- 2 -

 С О Д Е Р Ж А Н И Е

ВВЕДЕНИЕ................................................... 2

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ

 ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ......... 4

ГЛАВА II.ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ НАПИСАНИЯ

 БУКВЫ ЕРЬ ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ В ОКОНЧАНИЯХ СУЩЕСТВИ-

 ТЕЛЬНЫХ С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММ

 \_ 1.Принципы русской орфографии.......................18

 \_ 2.О вариантности дидактического материала по

 орфографии........................................24

 \_ 3.Варианты орфограмм, которые должны изучаться

 в начальной школе, их степень трудности...........30

 \_ 4.Методика изучения темы правописание буквы ь

 после шипящих на конце имен существительных

 с учетом вариантов орфограмм......................34

 а) подбор дидактического материала для объяснения

 нового орфографического правила с учетом вариантов

 орфограмм;

 б) упражнения с учетом вариантов орфограмм;

 в) подготовка к проверочной работе (к диктанту,

 изложению - работа над трудными вариантами

 орфограмм;

 г) работа над ошибками с учетом вариантов орфограмм.

ГЛАВА III.ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

 В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ................................64

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.................................................

ЛИТЕРАТУРА.................................................

.

 - 3 -

 ВВЕДЕНИЕ.

  \_Актуальность. . Формирование орфографического навыка в началь-

ной школе с учетом вариантов орфограмм - важная общеметодическая

задача. Вариантность дидактического материала упражнений по русс-

кому языку с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся

- общий методический вопрос. Изучение вариантов орфограммы помо-

гает нам выяснить суть затруднений учащихся (затруднений лингвис-

тического характера). В таком случае затруднения учащихся получа-

ют точную и конкретную характеристику. Упражнения по орфографии,

составленные с учетом трудностей, какие возникают у учащихся при

изучении программного материала, будут способствовать основатель-

ному закреплению знаний учащихся по теоретическому курсу грамма-

тики и овладению речевыми навыками и навыками правописания.

  \_Цель .: разработать методику изучения правила написания ь пос-

ле шипящих на конце имен существительных с учетом вариантов ор-

фограммы.

  \_Задачи:

 1.Выявить психолого-педагогические основы формирования ор-

фографического навыка в начальной школе.

 2.Изучить лингвистические предпосылки написаний буквы ь пос-

ле шипящих на конце существительных:

 а) изучить морфологический принцип орфографии;

 б) рассмотреть вариантность дидактического материала;

 в) отобрать варианты орфограммы "правописание ь после шипя-

щих на конце имен существительных", которые должны изучаться в

начальной школе;

 г) разработать методику изучения темы "правописание ь на

 - 4 -

конце имен существительных" с учетом вариантов орфограммы.

 3.Провести опытное обучение.

  \_Гипотеза .: если будем изучать тему с учетом вариантов орфог-

раммы, то это поможет выяснить, как рациональнее всего изучать

трудные для учащихся случаи. А это, в свою очередь, будет спо-

собствовать тому, что учащиеся с меньшей затратой времени и сил

закрепят знания по теоретическому курсу грамматики и овладеют не-

обходимыми речевыми и правописными навыками.

  \_Методы исследования:

  \_Теоретический:

 - анализ лингвистической, психологической, педагогической и

методической литературы по теме дипломной работы с целью выясне-

ния объективной картины в исследуемой нами области.

  \_Социолого-педагогический:

 - анализ письменных работ учащихся;

 - беседы с учащимися и учителями;

 - наблюдение за процессом обучения.

  \_Экспериментальный:

 - проведение констатирующего среза;

 - организация обучающего эксперимента с последующим анализом

результатов на основе составления данных, полученных при проведе-

нии срезовых работ до обучения с использованием вариантов орфог-

раммы и после указанного обучения.

  \_Статистический:

 - обработка полученных в ходе эксперимента данных.

  \_Метод моделирования.

 - составление плана эксперимента, конспектов эксперименталь-

ных уроков по вышеуказанной теме.

.

 - 5 -

 2ГЛАВА I.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ

  2ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

 Говоря об обучении орфографии, имеют в виду формирование ор-

фографических навыков.

 В педагогической психологии, общей дидактике и частных мето-

диках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся

навыков и умений. В связи с требованиями усиления подготовки уча-

щихся к труду, к жизни, к активному участию в производительном

труде этот вопрос в современной школе приобретает особо острую

актуальность.

 Проблемам формирования навыков и умений посвящали свои исс-

ледования многие психологи и дидактики. Они внесли значительный

вклад в теорию и практику навыков и умений. Но в общедидактичес-

ком плане в это вопросе еще много неясного.

 Что же называется навыком?

  2Навыки 0 - автоматизированные компоненты деятельности, которые

входят в ту или иную целенаправленную активность человека как

средство достижения этой деятельности. Когда человек пишет пись-

мо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чем пишет, а не над орфогра-

фией каждого слова. Как говорят психологи, актуально осознается

то, что "находится в светлой точке сознания" [А.Н.Леонтьев], т.е.

является целью деятельности. Создавая текст, мы начинаем созна-

вать орфографическую форму того или иного слова. когда затрудня-

емся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно

только то, что первоначально формировалось как целенаправленные

способы действий с данным материалом. Возможность проконтролиро-

вать как раз и отличает сознательно сформированные операции от

 - 6 -

операций, возникших путем "прилаживания" действия к определенным

образцам.

 Обратимся для простого доказательства к примеру из другой

области. Навык ходьбы осваивают все без каких бы то ни было тео-

ретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной

ходьбой, захочет улучшить свои показания, ему понадобится тща-

тельно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы.

То же следует сказать и о методах совершенствования навыков пра-

вописания.

 Понятие навыка в сущности двойственно: навык может рождаться

"снизу" как результат подстройки или имитации "сверху" как ре-

зультат автоматизации и редукции умения.

 Однако нельзя забывать о возможности становления навыка на

чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в од-

ном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне раз-

вития - дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать

так называемую природную грамотность некоторых учащихся? Им дос-

таточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувство-

вать его в движениях руки (прописать), чтобы никогда не допускать

ошибок в этом слове? Два пути овладения навыками правописания

давно описаны в литературе сторонниками грамматического и

антиграмматического направления в методике обучения правописанию.

Одним из безусловных достижений советской педагогической науки

является безоговорочное признание положения, согласно которому

наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда,

когда вначале это действие, складывается как полностью осознавае-

мое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит

психологам Л.И.Божович, Д.Н.Богоявленскому, С.Ф.Жуйкова и др., а

 - 7 -

также известным ученым-методистам А.М.Пешковскому, А.Н.Гвоздеву,

Н.С.Рождественскому и др.

 Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфог-

рафических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и

др. особенности слов. Было доказано, что успешность обучения пра-

вописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и пра-

вильно осознают учащиеся особенности слова как языковой единицы.

 В книге "Психология усвоения орфографии" Д.Н.Богоявленский

писал о том, что содержание знаний, необходимых для правильного

выбора написания, зависит от характера данного написания. Для од-

них из них важно осознание фонетических особенностей слова, для

других необходимо знание грамматических, лексических и прочих

языковых значений, а формой, в которой эти знания зафиксированы,

является орфографическое правило. Трактовка орфографического пра-

вила как фонетических или грамматических обобщений сыграла решаю-

щую роль в преодолении механических, антиграмматических взглядов,

отрывавших письмо от языка. Признавая важность изучения орфогра-

фических правил, которые избавляют пишущего от необходимости за-

поминать написание каждого слова, методисты и учителя не могли не

замечать некоторых существенных недостатков в орфографической

подготовке учащихся, знающих правило. Так, многократно отмеча-

лось, что учащиеся не видят связи между отдельными правилами, не

владеют навыками самоконтроля, особенно в нестандартных ситуаци-

ях. Провозглашается, таким образом, принцип единства содержатель-

ной и процессуальной сторон обучения. Оно будет успешным, если

занятия ученика (его учебная деятельность) направлены на освоение

не только знания (содержания предмета), но и способа получения

этого знания. Применительно к орфографии, это значит, считает

 - 8 -

М.М.Разумовская, что только знание правил правописания недоста-

точно для успешного формирования орфографических навыков: содер-

жание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной

деятельности, в результате выполнения упражнений, которые форми-

руют умение действовать согласно правилу. Эффективность упражне-

ний (деятельности) зависит, таким образом, от качества теории и

от согласованности учебных действий с этой теорией.

 Так, когда правило правописания проверяемых безударных

гласных корня ориентировано на подбор "проверочных слов" ("Безу-

дарные гласные в корне пишутся так же, как они пишутся под ударе-

нием в словах с тем же корнем"), то от учащихся ускользает сама

суть явления, а именно: безударные гласные обозначаются той же

буквой, что и ударные в корнях с общим значением, т.е. в одноко-

ренных словах.

