -ать: слышать, дышать, держать, гнать |  |

Поиск нужного окончания в процессе написания предупредительного диктанта начинается с левой половины таблицы, то есть с попытки обнаружить у анализируемого глагола признаки II спряжения. В случае отрицательного ответа «поиск» переводится на правую половину таблицы.

Так в процессе работы с наглядным пособием постепенно вырабатываются обобщенные ассоциации, на основе которых формируется прочный навык правописания безударных личных окончаний глагола.

Предупредительные диктанты с использованием справочных таблиц удобнее всего проводить в тех случаях, когда у школьников имеются индивидуальные альбомы наглядных пособий, изготовляемые в ходе изучения программного материала.

При изучении склонения собственных имен существительных (6 класс) эффективным может быть использование диктанта с продолжением, предлагаемого Т.А. Ладыженской[[1]](#footnote-1):

Напишите, какие книги есть у вас дома, какие книги стоят (или их можно было бы поставить) в первом ряду книжной полки, как у Ю.Нагибина.

Я начал собирать книги еще школьником. С тех пор у меня скопилось так много книг, что они едва умещаются на книжных полках. И вот мне пришлось поставить их в два ряда. В первый ряд, откуда книгу легче достать, я поставил самых любимых авторов, любимые произведения.

И вот сейчас я с некоторым удивлением и радостью обнаруживаю, что в этот первый ряд попало множество книг, приобретенных в детстве. Книги, которые я полюбил еще школьником, оказались и по сию пору в числе моих самых верных и надежных друзей. (85 cл.)

Следующие абзацы читаются, но не диктуются.

На меня смотрят разноцветными корешками свифтовский «Гулливер» и «Робинзон Крузо» Дефо, «Дон-Кихот» Сервантеса и «Тиль Уленшпигель» Шарля Де Костера, Майн Рид и Фенимор Купер, Марк Твен и Джек Лондон, Вальтер Скотт и Александр Дюма и уж, конечно, Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Тургенев, Лев Толстой, Горький.

В этом нет ничего удивительного. Книги великих писателей тем и велики, что сопровождают человека всю жизнь, от ранних лет до глубокой старости. Каждый возраст находит в этих книгах что-то близкое ему. (Ю. Нагибин.)

#### При изучении в 5 классе темы: «Правописание безударных окончаний прилагательных» представляет интерес работа учащихся с перфокартами:

#### 1) – Ну и что? – говорит Шарик. Необязательно большую корову покупать.Ты, Матроскин, купи маленьк. Есть такие специальн коровы для которв. Козы называются.

#### 2) – Придумал. Мы из Шарика цирковую собаку сделаем – пуделя. Научим его танцевать, через кольцо прыгать, воздушн шариком жонглировать. Пусть детишек веселит маленьк.

#### 3) Митя очень обрадовался. Запел какую-то песню тракторн, и поехали они в город на полн картофельн скорости.

#### Один из учеников, закончив задание, объясняет правописание окончаний, остальные дети заняты взаимопроверкой [Бессмольная 2000:47].

#### Для текущего или итогового контроля знаний можно проводить, как предлагает Т.А. Ладыженская[[2]](#footnote-2), контрольные работы в виде ответов на предложенные задания:

#### 1.) 1. Запишите три примера имен существительных 2-го склонения в именительном падеже, затем поставьте и запишите их в форме предложного падежа.

2. Запишите два существительных на -ия и на -ея в предложном падеже единственного числа.

3. Запишите названия косвенных падежей и падежные вопросы.

4. Запишите два-три примера «верных» предлогов.

5. Запишите два-три примера существительных, у которых на конце пишется ь после шипящих.

6. Запишите два примера существительных, у которых в окончаниях после шипящих пишется о.

7. В каком случае для написания и в окончаниях имен существительных не нужно знать склонения?

8. В каком случае для написания и в окончаниях имен существительных достаточно знать только склонение?