 Главное, что есть в правиле - это его ориентированность на

семантику: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся

всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяе-

мыми. Чтобы не было ошибок типа "жилеть" (потому что "жила"), за-

дающих ложный способ действия "на основе правила", содержанием

деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных

слов, объясняющий одно слово через другое, ближнеродственное: ма-

лыш - это совсем маленький человек, ребенок. Объясняя значение

корня через ближнеродственное слово, ученик овладевает способом

действия, адекватным правилу (психологи Д.Н.Богоявленский,

С.Ф.Жуйков и др. называют его правилообразным способом действия).

Привыкая именно так определять написание, учащиеся осваивают и

правило, которое наполняются для них истинным содержанием, и при-

ем, способ действия.

 - 9 -

 Изложенный подход согласуется с утвердившимся в психологии

положением о единстве сознания и деятельности, о деятельностном

подходе к обучению.

 Рассматривая обучение как специально организуемый процесс,

психологи и педагоги предполагают обязательное наличие в нем вза-

имосвязанных этапов. При этом важная роль отводится "осознанию

целей и задач действия - что должно быть получено в результате

действия и на отдельных его этапах" [6], а также осознанию спосо-

бов выполнения действий. В связи с этим в самом действии (в дан-

ном случае орфографическом действии) выделяются два компонента -

ориентировочный и исполнительный, или ориентировочная и исполни-

тельная части.

 Решающая роль в качественной характеристике действия принад-

лежит ориентировочной части. Согласно исследованиям П.Я.Гальпери-

на, для характеристики самой ориентировочной части решающее зна-

чение имеет ориентировочная основа действия - совокупность обсто-

ятельств, на которых фактически ориентируется ребенок при его вы-

полнении. Существует множество вариантов ориентировочной основы

действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обуче-

нии кардинальные различия вызывают только следующие особенности

ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она состав-

лена, - эмпирически: для отдельных заданий или рационально - ге-

нетическим способом, который применим к любым заданиям изучаемой

области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и

основные типы его учения с их разными возможностями и результата-

ми.

 М.М.Разумовская отмечает, что выбор ориентиров, существенных

для становления навыка, в практике обучения связывается с особен-

 - 10 -

ностями изучаемого предмета (орфографии), этапами обучения и

конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении

темы "Ь после шипящих", когда учащиеся еще не различают склоне-

ний, их внимание обращается на то, что существительные ж.р. ед.ч.

на шипящий принимают на письме Ь (рожь, мышь) по аналогии с др.

словами этого класса: тетрадь, кровать.

 На этапе систематического курса учащиеся получаю уже иные

ориентиры: в конце имен существительных 3-го склонения после ши-

пящих пишется Ь: дочь, тишь.

 Соответственно этим двум установкам система операций (испол-

нительная часть) будет различной. Направленность действий в пер-

вом случае будет ограничиваться противопоставлениями слов по ро-

довому признаку (тишь - камыш, рожь - нож). Слова типа крыш, дач

требуют введения нового коррелята - числа, что осложняет условие

действия не только из-за возрастающего количества ориентиров, но

и из-за противоречивости основного ориентира и второго, ограничи-

тельного (слова крыш, дач тоже ж.р.). Это бесспорно влияет на ка-

чество навыка.

 Пятиклассники, если оставить родовой признак ориентировки,

делают ошибок в контрольных словах типа дач, крыш в среднем на

40% больше, чем при введении нового ориентира - склонения. Одна-

ко, несмотря на очевидное преимущество установки на склонение,

дать этот ориентир на этапе 1-2 классов массовой школы нельзя

из-за отсутствия необходимых знаний и умений у школьников в об-

ласти языка.

 Поэтому процесс формирования навыков строится в зависимости

от этапа обучения. Признаки, на которые ориентируются учащиеся

различных возрастных групп, меняются, становясь каждый более

 - 11 -

"грамматичным". Постоянное совершенствование орфографических

действия учащихся, основанное на возрастающих научных знаниях

способствует развитию школьников, качественному улучшению их на-

выков.

 Но ориентировочная основа действия может быть различной не

только на разных этапах, но и для конкретного этапа обучения. Для

методики орфографии данное положение чрезвычайно важно. Очень

часто правило можно "прочитать" по-разному. Результаты же обуче-

ния напрямую определяются удачным или менее удачным раскрытием

содержания правила. На что конкретно направляется внимание учени-

ка при усвоении им тех или иных написаний, имеет решающее значе-

ние в становлении навыков орфографии.

 При этом, однако, подчеркивает М.М.Разумовская, необходимо

учитывать следующее обстоятельство. Признаки, на которые предсто-

ит ориентироваться ученику в своей практической деятельности,

обычно уже намечены в формулировке орфографического правила.Но

чтобы правило "работало", чтобы ученик, решая вопросы написания,

руководствовался именно данными в правиле ориентирами, направлен-

ность упражнений (исполнительная часть) должна согласовываться с

содержанием правила (ориентировочной частью). В практике же обу-

чения такого соответствия часто не бывает, чем и объясняется не-

редко наблюдаемый разрыв между знанием словесной формулировки

правила (установки) и произвольно складывающимся орфографически-

м навыком. Например, правило правописания О-Е после шипящих в

корне, как оно дано в учебнике (установка на запоминание

слов-исключений) не соответствует исполнительной части (упражне-

ния требуют подбора однокоренных слов). Рассогласование установки

и действия ослабляет результаты обучения: ориентировочные признаки

 - 12 -

"по правилу" не совпадают с фактической направленностью действия

ученика "по заданию" упражнения. Навык формируется в условиях не-

совпадения, рассогласования ориентировочной и исполнительной час-

тей орфографического действия, что не может не сказаться на его

качестве.

 Представляется, однако, бесспорным, что характер заданий

должен иметь такую направленность, чтобы действия "по заданию"

отрабатывались на основе правила на теоретической основе. Навыки

формируются на основе знания способов выполнения действия. Наибо-

лее успешно - быстро и безошибочно - учащиеся овладевают навыком

на основе знания и применения алгоритма или алгоритмического

предписания.

 Решая вопрос о работе на формированием у школьников орфогра-

фических навыков, учитель должен прежде всего учитывать психоло-

гическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано,

навыки - это автоматизированные компоненты сознательной деятель-

ности. При этом нужно учитывать, что слово "автоматизированный"

означает способ образования навыка как действия, вначале основы-

вающегося на сознательном применении определенных правил и лишь

затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации.

 Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: ав-

томатизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при

затруднениях, вновь становиться сознательным.

 Навыки формируются на базе умений (П.Я.Гальперин, Е.Н.Каба-

нова-Меллер, Д.Б.Эльконин и др.). Умения в свою очередь связаны с

усвоением знаний и их применением на письме (Н.С.Рождественский).

 Условия, необходимые для формирования орфографических навы-

ков таковы:

 - 13 -

 - высокий научный уровень преподавания орфографии;

 - связь между формированием орфографических навыков и разви-

тием речи;

 - знание орфографических правил;

 - знание схемы применения правил (схемы орфографического

разбора ) и умение производить орфографический разбор, способс-

твующий применению правил;

 - упражнения, отрабатывающие умения применять орфографичес-

кое правило.

 Причем следует подчеркнуть, что "упражнения и правильно по-

нятая тренировка - это не повторение одного и того же первично

произведенного движения или действия, а повторное разрешение од-

ной и той же задачи, в процессе которой первоначальное движение

(действие) совершенствуется и качественно видоизменяется" [Ру-

бинштейн].

 Как формируются навыки? Как организовать быстрое, безошибоч-

ное и прочное овладение учащимися навыками?

 Умения и навыки формируются на основе выполнения определен-

ной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процес-

се творческого их применения в изменяющихся ситуациях.

 Что же следует понимать под термином "упражнение"? В психо-

логии упражнением называют многократное выполнение определенных

действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опи-

рающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и

корректировкой. В этом определении подчеркивается целенаправлен-

ность упражнений, которые осуществляются на основе понимания и

тщательно продуманного педагогического руководства. Стихийное,

неуправляемое повторение действий может не привести к их усовер-

 - 14 -

шенствованию или приведет к механической тренировке в применении

действий в стандартных условиях. Педагогическое руководство уп-

ражнениями учащихся предполагает применение определенной методики

занятий и научно обоснованных пособий и руководств для учащихся.

 Сначала учащиеся неуверенно владеют изучаемыми действиями,

при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило. По

мере совершенствования действия потребность в припоминании прави-

ла или способа отпадает. Постепенно действия автоматизируются,

переходят в навыки. Внимание учащихся при этом переключается на

процесс получения необходимого результата и на качество выполне-

ния действия или операции. При этом контроль человека над авто-

матизированным действием никогда не прекращается. Например, уче-

ник автоматически записывает слова, которые диктует учитель. Ему

не приходится, вспоминать правила, как писать отдельные буквы. Но

как только в диктанте встречается слово с незнакомой или сложной

орфограммой, в процессе письма включается память, мышление и др.

психологические процессы.

 Осуществляя функцию "скрытого контроля", сознание как бы на-

ходится всегда "в резерве", включаясь тогда, когда выполнение ав-

томатизированных действий наталкивается на какие-то препятствия:

кончились чернила в авторучке, неправильно подобрано слово, на

бумаге оказался волосок, и буква не получилась, - во всех этих

случаях немедленно включается "главный контролер" - человеческое

сознание. Оно осуществляет анализ затруднений и определяет путь

преодоления препятствий. В результате такого контроля и устране-

ния затруднения функционирование выработанного навыка продолжает-

ся.

 Показателями успешного формирования навыка являются: 1) уве-

 - 15 -

личивающаяся быстрота выполнения отрабатываемых движений; 2) по-

вышение их качества, точности, согласованности; 3) падение физи-

ческого и нервного напряжения у самого работающего человека.

 Нетрудно вспомнить, что взрослый, обучая ребенка писать,

прыгать или играть на рояле, не только показывает ему образец ав-

томатизируемого действия. Учитель объясняет, как его надо произ-

вести, какие ошибки и почему допустил ученик, находит средства

побудить ребенка к новой пробе. Давая оценку выполненного дейс-

твия и приложенного учеником старания, приводит обоснование выс-

казанного им оценочного суждения.

 Таким образом, в процессе выработки навыка у человека огром-

ную роль играет речь и те меры социального воздействия людей друг

на друга, которые связаны с многообразными формами межлюдского

общения. Следует особо подчеркнуть важное значение в выработке

навыка осознания ребенком цели автоматизируемых действий и его

собственное желание овладеть соответствующим навыком. Велика так-

же и роль самоконтроля.

 Как же решается проблема формирования у учащихся навыков в

педагогической теории и практике?

 Как педагогическая наука, так и школьная практика в послед-

ние годы значительно продвинулась в вопросе определения рацио-

нальных способов формирования у школьников учебных навыков. Нема-

ло сделано в совершенствовании содержания упражнений, изменение

соотношения репродуктивных и творческих упражнений в пользу пос-

ледних, применении проблемных заданий, методики руководства рабо-

той учащихся в процессе выполнения упражнений. Однако до сих пор

не выработана дидактическая система упражнений, предусматривающая

постепенное нарастание сложности заданий и самостоятельности уча-

 - 16 -

щихся в их выполнении. В предложенной Онищук В.А. дидактической

системе упражнений первые задания имеют репродуктивный характер и

предусматривают актуализацию ранее приобретенных знаний, чувс-

твенного и практического опыта, на которые должно опираться усво-

ение новых навыков. Они выполняются под жестким контролем и при

помощи постоянной корректировки учителя, но при этом требуют ми-

нимума самостоятельности и творчества. Переход от предшествующих

видов знаний и упражнений к последующим предполагает не только

постоянное нарастание трудности и сложности заданий, но и усиле-

ние самостоятельности в их выполнении и творческого подхода в их

решении. Представление о последовательности упражнений и их соот-

ветствие целям и задачам обучения на различных этапах усвоения

навыков может дать таблица.

 Последовательность упражнений

 в процессе усвоения учащимися навыков

 ш1.0

┌────────────────────────────────┬──────────────────────────────┐

│ Дидактическая цель (задача) │ │

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Актуализация опорных знаний │Подготовительные упражнения. │

│и навыков. │ │

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Усвоение знаний (правил, │Вводные упражнения (познава- │

│понятий). │тельные, мотивационные). │

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Первичное применение │Пробные упражнения. │

│знаний. │ │

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Овладение навыками в стан- │Тренировочные упражнения (по │

│дартных условиях. │образцу, инструкции, заданию).│

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Творческий перенос знаний │Творческие упражнения │

│и навыков в нестандартные │ │

│условия (усвоение умений) │ │

├────────────────────────────────┼──────────────────────────────┤

│ Контроль, коррекция и │Контрольные упражнения. │

│оценка навыков и умений │ │

└────────────────────────────────┴──────────────────────────────┘

 ш2.0

 Дадим краткую характеристику каждому из видов упражнений.

 - 17 -

 Подготовительные упражнения имеют своей целью подготовить

школьников к восприятию новых знаний и способов их применения на

практике. Такие упражнения имеют в основном репродуктивный харак-

тер. Самостоятельность учащихся при выполнении их минимальная.

 Вводные упражнения применяются для того, чтобы создать у

учащихся проблемную ситуацию как способ мотивации учения, подго-

товить условия для самостоятельного поиска новых способов выпол-

нения действий или формирования соответствующего правила (алго-

ритма), подвести учащихся к пониманию опорного теоретического ма-

териала, подготовить их к осмыслению правила, закона, являющегося

основой для усвоения навыков.

 Пробные упражнения - это самые первые задания на применение

только что полученных знаний. Их используют тогда, когда новый

материал усвоен еще непрочно, и учащиеся могут допустить ошибки в

его применении.

 Тренировочные упражнения направлены на усвоение учащимися

навыков в стандартных условиях. От проблемных они отличаются

большей степенью самостоятельности и инициативы учащихся в их вы-

полнении, а также большим разнообразием заданий, сложность и

трудность выполнения которых постепенно нарастает.

 Дидактическая цель творческих упражнений заключается в том,

чтобы сформировать у учащихся правильно и быстро решать проблемы

на основе творческого применения полученных знаний и приобретен-

ных навыков.

 Контрольные задания носят, главным образом, обучающий харак-

тер. Это комплексные задания, в которых сочетаются репродуктивные

и творческие элементы. Контрольные задания должны быть средней

трудности и состоять из типовых ситуаций без особого усложнения

 - 18 -

содержания.

 Отметим далее, что важным условием формирования орфографи-

ческих навыков является вариантность дидактического материала,

подобранного с учетом типичных затруднений учащихся в применении

орфографических правил.

 И, наконец, воспитание учащихся, которое осуществляется в

ходе формирования орфографических навыков, также является необхо-

димым условием успешной работы с учащимися по орфографии.

 Известно, что орфографический навык является необходимым

компонентом письменной речи. Значит, орфографический навык - это

речевой навык. Вот почему занятия по орфографии связываются с ра-

ботой по развитию речи учащихся. Кроме того, очень важно, чтобы

учащиеся прошли через этап "совмещения" двух задач:"выражать свои

мысли в письменной форме, соблюдать при этом орфографические нор-

мы" [Богоявленский].

 При этом совмещении орфографическое действие становится спо-

собом выполнения другого действия В результате вырабатывается

прочный орфографический навык.

 При изучении орфографии систематически проводится работа над

значением слов и фразеологизмов, что способствует формированию

орфографического навыка и обогащению словаря учащихся, например:

тушь - туш, недостает - не достает; не покладая рук и т.д. и т.п.

 Работа над словосочетанием при изучении орфографии имеет

свою специфику: учащиеся по зависимому слову устанавливают ос-

новное слово, например при изучении правил правописания безудар-

ных гласных Е и И в падежных окончаниях существительных и т.д. В

этом трудность для учащихся, которая преодолевается только трени-

ровочными упражнениями.

 - 19 -

 Работа над предложением особенно уместна при изучении право-

писания окончаний, а также частиц и союзов. Учащиеся составляют

собственные примеры (иногда по образцам), заменяют или вставляют

отдельные слова в предложении и т.д.

 Работа над связной речью ведется исходя из того, какие зада-

чи ставятся по развитию связной речи. Работа по орфографии осу-

ществляется попутно.

 Готовя учащихся к очередному изложению или сочинению, учи-

тель, с одной стороны систематически ведет работу над орфографи-

ческими ошибками, допущенными в последней работе, с другой -

систематически ведет работу по предупреждению орфографических

ошибок в очередном изложении или сочинении.

 Учитель, формируя орфографический навык, должен всегда стре-

мится к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкрет-

ную учебную задачу, решать эту учебную задачу рациональным спо-

собом, контролировать себя. В таком случае учитель будет осущест-

влять воспитание культуры умственного труда, что является сос-

тавной частью умственного и трудового воспитания. Учебный труд

при умелой его организации способствует не только формированию

навыков рационального умственного труда, но и воспитанию трудолю-

бия, привычки работать добросовестного, в полную силу, доводя на-

чатое дело до конца. А все это вместе успешно готовит школьников

к самостоятельной трудовой деятельности.

 Вывод по II главе: поскольку навык складывается не сразу, а

постепенно, а качество его определяется способом действия, для

достижения учебных целей особенно важно осознать следующие поло-

жения психологической теории:

 1. Процесс формирования навыков предполагает наличие опре-

 - 20 -

деленных этапов обучения со своими совершенно конкретными целями

и задачами. Так, в период обучения грамоте дети учатся правильно

сидеть, правильно держать ручку, соблюдать ровную строчку, верный

наклон букв, затем учатся писать элементы букв, отдельные буквы,

слоги, слова и т.д.

 Позднее, но тоже на начальном этапе обучения, учащихся приу-

чают уже анализировать элементы письменной речи с точки зрения

грамматической формы, лексического или грамматического значения и

т.д. По словам психолога С.Ф.Жуйкова, в ходе занятий "у младших

школьников складывается система умственных операций, в результате

выполнения которых решаются грамматико-орфографические задачи оп-

ределенного типа".