2.) Контрольная работа с учетом индивидуальных способностей учащихся (10 карточек— 10 вариантов работы)

I. 1. Запишите примеры (не меньше пяти) одушевленных имен существительных.

2. Почему в слове плащом пишется -ом, а в слове рощей - -ей? Запишите еще два-три примера на каждый случай.

II. 1. Запишите по три примера существительных на -ий, -ия, -ив. К какому склонению относятся записанные слова?

2. Какая часть речи называется именем существительным? На какие вопросы оно отвечает?

III. 1. Запишите пять существительных 3-го склонения. Просклоняйте одно из них. Какие окончания имеют эти существительные?

2. Запишите четыре существительных, которые имеют форму только множественного числа.

IV. 1. Запишите пять существительных 1-го склонения. Поставьте их в родительном, дательном и предложном падежах 1-го склонения единственного числа. Запишите примеры существительных, которые в предложном падеже единственного числа оканчиваются на -и.

2. Запишите четыре существительных, которые имеют формы только единственного числа.

V. 1. Запишите пять существительных 2-го склонения в именительном и предложном падежах единственного числа. Запишите два примера существительных 2-го склонения, которые в предложном падеже оканчиваются на -и.

2. Запишите два-три примера собственных наименований.

VI. 1. Запишите пять существительных с шипящей на конце. Когда в существительных после шипящих пишется ь?

2. Запишите предложение, где существительное выступает в роли сказуемого.

VII. 1. Какие падежи называются косвенными? Запишите падежные вопросы и «верные» предлоги.

2. Запишите предложение, где существительное выступает в роли дополнения.

VIII. 1. Запишите примеры существительных на каждое склонение.

2. Можно ли сказать, что существительные изменяются по родам? Почему?

IX. 1. Запишите пять существительных на -ие и -ье. Какие окончания имеют эти существительные в предложном падеже единственного числа?

2. Запишите предложение, где существительное пишется с большой буквы и заключается в кавычки.

X. 1. Запишите пять существительных на -ия и -ья. Какие окончания имеют эти существительные в родительном, дательном и предложном падежах единственного числа?

2. Запишите предложение, в котором обращение выражено именем существительным собственным.

При работе с материалом по изучению трудных случаев падежных окончаний можно использовать методику, которая заключается в изучении каждого орфографического правила с опорой на опознавательный признак (по Л.И. Журавлевой): «Поскольку среди опознавательных признаков больше фонетических («слышу» шипящий, глухой парный согласный на конце слова; стечение согласных; безударный гласный и т.д.), при изучении орфографии мы шли не от буквы к звуку, а от звука к букве. На наш взгляд, надо отступить от порядка следования разделов и тем внутри раздела, зафиксированных в программе V – VI классов» [Журавлева 2002: 3].

В V классе учащиеся знакомятся с 10 опознавательными признаками орфограмм, хотя лучше, конечно, это делать с I класса, с букварного периода. Ведь грамотность закладывается, по словам К.Д. Ушинского, до 12 – 13 лет, поэтому за нее несут ответственность именно учителя начальных и V – VIII классов.

Методика введения опознавательного признака такова. Помня рекомендации А.М. Пешковского в книге «Наш язык» не ставить вопрос, как «произносится та или иная буква», а спрашивать «как пишется тот или иной звук», учитель перед объявлением темы урока предлагает материал для наблюдения (чаще два, иногда три-четыре столбика слов или словосочетаний), демонстрирующий противоречие между произношением и правописанием. Он записан на доске и закрыт.

Учитель произносит слова парами (или столбиками), дети находят общие звуки в произношении слов. Затем запись открывается. Учащиеся видят противоречие между произношением и правописанием, определяют тему урока и причину появления орфограммы, т.е. определяют ее опознавательный признак [Журавлева 2002: 4].

В VI классе дети изучают способы словообразования, разновидности сложения и знакомятся с новым опознавательным признаком – сложностью слов, что позволяет объединить в один блок правописание сложных существительных, прилагательных, наречий.