 В период систематического курса (5-9 классы) этапы обучения

тоже должны выделяться, так как без них сложно говорить о разви-

тии, совершенствовании навыков правописания у школьников данной

возрастной группы.

 2. Не только четко обозначенные этапы с их целями и задачами

влияют на качество обучения, но также не менее важное значение

имеет осознание обучающимися способов действия. При этом замече-

но, что разный способ действия имеет свой результативный "пото-

лок". Если применяемый способ перестает в определенный период обу-

чения давать требуемые результаты, его следует заменить другим.

 3. Способ действия тесно связан с его ориентировочной осно-

вой - той системой конкретных операций, которые позволяют достичь

искомого результата. Например, при одном и том же теоретическом

способе действия обнаружения орфограмм результаты получаются раз-

ными, когда ученик ориентируется на наличие ударных-безударных

звуков, место согласных в слове или на факт наличия графических

 - 21 -

вариантов,возможных в рамках произносительных норм. В этом и иных

случаях ориентировочная основа действия ведет фактически к раз-

ным методам обучения с их различными результатами.

 4. Наконец, психологи оговаривают и формы выполнения дейс-

твий: 1) материальная (наличие плана выполнения действия, опорных

материалов, схем, таблиц и т.д.); 2) речевая (ученик вслух ком-

ментирует, проговаривает в каком порядке, что он будет делать);

3) умственная (все операции совершенствуются в уме, про себя).

Умственная форма действия - преддверие навыков, автоматизма.

Цель обучения орфографии и есть автоматически верное письмо, ко-

торое сложилось путем специального сознательного научения.

 В практике обучения нередко используется наиболее полно пер-

вая форма, слабее вторая и почти отсутствует третья. Поэтому и

ожидаемые результаты не всегда удается получить. Каждая форма

действия требует отработки через свою систему упражнений.

 5. Если учебный процесс поставлен грамотно, не трудно бывает

наладить и самоконтроль учащихся, который составляет важный ком-

понент их учебной деятельности. Ученик должен прилагать опреде-

ленный усилия в этом направлении и правильно оценивать регулярно

получаемую информацию о своих успехах. Такой самоконтроль оказы-

вает особенно положительное влияние на дальнейшее овладение соот-

ветствующим навыком и его совершенство.

 6. Важным является качество дидактического материала, кото-

рый должен быть подобран с учетом вариантов орфограммы.

.

 - 22 -

 2ГЛАВА II. ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ НАПИСАНИЯ

  2БУКВЫ Ь ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

  2С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММЫ

 \_ 1. ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

 Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистичес-

ких позиций. Теоретические обобщения в области фонетики, графики,

орфографии лежат в основе методики обучения грамоте и правописа-

нию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, пред-

ложении) является базой для методики обучения грамматике; на лек-

сику, теорию текста и др. дисциплины, изучающие речь, опирается

методика развития речи. Все вместе они составляют лингвистические

основы методики обучения русскому языку.

 Понимание природы орфографии, ее свойств раскрывается через

ее принципы, т. е. через основные положения ее теории. Русская

орфография подчинена нескольким принципам. Нас интересует морфо-

логический принцип, т.к. наша тема основана на нем. М.Р.Львов го-

ворит о том, что морфологический принцип орфографии предполагает

единообразное, одинаковое написание морфем - корня, приставки,

суффикса, окончания, независимо от фонетических изменений в зву-

чащем слове, происходящих при образовании родственных слов или

форм слова, т.е. от позиционных чередований, других закономерных

или традиционных несоответствий письма и произношения. К числу

таких несоответствий относятся: все случаи безударных гласных в

разных морфемах - корне, приставке, суффиксе, окончании, оглуше-

ние звонких согласных и озвончение глухих перед парными глухими

или звонкими согласными, оглушение звонких в абсолютном конце

 - 23 -

слова; орфоэпическое традиционное произношение многих слов и со-

четаний - [c'ин'ьвъ], т.е. "синего", [кан'эшнъ], т.е. "конечно".

 Ключ к правильной передаче значений слов, словосочетаний

на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, в пони-

мании значения (или, точнее, роли в раскрытии значения) каждой

морфемы, в первую очередь, корня слова, а затем его суффикса,

префикса, окончания. Любое игнорирование морфемного состава при

выборе буквенного обозначения слова (словосочетания) наносит

ущерб его семантике, правильной передаче значения. М.Р.Львов ут-

верждает, что постоянная систематическая работа учащихся по про-

верке орфограмм на основе морфологического принципа способствует

усвоению словообразования (практически, до или без теории), обо-

гащению словаря, пониманию системы языка. Сказанное подтверждает

ведущее положение именно морфологического принципа, если его оце-

нивать с точки зрения методики обучения орфографии.

 Письмо, построенное по морфологическому принципу, лишь внеш-

не расходится с произношением: произносим [гот], [вада], [здал],

[път'ин'ис'], пишем "год", "вода", "сдал", "подтянись", на самом

деле, написание по морфологическому принципу сохраняют в буквен-

ном составе слова (словосочетания) то исходное звучание, которое

характерно для данного корня, суффикса, падежного личного оконча-

ния, - любой морфемы. Решающую роль играет сильная позиция фоне-

мы, что и определяет графическое решение: для корня "год" - в

словах "годик", "година", "новогодний", "годовщина", в словоформе

"годы" и пр.; для корня "вод" - в словах "водный", "водник",

"безводный", "паводок", "водовоз", "наводнение" и пр.; для прис-

тавки "с" - в словах "съехал", "списал", "срисовал", и в ее вари-

антах "согнал", "собрал"; для приставки "под" - в словах "подло-

 - 24 -

жить", "подъем" и в ее вариантах "подошел", "подобрал" и пр.

 М.Р.Львов доказывает, что работа учащегося по морфологичес-

кому принципу как бы высвечивает и морфологический состав слова,

и словообразовательную модель, и его значение, и, как видим, его

грамматическую форму, через написания окончания. Так, падежное

окончание "е" пишется в Д.п. имени существительного 1 скл. ("по

воде", "по улице"). Область использования каждого окончания огра-

ничивается определенным грамматическим классом слов. Но и в этом

случае морфологический принцип письма обеспечивает единообразное

написание морфем одного типа, в данном примере - падежных оконча-

ний имени существительного определенного класса. Здесь также учи-

тывается фонемная природа графики: в слабых вариантах пишется та

графема, которая обозначает фонему сильной позиции в данном окон-

чании.

 Морфологический принцип орфографии не игнорирует учения о

фонемах, наоборот, опирается на него, использует в системе своих

правил сопоставление сильных и слабых вариантов фонем. В методике

обучения правописанию широко используется прием проверки слабых

позиций сильными позициями.

 Опора на морфему, которая относительно легко выделяется и

осознается даже младшими школьниками, полезнее еще и потому, что

при позиционных чередованиях, т.е. в слабых позициях фонем, звук

слышится "неясно", как это нередко внушается учащимся, они слышат

его совершенно отчетливо ("с" в слове "мороз", "т" в слове "год"

и т.п.), и ориентировка на морфему помогает учащимся обнаружить

и осознать орфограммы.

 В работе над орфограммами, пишущимися по морфологическому

принципу, объединяются все аспекты языка - его фонетика и фоноло-

 - 25 -

гия, лексика и словообразование, морфология и синтаксис, семанти-

ка и стилистика. Ведущее положение морфологического принципа

русской орфографии определяет и методику обучения правописанию:

последняя строится на сознательном, аналитическом подходе к язы-

ку, на понимание значений слов и их сочетаний, текста, граммати-

ческих категорий и форм, фонетического (фонемного) состава слов.

Усвоение орфографии, ведущим принципом которой является морфологи-

ческий принцип, не может быть успешным без прочного фундамента,

речевого развития учащихся, хорошо развитых механизмов выбора

слов, образования грамматических форм, построения словосочетаний

и предложений.

 М.Р.Львов обращает внимание на то, что морфологический прин-

цип охватывает большую часть встречающихся в тексте орфограмм

(около 70%), в этом состоит одна из причин того, что он считается

ведущим, важнейшим принципом орфографии. Но дело не только в ко-

личестве орфограмм. Значение принципа велико еще и потому, что он

требует постоянной опоры на знания и умения учащихся в области

грамматики (и морфологии, и синтаксиса), словообразования, фоне-

тики, и на обширный, развитый и активизированный словарный запас

учащихся. Ситуации проверки орфограмм, которые соответствуют мор-

фологическому принципу, требуют от учащихся постоянного анализа и

синтеза, решения сложных мыслительных задач c применением всего

комплекса их языковых знаний и умений. Решение таких задач спо-

собствует постоянному повторению и активизации изученного языко-

вого материала, формирует у школьников определенную структуру ло-

гического мышления.

 Что касается нашей темы "Формирование орфографического навы-

ка в начальной школе (на примере изучения правописания буквы Ь

 - 26 -

после шипящих на конце существительных с учетом вариантов орфог-

рамм)", то ее изучение также опирается на морфологические знания

детей.