В VI классе вводится еще один опознавательный признак, а остальные (не – ни, бы, ли, же) в VII классе.

Если опознавательный признак новой орфограммы учащимся знаком, методика несколько меняется. Материал для наблюдения можно уже не закрывать. Перед знакомством с правилом (или после) учитель ставит вопросы:

- Почему можно ошибиться в написании данных слов?

- Почему появилась орфограмма?

- Как мы будем узнавать изученную орфограмму?

Например, опираясь на изучение орфограммы «Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе» (5 класс) можно объяснить материал о разносклоняемых и несклоняемых именах существительных (6 класс).

Что дает изучение орфографических правил с опорой на опознавательный признак? Во-первых, это помогает ученику определить, почему можно ошибиться и где нужно применить орфографическое правило. Во-вторых, опознавательный признак способствует системному восприятию орфограмм учениками.

Группировка правил по опознавательному признаку позволяет воплотить в жизнь продуктивную идею ученых-лингвистов и методистов об интегрированном подходе к изучению правил орфографии, когда изучается не правило за правилом, орфограмма за орфограммой, а группа правил за группой правил [Разумовская 1992: 7].

Благодаря опознавательному признаку учитель устанавливает связь нового правила с ранее изученным или будущим, еще не изученным, т.е. дает что-то пропедевтически.

Школьный опыт убеждает, что интегрированный подход к изучению правил способствует обобщению материала, группировка правил по опознавательному признаку помогает привести знания в систему, что облегчает усвоение и повышает орфографическую грамотность учащихся.

Для определения у учащихся уровня относительной орфографической, а также грамматической грамотности представляется перспективным использование тестов.

В английском языке слово тест обозначает «испытание, проба, эксперимент, проверка». К школьной практике наиболее приемлемо определение С. И. Воскерчьян: «Тест - это кратковременное, технически просто обставленное испытание, проводимое в равных для всех условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается количественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого».

Из всего многообразия тестов можно выделить тесты, использующиеся для проверки правильного определения падежных окончаний. Например, при изучении темы «Разносклоняемые существительные» (6 класс) можно предложить следующие задания [Анисимова 1999: 36 - 37]:

1. Найдите группу, в которой все существительные разносклоняемы:

а) пламя, путь, темя;

б) время, стремя, затея;

в) племя, огонь, знамя.

2. Разносклоняемые имена существительные в родительном, дательном и предложном падежах единственного числа имеют окончание:

а) –и;

б) –е;

в) –я.

3. Разносклоняемые имена существительные в творительном падеже единственного числа имеют окончание:

а) –им;

б) –ем (-ём);

в) –ам (-ям).

4. Вставьте нужную букву в словосочетании на знамен...:

а) е;

б) и;

в) я.

5. Вставьте пропущенную букву в словосочетании сколько времен...:

а) е;

б) и;

в) я.

Интересна работа по тестам на уроках, посвященным теме «Несклоняемые существительные» (6 класс) [Анисимова 1999: 37 - 38]:

1. Найдите несклоняемое имя существительное:

а) озеро;

б) радио;

в) поле.

2. Найдите несклоняемое имя существительное:

а) пианино;

б) поэма;

в) солнце.

2. Найдите несклоняемое имя существительное:

а) Билл Клинтон;

б) Виктор Гюго;

в) Фазиль Искандер;

г) Николай Гоголь.

4. Какое существительное не является несклоняемым:

а) кафе;

б) ГИБДД;

в) жалюзи;

г) мороженое.

5. Найдите несклоняемое имя существительное:

а) Тбилиси;

б) Нью-Йорк;

в) Самара.

6. Какого рода слово кофе:

а) женского;

б) мужского;

в) среднего.

7. Определите род слова мадам:

а) женский;

б) мужский;

в) средний.

8. Существительное Сочи:

а) мужского рода;

б) женского рода;

в) среднего рода.

9. Существительное табло:

а) мужского рода;

б) женского рода;

в) среднего рода.

10. Найдите существительное женского рода:

а) пальто;

б) депо;

в) фойе;

г) авеню.

При работе по теме «Повторение изученного в V классе» раздела «Имя существительное» уместно использовать тестовые задания, касающиеся падежных окончаний данной части речи [Анисимова 1999: 35 - 36]:

1. На конце слова направление в предложном падеже единственного числа пишется буква:

а) е;

б) и.

2. На конце слова станция в дательном падеже единственного числа пишется буква:

а) е;

б) и.

3. Существительные 2-го склонения в предложном падеже единственного числа имеют окончание:

а) е;

б) и.

4. Существительные 1-го склонения в родительном падеже единственного числа имеют окончание:

а) е;

б) и(ы).

5. В каком случае пропущена буква е:

а) возле деревн...;

б) в берлог...;

в) у березк...;

г) об опасности...

6. В слове свеч...й пропущена буква:

а) о;

б) ё.

7. В каком случае нужно вставить букву о:

а) добыч...й;

б) саранч...й;

в) пейзаж..м.

Наряду с традиционными формами обучения в последнее время широко используются и нетрадиционные или нестандартные.

С середины 70-х годов в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами.

На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими главной целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков: 1. Уроки «погружения»; 2. Уроки - деловые игры; 3. Уроки - пресс-конференции; 4. Уроки – соревнования; 5. Уроки типа КВН; 6. Театрализованные уроки; 7. Уроки – консультации; 8. Компьютерные уроки; 9. Уроки с групповыми формами работы; 10. Уроки взаимообучения учащихся; 11. Уроки творчества; 12. Уроки – аукционы; 13. Уроки, которые ведут учащиеся; 14. Уроки – зачеты; 15. Уроки – сомнения; 16. Уроки - творческие отчеты; 17. Уроки – формулы; 18. Уроки – конкурсы; 19. Бинарные уроки; 20. Уроки – обобщения; 21. Уроки – фантазии; 22. Уроки – игры; 23. Уроки - «суды»; 24. Уроки поиска истины; 25. Уроки - лекции «Парадоксы»; 26. Уроки – концерты; 27. Уроки – диалоги; 28. Уроки «Следствие ведут знатоки»; 29. Уроки - ролевые игры; 30. Уроки – конференции; 31. Уроки – семинары; 32. Интегрированные уроки; 33. Уроки - «круговая тренировка»; 34. Межпредметные уроки; 35. Уроки – экскурсии; 36. Уроки - игры «Поле чудес» и т.д.

Эти уроки способствуют организации диалога, живой и свободной взаимосвязи между учителем и учащимися, создают каждому ученику возможность выражения своего «я». Закономерно поэтому, что нестандартный урок всё шире входит в практику школы.

Включить каждого учащегося в познавательную деятельность, заинтересовать его этим процессом – вот задача, которую решает нестандартный урок.

При выборе формы урока следует учитывать два фактора:

а) характеристика класса;

б) особенности и возможности выбранной формы.

В подготовке и проведении урока в нетрадиционной форме выделяют четыре этапа:

1) Замысел;

2) Организация;

3) Проведение;

4) Анализ.

Для учащихся нестандартный урок - это другой стиль общения, положительные эмоции от ощущения себя в новом качестве.

Для учителя, во-первых, - возможность узнать и понять учеников, оценить их индивидуальные особенности а, во-вторых, возможность для самореализации, осуществления собственных идей.

Одну и ту же форму можно применить в разных классах.

Задания, которые получают дети на уроках нетрадиционных форм, помогают им жить в атмосфере творческого поиска, действующей на них вдохновляющее, и постоянно развивает их речь. Но уроки нетрадиционной формы приносят пользу тогда, когда им найдено точное место среди обычных типов уроков. И только проанализировав весь материал по предмету, который подлежит пройти с учениками, определяется, какие уроки целесообразно провести в нетрадиционной форме.