 Проанализируем формулировки этого правила в разных учебниках.

 I. Анализ правила в учебнике Кайдаловой современная русская

орфография".

  \_1.Окончания существительных II скл. Мн.ч.

 У существительных ж.р. на -а (кожа), в форме родительного

падежа, оканчивающихся на шипящую (кож) Ь не пишется: луж (лужа),

барж (баржа), рож (рожа), краж (кража), лыж (лыжа), туч (туча),

тысяч (тысяча), галош (галоша) тещ (теща), рощ (роща).

  \_2.Окончание сущ. III скл. Ед.ч.

 Существительные III скл. с основой на шипящий в форме И.(В.)

падежа пишутся с Ь на конце: горечь, дичь, мелочь, фальшь, плешь,

роскошь, чушь, мышь, молодежь, блажь, упряжь, вещь.

 Примечание: от этих существительных следует отличать сущ.

м.р. II скл. с основой на шипящий, в которых на конце Ь не пишет-

ся: неуч, рвач, скетч, фиксаж, чиж, хлыщ, мякиш, голыш.

  \_Анализ .: мы считаем, что данное правило верно, т.к. оно отра-

жает варианты орфограммы. Однако, если рассматривать его с точки

зрения доступности для учащихся начальных классов, то, по нашему

мнению, оно сложно, т.к. данная тема изучается в начальной школе

до знакомства со склонением существительных. К тому же данная

формулировка очень объемная.

 II. Русский язык Т.Г.Рамзаева 4 кл. (1-4) 5 изд.

 1.На конце существительных женского рода в ед.ч. после шипя-

щих пишется Ь: молодежь, помощь, речь, глушь.

  \_Анализ .. Мы согласны с формулировкой правила, данной в этом

 - 27 -

учебнике, т.к. она отражает самый существенный признак, по кото-

рому пишется Ь. Н, мы считаем, что при изучении данного правила,

необходимо оговорить и продемонстрировать варианты, при которых Ь

не пишется.

 III. Русский язык Т.Г.Рамзаева 4 кл. (1-4) 4 изд.

 1.На конце существительных женского рода после шипящих пи-

шется Ь:речь, вещь, помощь.

 2.На конце существительных мужского рода после шипящих Ь не

пишется: товарищ, мяч, багаж.

  \_Анализ .: Мы не согласны с данной формулировкой правила. Пото-

му что она ведет к появлению ошибок типа: задачь (ж.р.), чащь

(ж.р.), которые возникают в результате того, что в данной выше

формулировке не указаны все необходимые условия его применения.

 IV.Русский язык. М.Л.Закожурникова 2 кл (1-3) 19 изд.

 1.На конце существительных женского рода после шипящих пи-

шется Ь: рожь, мышь, вещь.

 На конце существительных мужского рода после шипящих Ь не

пишется: нож, кирпич, шалаш, плащ.

  \_Анализ .: Мы не согласны с данной формулировкой правила. Пото-

му что она ведет к появлению ошибок типа: задачь (ж.р.), чащь

(ж.р.), которые возникают в результате того, что в данной выше

формулировке не указаны все необходимые условия его применения.

  \_Вывод.

 Мы считаем, что формулировка правила, для того чтобы она бы-

ла руководством к действию должна быть таковой:

 После шипящих на конце существительных \_ Ь пишется только . у

существительных  \_женского рода в единственном числе: . ночь, глушь,

 - 28 -

молодежь, помощь.

 т.к. она содержит все необходимые и достаточные признаки ор-

фограммы. По нашему мнению, именно такая формулировка правила

ориентирует учащихся на выяснение всех существенных признаков,

определяющих правильность написания: позволяет установить учащим-

ся ту последовательность при анализе, которая фактически нужна

ученику для определения написания.

 \_ 2."О ВАРИАНТНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

 ПО ОРФОГРАФИИ"

 Как известно, к методическим средствам обучения русскому

языку относятся:

 а) дидактические (т.е. учебный) языковой материал;

 б) методы (приемы) усвоения материала;

 в) организация обучения.

 В данной главе осветим вопрос о дидактическом материале.

 Нельзя не согласиться с мнением Приступы Г.Н., который ут-

верждает, что "...дидактический материал - основа основ учебного

процесса по языку. От качества этого материала и эффективности

его использования зависит успех обучения..."

 Прежде всего важно отметить, что для учащихся слова, на ко-

торые распространяется одно и то же правило, различны по труднос-

ти.

 М.В.Ушаков в одной из своих статей отмечает, что "... разно-

образные условия синтаксического, словарного, морфологического

характера, сталкиваясь и переплетаясь, образуют внутри каждого

правила своеобразные узлы трудностей...".

 - 29 -

 Очень хорошо об этом же сказал Н.С.Рождественский: "В каждом

частном правиле имеются случаи или варианты разного характера.

Они создают в пределах орфограммы разные трудности. Например, ус-

тановлено, что из четырех слов в одной и той же грамматической

форме: по дороге, по деревне, по улице, по аллее - четвертое сло-

во собирает большее количество ошибок, меньшее - по деревне, и по

улице, еще меньшее - по дороге. Объясняется это в данном случае,

очевидно, разными фонетическими условиями: наличием разных звуков

перед конечным Е, имеется также ввиду и степень употребительности

слова".

 Отсюда вывод: необходимо учитывать трудности в пределах

каждой орфограммы, то есть производить отбор трудных случаев при

изучении орфографических тем, включенных в программу.

 Вот почему возникла необходимость изучить вопрос о так назы-

ваемых вариантах орфограмм.

 Что же такое вариант орфограммы ?

 Работой над вариантами орфограмм занималась Н.Н.Алгазина.

Изучив орфографические ошибки и причины, порождающие эти ошибки,

она наметила семантические, фонетические и грамматические особен-

ности слов с соответствующими орфограммам, при этом учитывая те

трудности, которые испытывают учащиеся при овладении программным

орфографическим материалом в силу этих особенностей.

 Как видим, при определении вариантов одной и той же ор-

фограммы учитываются, с одной стороны, лингвистические особеннос-

ти слов (объективно существующие в языке), с др. стороны, те

затруднения, с которыми сталкиваются учащиеся именно в силу этих

лингвистических особенностей. Указанные два способа определения

вариантов орфограмм взаимосвязаны.

 - 30 -

 Каждому варианту орфограммы присуща семантическая фонетичес-

кая или грамматическая особенность. Рассматриваемые особенности

вариантов орфограммы являются несущественными, точнее сказать,

лишними признаками орфограммы, но учащиеся берут их на учет и до-

пускают орфографические ошибки.

 Н.Н.Алгазина говорит о том, что изучение вариантов орфограм-

мы помогает нам выяснить суть затруднений учащихся (затруднений

лингвистического характера). В таком случае затруднения учащихся

получают точную и конкретную характеристику. Она делает вывод о

том, что вариант орфограммы - это разновидность одной и той же

орфограммы, находящейся в своеобразных семантических, фонетичес-

ких или грамматических условиях, в результате чего учащиеся испы-

тывают трудности в применении соответствующего орфографического

правила.

 Для того, чтобы выяснить семантические, фонетические и грам-

матические особенности слов, которые затрудняют применение учащи-

мися орфографических правил, было организовано наблюдение за раз-

витием орфографических навыков у одних и тех же учащихся в тече-

ние шести лет. В частности, были подвергнуты анализу все орфогра-

фические ошибки, допущенные учащимися в течение 6 лет в домашних,

классных, контрольных и экспериментальных работах, и по поводу

каждой ошибки со всеми учащимися были проведены индивидуальные

беседы.

 Домашние, классные, контрольные или экспериментальные рабо-

ты, выполненные учащимися в течение шести лет, могли, во-первых,

содержать не все варианты орфограммы, во-вторых, отдельные вари-

анты орфограммы могли быть представлены одним-двумя словами. В

последнем случае по одному "представителю" варианта орфограммы

 - 31 -

легко были установлены все остальные употребительные слова, отно-

сящиеся к данному варианту орфограммы.

 В том случае, если вариант орфограммы не был представлен в

домашних, классных, контрольных или экспериментальных работах, он

определялся путем анализа смысловых, фонетических или граммати-

ческих особенностей слов, на которые распространяется соответс-

твующее правило, или путем анализа грамматических особенностей

предложений, в которых употребляются подлежащие анализу слова

(такие слова и предложения выписывались на отдельные карточки из

словарей, учебников, сборников упражнений и других пособий для

учителей и учащихся). Чтобы установить, действительно ли те или

иные смысловые, фонетические или грамматические особенности слов

способствуют тому, что учащиеся затрудняются применять соответс-

твующие орфографические правила, были подобраны тексты для дик-

тантов, упражнений типа осложненного списывания и предложены уча-

щимся для выполнения.

 По поводу допущенных ошибок с учащимися были проведены инди-

видуальные беседы.

 В результате исследовательской работы Н.Н.Алгазина установи-

ла семантические, фонетические и грамматические особенности слов,

которые затрудняют применение учащимися орфографических правил, и

наметила варианты орфограмм по всем орфографическим правилам,

изучаемым в восьмилетней школе.

 Рассмотрим значение понятия вариант орфограммы, применитель-

но к методике орфографии. По мнению Н.Н.Алагазиной это значение

таково:

 Конкретное решение получил вопрос о содержании наглядных

пособий по орфографии: наглядное пособие того или иного типа по

 - 32 -

каждому правилу должно содержать варианты орфограммы. В результа-

те учащиеся получают конкретное представление о том, на какой

круг слов распространяется то или иное правило (таблица с приме-

рами вариантов).

 Конкретное содержание получил также вопрос о подборе дидак-

тического языкового материала для объяснения нового орфографичес-

кого правила и для обобщающего его повторения. Этот материал так-

же подбирается с учетом вариантов орфограммы с той же самой целью

- добиться того, чтобы учащиеся получили наглядное представление

о случаях, на которые распространяется изучаемое правило. Если

изучается или повторяется правописание Ь после шипящих на конце

существительных, то делается такая наглядная запись (с учетом ва-

риантов орфограммы):

 ш1

 Таблица

┌───────────────────────────────────────────────────────────────┐

│ Ь после шипящих на конце существительных │

├────────────────────┬───────────────────┬──────────────────────┤

│ I склонение │ II склонение │ III склонение │

├────────────────────┼───────────────────┼──────────────────────┤

│ задач │ богач │ картечь │

│ рощ │ клещ │ мощь │

│ │ пастбищ │ │

├────────────────────┼───────────────────┼──────────────────────┤

│ крыш │ камыш │ роскошь │

│ рогож │ саквояж │ залежь │

└────────────────────┴───────────────────┴──────────────────────┘

 ш2

 Как видим: в данной таблице представлены все варианты инте-

ресующей нас орфограммы.

 Предельно конкретным стало и такое указание - разнообразить

тренировочный материал. Теперь ясно, что разнообразить трениро-

вочный материал - это значит подбирать для упражнений дидактичес-

кий материал с учетом вариантов орфограммы. В этом случае чрезвы-

чайно важны сведения о степени трудности вариантов орфограммы и

 - 33 -

о количественном соотношении вариантов орфограммы в упражнениях.

  \_Обзор учебной литературы применительно к теме.

 Проанализируем учебники с точки зрения интересующего нас

вопроса - о вариантности орфограммы "Ь после шипящих на конце

имени существительных".

  \_1.Русский язык Т.Г.Рамзаева 4 кл. (1-4) 1993 г. 5-е изд.

 речь, мышь, стриж, туч, обруч, молодежь, печь помощь, каран-

даш, луч, ночь, рожь, ландыш, глушь, еж, багаж, скрипач, врач,

мяч, мощь, задач, груш, товарищ, ложь, плащ, шалаш.

  \_2.Русский язык М.Л.Закожурникова 2 кл. (1-3) 19-е изд.

 ночь, дочь, молодежь, рожь, помощь, печь, луч, мышь, дрожь,

мяч, нож, тишь, плач, вещь, товарищ, врач, скрипач, дичь, глушь,

камыш, рубеж, багаж, богач, плащ, ключ, пастбищ, сторож, речь,

малыш, борщ, обруч, лещ.

  \_3.Русский язык Т.Г.Рамзаева 3 кл. (1-4) 4-е изд.

 луч, речь, вещь, помощь, врач, шалаш, чиж, мышь, ерш, грач,

плащ, ночь, мяч, нож, лещ, камыш, овощ, этаж, товарищ, душ, печь,

сторож, ландыш, ключ, хвощ.

  \_4.Русский язык М.Л.Закожурникова 3 кл. (1-3) 19-е изд.

 ночь, дочь, молодежь, рожь, помощь, печь, луч, мышь, дрожь,

мяч, нож, тишь, плач, вещь, товарищ, врач, скрипач, дичь, глушь,

камыш, рубеж, багаж, богач, плащ, ключ, пастбищ, сторож, речь,

малыш борщ, обруч, лещ.

  \_Вывод .: Во всех четырех учебниках полностью представлены 4 и

5 вариант интересующей нас орфограммы, т.е. сущ. 2-го и 3-го скл.

(в И.п. и В.п. Ед.ч.) на мягкий и твердый шипящий. В учебнике N1

 - 34 -

представлен 2 вариант, т.е. сущ. 1-го скл. (в Р.п. мн.ч.). В уче-

нике N2 представлен 3-й вариант орфограммы, т.е. сущ 2-го скл. (в

Р.п. мн.ч.)

 Таким образом в учебниках для 4 (1-4) и 3 (1-3) класса, ког-

да идет повторение и закрепление темы "Ь после шипящих на конце

существительных", изученной в предыдущих классах, представлены

некоторые варианты орфограммы. Однако эти слова, включенные в

учебники (или упражнения) не охватывают всех вариантов, по нашему

мнению, необходимых для изучения данной орфограммы. Что касается

учебника 2 класса М.Л.Закожурниковой по программа 1-3, когда

учащиеся впервые знакомятся с правилом "Правописание Ь после ши-

пящих на конце существительных", то здесь представлено крайне

недостаточное количество вариантов орфограммы.

 \_ 3.ВАРИАНТЫ ОРФОГРАММ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ ИЗУЧАТЬСЯ

 В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ИХ СТЕПЕНЬ ТРУДНОСТИ

 Исследования Н.Н.Алгазиной показали, что при изучении темы

"Ь после шипящих на конце существительных" учащиеся обычно допус-

кают ошибки двух видов: если пропускают букву Ь ("щелоч", "пус-

тош" и т.п.) или пишут лишнюю букву Ь ("много кожь", "кумачь" и

т.п.)

 Причины такого явления кроются в следующем. Нередко учащиеся

пользуются при письме обобщенным правилом: "На конце существи-

тельных м.р. после шипящих Ь не пишется, а в сущ. ж.р. пишется".

Это правило помогает учащимся при написании сущ. 3-го и 2-го скл.

(врач, грач, ночь, печь и т.п.). Но встретившись с существитель-

ным 1-го скл., стоящим в родительном падеже мн.ч. учащиеся допус-

 - 35 -

кают ошибки в словах типа дач, кож, (сущ. ж.р.). Происходит это

потому, что в формулировке приведенного выше правила не указаны

все необходимые условия его применения.

 Ошибки имеют место и в том случае, если учащиеся неверно оп-

ределяют грамматические признаки имен существительных: род, скло-

нение. Род имен существительных учащиеся неверно определяют в том

случае, если не знают смысла слов. Индивидуальные беседы показы-

вают, что учащиеся, допускающие ошибки, не знают значения слов:

бич, кумач, смерч, патронташ, саквояж, кряж, корж, фальшь, кар-

течь и др.

 Склонение имен существительных подчас определяют неправильно

потому, что руководствуются грамматическим обобщением такого ха-

рактера: "Существительные ж.р. с шипящими на конце относятся к

3-му скл." Именно с существительными типа ночь, помощь учащиеся

имеют дело в начальной школе.

 В существительных, оканчивающихся на шипящий, количество ор-

фографических ошибок зависит и от того, какую основу имеют эти

существительные - мягкую или твердую. Если буква Ь не нужна, то

наибольшее количество ошибок допускается в существительных с ос-

новой на мягкий согласный шипящий; если нужна - в существительных

на твердый шипящий. Индивидуальные беседы с учащимися, допустивши-

ми ошибки, показывают, что учащиеся считают букву Ь знаком мяг-

кости предшествующего согласного. Такие учащиеся не знают о том,

что буква Ь может быть показателем формы.

 В упражнения целесообразно включить такие варианты орфограм-

мы:

 I.Варианты орфограммы, имеющей лексико-семантическую особен-

ность.

 - 36 -

 1) слова, которые произносятся одинаково, но пишутся по-раз-

ному в зависимости от смысла: ложь - лож, тушь - туш.

 II. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические

особенности:

 2) существительные 1-го скл. (в Р.п. мн.ч.) с основой:

 а) на мягк. шипящий: задач, чащ;

 б) на тв.шипящий: крыш, рогож

 3) существительные 2-го скл. (в Р.п. мн.ч.) с основой на

мягкий шипящий: училищ, пастбищ, жилищ, полчищ, сокровищ и т.п.;

 4) существительные 2-го скл. (в И.п. и В.п. ед.ч.) с основой:

 а) на мягкий шипящий: богач, клещ;

 б) на твердый шипящий: камыш, саквояж

 5) существительные 3-го скл. (в И.п. и В.п. ед.ч.) с основой:

 а) на мягкий шипящий, картечь, мощь;

 б) на твердый шипящий: роскошь, залежь.

 Особое внимание следует уделить существительным 1-го склоне-

ния с основой на мягкий шипящий (туч, рощ) и существительным 3

скл. с основой на твердый шипящий (залежь, роскошь и под.).

 Мы считаем, что в начальной школе нужно изучать все предс-

тавленные выше варианты орфограммы, т.к. их представитель встре-

чаются в учебниках по русскому языку.