Нередко нетрадиционные уроки проходят с использованием компьютерной техники. Компьютеризация процесса образования — это реальность, с которой необходимо считаться. Современный выпускник школы должен обладать не только знаниями самых разнообразных наук, но и проявлять качества свободной, творческой и ответственной личности, способной оптимально строить свою жизнь в быстроменяющемся информационном социуме. В этих условиях становится все более очевидным, что традиционное образование, ориентированное на прямую передачу эталонных знаний, уже не в полной мере способно решать поставленные перед ним задачи. Возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы личностно-ориентированного образования.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. И использованием ИКТ в образовании связывают возможность выхода из кризиса и перспективы развития сферы образования потому, что компьютеризация и информатизация образования - это средство для увеличения производительности труда преподавателей и учащихся, рациональный способ повышения эффективности и интенсификации обучения и самообучения [Розов 2003: 102].

Использование новых информационных технологий в обучении позволяет рассматривать как центральную фигуру образовательного процесса, и ведет к изменению стиля взаимоотношений между его субъектами. При работе с компьютером перестраивается сложившиеся отношения учитель — ученик, трансформируясь в отношения трех типов: учитель — компьютер, ученик — компьютер, учитель — ученик. Класс перестает быть некоей целостной системой и распадается на несколько групп, работающих индивидуально. Обучать такой коллектив — задача довольно сложная. Учитель перестает быть основным источником информации и занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность учащихся, и управляющего ею. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения, организации условий, необходимых для успешного решения образовательных задач. Таким образом, ученик учится, а учитель создает условия для учения; авторитарная по своей сути классическая образовательная технология принуждения трансформируется в личностно-ориентированную [Российский общеобразовательный портал: основная и полная средняя школы – Эл. ист.].

Использование компьютерных технологий в преподавании русского языка таит в себе неограниченные возможности. Они позволяют разнообразить формы работы, деятельности учащихся, активизировать внимание, повышают творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов, воспитывают интерес к уроку; делают урок более интересным. ИКТ позволяют интегрировать русский язык, использование мультипликации и анимации разнообразят уроки, активизируют учащихся. Использование электронной техники возможно на различных этапах урока: на этапах орфографической разминки, закрепления новой темы, проведения самостоятельной работы. При этом для ученика техника выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения. В зависимости от этапа урока можно использовать следующие ИКТ:

1) при изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентация Power Point; использование электронной интерактивной доски (устройство StarBoard);

2) закрепление изложенного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы);

3) система контроля и проверки (тестирование с оцениванием, контролирующие программы);

4) самостоятельная работа учащихся (обучающие программы типа «Репетитор», «Фраза», энциклопедии, развивающие программы [Соболева 1999: 37]);

5) при возможности отказа от классно-урочной системы: проведение интегрированных уроков по методу проектов, результатом которых будет создание Web-страниц, проведение телеконференций, использование современных Интернет-технологий;

6) тренировка конкретных способностей учащегося (внимание, память, мышление и т.д.).

Таким образом, современная методика преподавания орфография, включающая в себя и грамматические знания (в частности, изучение написания трудных случаев падежных окончаний), направлена на формирование автоматического правописания, грамматической грамотности, выработке творческого мышления. Нетрадиционные формы уроков и использование компьютера как технического средства обучения позволяют решить эти задачи. Индивидуальный подход, игровой характер занятий способствуют расширению кругозора учащихся, повышают уровень их культурного образования, развивают языковые и коммуникативные навыки и умения, а также интенсифицируют процесс обучения:

- повышают темп урока;

- увеличивают долю самостоятельной работы учащихся;

- проверяют усвоение теоретических знаний у всех учащихся;

- углубляют степень отработки практических умений и навыков;

- ведут дифференцированную работу с каждым учеником;

- выявляют пробелы в его грамотности;

- вырабатывают умение составлять алгоритм.