  \_О степени трудности вариантов орфограмм.

 Важная исследовательская задача - выяснит степень трудности

вариантов орфограмм. Методика этого научного исследования такова.

 Прежде всего был составлен текст для диктанта, в который

вошло одинаковое количество "представителей" вариантов орфограм-

мы, и предложен учащимся 3 "А" класса Краснянской сельской сред-

 - 37 -

ней школы, Воронежской области.

 Затем диктанты были проверены, соответствующие орфографичес-

кие ошибки были подвергнуты количественному и качественному ана-

лизу. В результате мы располагаем данными о степени трудности ва-

риантов орфограммы "Правописание Ь после шипящих на конце сущест-

вительных".

 ш1

 Таблица

 ┌────┬─────────────────────┬───────────┐

 │ N │Слова, которые были │ Процент │

 │п/п │включены в диктант │ ошибок │

 ├────┼─────────────────────┼───────────┤

 │ 1 │ рожь │ - │

 │ 2 │ камыш │ 18.1 │

 │ 3 │ картечь │ 27.2 │

 │ 4 │ училищ │ 36.3 │

 │ 5 │ задач │ 18.1 │

 └────┴─────────────────────┴───────────┘

 ш2

 Чтобы установить степень трудности вариантов орфограммы, в

текст диктанта были включены такие "представители" этих вариан-

тов.

 1) рожь; 2) камыш; 3) картечь;

 4) училищ; 5) задач.

 По данной ниже таблице можно судить о том, какие варианты

орфограммы особенно трудны для учащихся (см. таблицу).

 Трудности в отношении написания представляют для учащиеся

такие слова: училищ (36.3%), картечь (27.2%), задач (18.1%), ка-

мыш (18.1%).

 По поводу допущенных ошибок с учащимися были проведены инди-

видуальные беседы. \_4, приложение 1.

 Правило "Ь после шипящих на конце существительных" по дейс-

твующим программа вводится до изучения падежных окончаний, т.к.

употребление Ь объясняют родом имен существительных, а он изуча-

 - 38 -

ется до склонения. При этом обычно игнорируются две существенные

детали: во-первых, мы узнаем, что существительное относится к

ж.р. благодаря тому, что на конце его пишется Ь, а пишем Ь, пото-

му что знаем, что это существительное ж.р.; во-вторых, ж.р. не

является достаточным основанием, чтобы решить орфографическую за-

дачу, т.к. существительное ж.р. на шипящий могут писаться и без

мягкого знака,если они не относятся к 3 скл.(муж,крыш,кож и т.п.).

 Анахронизм данного правила давно подмечен лингвистами, кото-

рые неоднократно предлагали писать все слова с основой на шипящий

без Ь (см., например: Орфография и русский язык. Под ред.

И.С.Ильинской.-М., 1966). Но и сегодня мы все еще вынуждены пи-

сать камыш, но мышь; нож, но рожь и т.п., и хотя в обоих случаях

на конце слов один и тот же непарный твердый согласный звук [ш].

Значит, по слуху не определишь, писать ли Ь, и, следовательно,

это орфограмма (хотя для парных по мягкости-твердости согласных

здесь позиция сильная; на конце слова они хорошо различают слова

мел-мель, жар-жарь, угол-уголь и многие другие). Еще раз напом-

ним, что если это непарный по твердости-мягкости, но парный по

звонкости-глухости (ж-ш), то при обозначении этих звуков на конце

слова возникают две орфограммы, т.к. надо решить не только вопрос

о том, писать ли Ь, но и какую букву звонкого или глухого соглас-

ного выбрать: ро \_ж .ь, но мы \_ш .ь.

 Однако остановимся на написании Ь после шипящих на конце

существительных. И в данном параграфе мы попытаемся составит ме-

тодику изучения этой темы.

.

 - 39 -

 \_ 4.МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРАВОПИСАНИЕ БУКВЫ Ь ПОСЛЕ

 ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С УЧЕТОМ

 ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММЫ

 Эта орфографическая тема входит в раздел "Части речь", в

крупную тему, в одну из основных тем 2(3) класса - "Имя существи-

тельное". По своей природе орфограмма, соответствующая данной те-

ме, мало связана с основными орфографическими темами, с законами

графики: как известно, шипящие [ж], [ш] - всегда твердые, [ч],

[щ] - всегда мягкие, следовательно постановка Ь после них или от-

сутствие Ь по существу не имеет смысла с точки зрения графики.

 Как объяснить детям целесообразность правила ? Научный под-

ход состоит в том, чтобы сообщить учащимся смысл различительной

функции Ь - то, что он является различителем мужского или женско-

го рода имен существительных (Ь на конце имени существительного

после шипящих показывает, что это существительные женского рода;

отсутствие Ь показывает, сто существительные мужского рода. И

смыслоразличительную функцию: тушь - туш, ложь - лож.

 Первая ступень работы над орфограммами данного типа - трени-

ровка детей в слышании шипящего звука на конце слова. Эти слова

необходимо отыскивать в читаемом тексте - их достаточно много в

русском языке. Одновременно школьники выделяют часть речи: выде-

ляемые слова с шипящей на конце) должны быть именем существитель-

ным.

 Вторая ступень - сообщение правила, наблюдение напечатанных

слов. Для наблюдения берутся только имена существительные.

 Третья ступень - словообразовательная работа (ее варианты

будут представлены ниже).

 - 40 -

 При изучении этой темы можно использовать метод решения

грамматико-орфографических задач. Значение этого метода возраста-

ет от 1 к 4 классу. Он наиболее содействует развитию мышления

школьников как один из поисковых, проблемных методов.

 Решение грамматико-орфографических задач тесно связано с

языковым анализом и синтезом. Оно опирается на знание грамматики,

словообразования, фонетики, лексики, общее языковое развитие, по-

нимание значений языковых единиц. В системе усложнения решаемых

задач заложены возможности постепенного повышения познавательной

самостоятельности и активности школьников.

 Что такое учебная задача? Это цель познавательной деятель-

ности; она всегда содержит ВОПРОС (определяющий часть задачи),

УСЛОВИЯ выполнения, ПОРЯДОК выполнения (план решения или алго-

ритм) и предполагает результат решения - ОТВЕТ.

 Вопрос - условия - порядок решения - ответ: такова структура

задачи.

 Метод решения грамматико-орфографических задач применяется

ко всем проверяемым орфограммам, но типы задач и порядок их реше-

ния (последовательность действий) различны.

 Трудность орфографических задач, по сравнению с математичес-

кими, состоит в том, что школьник в сущности должен сам поставить

перед собой задачу, она ему не дана ни учебником, ни учителем. Он

должен в процессе письма, не отвлекаясь от содержания того, что

он пишет, от техники начертания букв и соединений, найти в слове

орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой за-

дачи ограничено.

 Решая орфографическую задачу, школьник должен совершить сле-

дующие действия:

 - 41 -

 во-первых,увидеть орфограмму в слове,словосочетании, тексте;

 во-вторых, определить ее вид, проверяемая или нет; если да,

то к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить

правило;

 в-третьих, определить способ решения задачи в зависимости от

типа (вида) орфограммы, от соответствующего правила;

 в-четвертых, определить шаги, ступени решения и их последо-

вательность, то есть составить (обычно - вспомнить) алгоритм ре-

шения задачи;

 в-пятых, решить задачу, т.е. выполнить последовательность

действия по алгоритму, не пропустив ни одного и не совершив ошиб-

ки ни на одной из ступеней, получить результат - вывод о правиль-

ном написании.

 в-шестых, написать слово в соответствии с решением задачи и

осуществить самопроверку.

 Такова в общих чертах структура действий учащегося, проверя-

ющего орфограмму с помощью правил методом решения задачи. Дейс-

твия очень сложные для 8-9 летнего ребенка, и не удивительно, что

на практике школьник не всегда соблюдает все указанные выше тре-

бования. Как правило, несоблюдение указанного порядка, приводит к

ошибкам.

 Идеи моделирования и алгоритмизации умственной деятельности

учащихся все более проникают в школу. В помощь учащимся создаются

памятки, указания в виде плаката-инструкции, где даны 3-4 реко-

мендации в нужной последовательности.

 Какую роль выполняет алгоритм в системе обучения? Это прежде

всего точное и легкое понимаемое описание выполняемого шаг за ша-

гом, ступень за ступенью решения задач данного типа. При точном

 - 42 -

соблюдении всех "шагов" алгоритм всегда приведет к правильному

решению.

 Приведем пример алгоритма и орфографического действия (реше-

ния задач), который можно использовать при изучении темы "Ь после

шипящих на конце существительных" (с учетом вариантов орфограм-

мы).

 ш1.0

 А Л Г О Р И Т М У П О Т Р Е Б Л Е Н И Я Ь

 П О С Л Е Ш И П Я Щ И Х Н А К О Н Ц Е

 И М Е Н С У Щ Е С Т В И Т Е Л Ь Н Ы Х.

  \_1 шаг .: Оканчивается ли слово на шипящий (ж, ч, ш, щ)?