**Заключение**

орфография склонение парадигма грамматический

Падежом в современном русском языке называют и словоизменительную грамматическую категорию существительных и те формы, которые эту категорию образуют. Посредством падежа существительное присоединяется к другим словам в предложении или к предложению в целом. Падеж как морфологическая форма образуется окончаниями. Говоря об изменении падежей, мы имеем в виду склонение, которые бывает нескольких и отличается меду собой не только родовыми, но и флексийными особенностями.

Сам термин падеж, как и названия большинства падежей, ведет свое начало из античности и является калькой с греческого и латыни — др.-греч. πτῶσις (падение), лат. casus от cadere (падать).

Родом из античности и наименования падежей русского языка: именительный (onomastikē, nominativus), родительный (genikē, genetivus - родовой), дательный (dotikē, dativus), винительный (aitiatikē, accuativus (буквально: винительный), творительный (instrumentalis - орудный), предложный (переименован М. Ломоносовым вместо сказительного падежа (М. Смотрицкий). Некоторые исследователи считают, что в русском языке можно выделить, помимо этих шести падежей, еще несколько словоформ-падежей, к которым относят: звательный, количественно-отделительный, местный и исходный падежи.

Падежная система русского языка вследствие исторического родства с индоевропейскими языками имеет общие черты с падежными системами других родственных языков, однако на фоне этой общности высвечивается и ее специфичность: количество падежей (6), круг значений употребления каждого падежа (передается через флексии).

В методическом плане тема падежей в начальной и средней школе представляет интерес, так как понимание и закрепление знаний у детей зависит от умения учителя грамотно и доступно преподнести материал. Конечно, учитель не будет с учащимися начальных классов специально рассматривать разнообразные значения падежей, но помочь детям понять, как изменяется имя существительное в зависимости от того, с каким словом и как оно соединяется в предложении, - задача учителя начальной школы.

Знакомство учащихся с изменениями имен существительных по падежам (склонение) происходит в III классе. Знания, полученные на уроках в этот период, являются фундаментом для дальнейшего понимания системы склонения имен прилагательных и числительных. Поэтому необходимо уделять особое внимание теме «Склонение имен существительных». Наибольшие трудности у школьников вызывает определение типов склонения, особенно 1-го, а также различение родительного и винительного падежей существительных. Помочь детям разобраться в этом помогут наглядные пособия, создаваемые на уроках вместе с учащимися, специальные упражнения. Вся методическая работа по грамматике должна быть тесно связана с разбором предложений и словосочетаний, с установлением связи между словами, составлением словосочетаний и предложений с изученными падежными формами имен существительных, в частности, существительных, отвечающих на вопросы где? куда? откуда? Эти приемы помогают повысить эффективность работы с падежами, речевую культуру детей и имеют значение для общего развития учащихся, так как требуют от них активной мыслительной деятельности, доказательств и рассуждений.

Специфика подачи материала о падежах в средних классах обусловлена тем, что способы определения падежных форм в основном знакомы учащимся средних классов из курса начальной школы, поэтому работа организуется с опорой на их самостоятельную деятельность. Упражнения направлены на осмысление учащимися падежа не только как морфологической, но и как синтаксической категории, во многом определяющей роль существительного в предложении и словосочетании: форма падежа существительного непосредственно связана с его ролью в предложении.

Новыми для учащихся в среднем звене являются сведения об особенностях склонения и правописания существительных на -ия, -ий, -ие, а также о разносклоняемых и неизменяемых именах существительных. Этому материалу отводится значительная часть времени. Опора на схемы и таблицы помогает организовать работу над правописанием окончаний существительных в единственном числе и множественном числе. Однако при работе над падежными формами множественного числа существительных внимание уделяется нормам формообразования (см.: инженеры, шофёры, торты и т. д.), что может быть связано с уроками по развитию речи.

В работе над разносклоняемыми и несклоняемыми именами существительными уместно сделать предметом обсуждения термин (почему данная группа имен существительных получила такое название?) и сосредоточить внимание на нормах употребления этих существительных. Главной заботой учителя при рассмотрении неизменяемых имен существительных является научить определять род неизменяемых существительных, сохранять их неизменяемость, употребляя в позициях косвенных падежей, правильно согласовывать с ними другие слова.

Наряду с традиционными формами обучения при подаче материала о падежах, в последнее время начали широко использовать нетрадиционные или нестандартные, а также информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). Эти инновации направлены на возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду, что способствует расширению кругозора учащихся, повышению уровня их культурного образования, развитию языковых и коммуникативных навыков и умений, а также интенсификации процесса обучения

Таким образом, падежная система русского языка достаточно сложна для изучения и преподавания в школе. Падежи, характеризуясь множеством значений, предстают как материал, нуждающийся в изучении не только в теоретическом плане, но и методическом.

**Список использованной литературы**

1. Аванесов Р. И., Сидоров В. Н. Очерк грамматики русского литературного языка. – М., 1945. – С. 126-137.
2. Анисимова О.В. Тесты по русскому языку. 6 класс. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1999. – 80 с.
3. Арсирий А.Т., Дмитриева Г.М. Материалы по занимательной грамматике русского языка. Ч.1. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963. – 240 с.)
4. Бельчиков Н.Ф., Шапиро А.Б. Грамматика в школе для взрослых: Опыт методического построения курса: С приложением библиографического обзора методических сочинений по вопросу преподавания грамматики за 1914 – 1923 гг. – М.; Пг, 1924.
5. Бессмольная Е.В. Урок повторения по теме «Имя прилагательное» в V классе (на материале повести-сказки Э.Н. Успенского «Дядя Федор, Пес и Кот»)// Русский язык в школе. – 2000. - № 1. – С. 46 – 48.
6. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики (Из университетских чтений). - Изд. 5-е, перераб. - М.-Л.: Гос. соц. экон. изд., 1935. - 354 с.
7. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. - 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. 528 с.
8. Википедия: энциклопедия [Электронный ресурс]// URL: www.wikipedia.ru
9. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособ. для студ. филол. спец. ун-тов. Изд-е 2-е. М.: Высш. школа, 1972. 614 с.
10. Виноградов В.В. Русский язык. - М., 1986. - 460 с.
11. Володина Е.Г. О роли взаимопроверки при совершенствовании орфографических навыков// Русский язык в школе. – 2001. - № 2. – С. 41 – 42.
12. Гетьманенко Н.И. Абрам Борисович Шапиро (1889 – 1966)// Русский язык в школе. – 2000. - № 5. – С. 46 – 50; 128.
13. Грамматика современного русского литературного языка/ Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с. (АГ - 70)
14. Дейкина А.Д. Методическое наследие Михаила Трофимовича Баранова (1924 – 1999)// Русский язык в школе. – 2004. - № 4. – С. 47 – 50.
15. Журавлева Л.И. Как повысить грамотность учащихся? // Русский язык в школе. – 2002. - № 5. – С. 3 – 9.
16. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение М , 1967. С. 62-91.
17. Зализняк А. А. [О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях](http://alonecoder.narod.ru/ling/casus.djvu) // Зализняк А. А. Русское именное словоизменение с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию. — М.: 2002.
18. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка Словоизменение. – М., 1977. – С. 39-57.
19. Золотова Г. А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М., 1988. – С. 116-153
20. Камынина А. А. Современный русский язык. Морфология: Учебное пособие для студентов филологических факультетов государственных университетов. М.: Изд-во МГУ, 1999. 240 с.
21. Клобуков Е.В. Семантика падежных форм в современном русском литературном языке. М.: МГУ, 1986. – С. 25-72.
22. Корчагина Л.М. Развитие речи и культура общения// Русский язык в школе. – 2002. - № 1. – С. 33 – 36.
23. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка. – М., 1999.
24. Методика грамматики и орфографии в начальных классах/ В.А. Кустарева, Н.К. Никитина, Н.С. Рождественский и др./ Под ред. Н.С. Рождественского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 239 с.
25. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений», М., 1999.
26. Мучник И. П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке. – М.,1971. – С. 205-245.
27. О звательном падеже в русском языке [Электронный ресурс]// URL: http://rumbur.ru/rubrics/languages/526/
28. Панова Г. И. Морфологические категории в современном русском языке аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных. - СПб-Абакан, 1996. С. 85-127.
29. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении: учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 432 с.
30. Разумовская М.М. Методика орфографии в школе. – М., 1992. – с. 7.
31. Рождественский Н.С. Метод сопоставления в занятиях по орфографии// Русский язык и литература в средней школе. – 1935. - № 4. – С. 26.
32. Розенталь Д.Э. А как лучше сказать?: Кн. для внеклассного чтения (XVIII – X кл.). – М.: Просвещение, 1979. – 208 с.
33. Розенталь Д. Э. Словарь – справочник лингвистических терминов. - М., 1985, 360 с.
34. Розов Н.Х. Некоторые проблемы применения компьютерных технологий при обучении в средней школе// Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». № 1 (1). – М.: МГПУ, 2003. – С. 102 – 106.
35. Российский общеобразовательный портал: основная и полная средняя школы, ЕГЭ [Электронный ресурс]// URL: <http://school.edu.ru>
36. Русская грамматика: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Т. 1/ Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 783 с. (АГ - 80)
37. Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка/ Под ред. М. В. Панова. – М., 1968. – С. 144-175.
38. Сайт Ворониной Л.М. [Электронный ресурс]// URL: http://ucazka.ucoz.ru/load/otlichija\_imenitelnogo\_i\_vinitelnogo\_padezhej\_imen\_sushhestvitelnykh\_1\_sklonenija/15-1-0-99
39. Сайт учителя начальных классов МОУ "Аликовская средняя общеобразовательная школа имени И.Я. Яковлева" Прокопьевой Фаины Алексеевны [Электронный ресурс]// URL: <http://www.prokopeva.21412s01.edusite.ru/p21aa1.html>
40. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
41. Скобликова Е.С. Экспериментальное изучение усвоения орфографии в деятельности А.Н. Гвоздева// Русский язык в школе. – 1999. - № 1. – С. 48 – 50; 82.
42. Соболева С.Н. Современные дидактические средства при формировании грамотности у учащихся// Русский язык в школе. – 1999. - № 6. – С. 36 – 38.
43. Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ун-тов/ Под ред. В.А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.
44. Современный русский язык. В 3-х частях. Ч. 2. Словообразование. Морфология/ Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 93-125.
45. Телешкола. Интернет-школа. Просвещение.RU [Электронный ресурс]// URL: http://teleschool.demo.metric.ru/
46. Тростенцова Л.А. Алексей Васильевич Текучев (К 100-летию со дня рождения)// Русский язык в школе. – 2003. - № 1. – С. 43 – 46.
47. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке// Избранные работы по русскому языку. - М., 1957.
48. Успенский В. А. [К определению падежа по А. H. Колмогорову](http://www.kolmogorov.pms.ru/uspensky-k_opredeleniyu_padezha_po_kolmogorovu.html) // Бюллетень объединения по проблемам машинного перевода. Том 5.
49. Успенский Л.В. По дорогам и тропам языка. – М.: Дет.лит., 1980. – 271 с.
50. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2006/2007: Сост. Островский С.Л. – М., 2007. – С. 35 – 41.
51. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. – М.: Аванта+, 1998.
1. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка. – М., 1999. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка. – М., 1999. [↑](#footnote-ref-2)