 Да Нет

 (Слово не соответствует

 проверяемой орфограмме.)

  \_2 шаг .: Проверяемое слово - имя существительное ?

 Да Нет

 (Слово не соответствует

 проверяемой орфограмме.)

  \_3 шаг .: Определи род: женский, мужской, средний

 женский мужской и средний

 Ь не пишется

  \_4 шаг .: Определи число:

 единственное множественное

 Ь пишется Ь не пишется

 ш2.0

 Слова для проверки алгоритма: "ночь", "нож", "задач", "учи-

лищ", "конь".

  \_1 шаг .: слова "ночь", "нож", задач", "училищ" оканчиваются на

шипящий. Их проверку продолжим. Слово "конь" не имеет на конце

 - 43 -

шипящего - проверять дальше не будем.

  \_2 шаг .: проверяемые слова - существительные - будем проверять

дальше.

  \_3 шаг .: слова "ночь", "задач" - ж.р. - проверку продолжим;

слова "нож" и "училищ" м.р. и с.р. соответственно, следовательно

Ь не пишется.

  \_4 шаг .: слово "ночь" в ед.ч., следовательно нужно писать Ь;

слово "задач" во мн.ч., следовательно Ь не пишется.

 Свертывание этого алгоритма, благодаря его четкости и прос-

тоте, может быть начато сравнительно рано на 3-м уроке изучения

темы.

 Очень важно, чтобы свертывание протекало не стихийно, а пла-

номерно, под наблюдением учителя при его постоянной квалифициро-

ванной помощи. Каковы же ступени свертывания? Напомним, что в ре-

шении орфографических задач мы выделили элементы: нахождение ор-

фограммы, определение ее вида; определение способа решения; сос-

тавление алгоритма; решение задачи; написание слова в соответс-

твии с решением задачи.

 Нахождение орфограммы и определение ее вида не подлежит в

начальных классах сокращению, свертыванию. Лишь на самых высоких

ступенях формирования орфографического навыка, в старших классах

при его полной автоматизации, пишущий не вычленяет в своем созна-

нии орфограмм и тем не менее не допускает ошибок. В начальных

классах такой уровень автоматизации не достигается.

 Свертывание на этой ступени возможно лишь в формулировках:

не обязательно требовать от учащихся полного названия правила,

темы, достаточно одного слова или письменного сокращения.

 Определение способа решения и составление алгоритма подлежит

 - 44 -

наибольшему сокращению, вплоть до его полного совмещения с самим

решением. Оно проводится лишь выборочно, с целью повторения и

контроля.

 Далее - сама операция проверки по алгоритму. Свертывание

этой операции протекает постепенно по этапам.

 Для орфограммы "Ь после шипящих на конце имен существитель-

ных" мы рекомендуем использовать при свертывании следующие ступе-

ни:

 1-я ступень сжатия: "Ноч..""; нужен ли Ь? "Ноч.." оканчива-

ется на шипящий, существительное ж.р., ед.ч., значит пишем Ь:

"но-чь" (произносят ноч-мягкий знак).

 2-я ступень сжатия. "Ноч.." на конце ч, ж.р., ед.ч., значит

Ь пишем: "ночь".

 Требования к методике сжатия: во-первых, нельзя забывать,

что ускоренное слишком раннее сжатие неизбежно приведет к ошиб-

кам. Однако темп овладения умениями у учащихся различен, одни уже

могут и должны переходить на сжатые варианты, другие - не должны.

От учителя требуется знание индивидуальных особенностей школьни-

ков. Не следует забывать и о том, что слишком долгое задерживание

учащихся на полных решениях не способствует умственному развитию.

 Второе: процесс сжатия решения орфографической задачи не

должен приводить к обеднению мыслительной деятельности: цепь ло-

гических связей в рассуждении не должна прерываться, иначе реше-

ние может пойти по догадке. Чтобы этого не случилось нужно время

от времени практиковать полное решение задачи по тем правилам, по

которым школьник уже овладел свернутым решением.

 Таким образом, в изучении темы "Правописание буквы Ь после

шипящих на конце существительных" можно выделить условно три эта-

 - 45 -

па:

 Узнавание - это первый этап изучения темы. От того, как он

пройдет, нередко зависит степень усвоения классом материала в це-

лом.

 В этот период учитель выявляет, насколько хорошо учащиеся

усвоили тот минимум грамматико-орфографических сведений и поня-

тий, без которых нельзя не только переходить к работам творческо-

го характера, но вообще говорить об изучении данной темы. Поэтому

учитель с самого начала определяет для себя тот минимум сведений,

которыми учащиеся должны владеть. Приступая к изучению правописа-

ния Ь после шипящих на конце существительных, ученики должны раз-

личать имена существительные с шипящими согласными на конце,

уметь определять род и число существительных.

 Упражнения на узнавание способствуют формированию опорных

понятий, без которых учащиеся не смогут усвоить правописание.

 К следующему этапу - конструированию - учитель переходит

только после того, как создана необходимая база для изучения те-

мы. Если первый этап работы сводится к тому, чтобы научить рас-

познавать изучаемое явление среди прочих, то при конструировании

учащиеся должны уже по инструкции или данному образцу самостоя-

тельно воспроизвести нужную грамматическую форму. В процессе

конструирования школьники учатся правописанию.

 Поэтому, прежде чем приступить к конструированию, необходимо

выделить главное в изучаемой теме и обратить на это особенное

внимание.

 При использовании того или иного типа упражнений на

конструировании учителю всегда надо иметь в виду, как этот тип

упражнений согласуется с поставленной учебной целью.

 - 46 -

 И, конечно, нельзя допускать конструирование ради конструи-

рования. Задания должны формулироваться так, чтобы возможность их

выполнения определялась таким условием: в процессе работы учащие-

ся не могут не применить тех грамматических знаний, которые учи-

тель считает решающими для усвоения изучаемых орфографических

правил. Так, например, одним из эффективных видов упражнений яв-

ляется комментированное письмо.

 Устное объяснение орфограмм непосредственно перед написанием

слова и в ходе его написания получило в опыте липецких учителей

название комментированного письма. Что ценного в приеме комменти-

рованного письма? Ценно то, что дети учатся применять орфографи-

ческие правила. Известно, что комментировать - значит объяснять,

т.е. в определенной последовательности называть все существенные

признаки, совокупность которых определяет верное написание слов.

 Вот почему особенно целесообразно практиковать прием коммен-

тированного письма сразу же после объяснения орфографического

правила, для того, чтобы выяснить, поняли ли учащиеся, какие су-

щественные признаки и в какой последовательности надо указать,

чтобы верно применить соответствующее правило.

 Наконец, учащиеся переходят к следующему этапу - к творчес-

кому, который характеризуется тем, что учащиеся получают только

задание, а как его выполнить, им не подсказывают.

 Творчество - это завершающий этап изучения темы. Только имея

реальные, а не формальные знания, учащиеся смогут самостоятельно

применить их в определенных условиях. Но творческому применению

знаний надо учить. Нередко, убедившись в умении учащихся узнавать

данные орфограммы, изменять грамматические формы слов в соответс-

твии с правилами, учитель считает, что тема усвоена.

 - 47 -

 Между тем знания можно считать реальными лишь тогда, когда

учащиеся могут применять их по собственной инициативе, привлекая

эти знания для разрешения встречающихся в процессе творческого

письма трудностей. Эта стадия усвоения не приходит сама собой: от

узнавания и конструирования учащиеся постепенно переходят к уп-

ражнениям творческого характера.

 Основными видами творческих работ, в связи с обучением

орфографии, являются подбор примеров по определенному заданию и

написание сочинений.

 Подбор примеров (слов, словосочетаний и предложений)

является очень трудным делом. Примеры могут быть придуманы самими

учениками, а могут быть выбраны ими из книг. Вне зависимости от

этого, работу, связанную с подбором примеров, нужно, по нашему

убеждению, расценивать как творческую.

 Учащиеся по требованию учителя приводят свои примеры на

разных стадиях изучения темы: и сразу же после объяснения, и в

период закрепления материала, и в момент его повторения.

 \_ 4.МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ "ПРАВОПИСАНИЕ БУКВЫ Ь

 ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

 С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММ"

 4 А

 Для того, чтобы орфографические навыки формировались успеш-

но, дидактический материал необходимо подбирать с учетов вариан-

тов орфограммы. Это поможет добиться того, чтобы учащиеся получи-

ли наглядное представление о случаях, на которые распространяется

данное правило. А это в свою очередь имеет большое значение для

того, чтобы правило стало руководством к действию, что является

 - 48 -

важным условием формирования орфографического навыка.

 В этом параграфе мы предлагаем следующий дидактический мате-

риал, который может быть использован при изучении темы "Правопи-

сание Ь после шипящих на конце существительных с учетом вариан-

тов орфограммы".

 ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

 1.Заунывный ветер гонит

 Стаю туч на край небес.

 Ель надломленная стонет,

 Глухо шепчет темный лес.

 2.Над рекой, наклонясь,

 Что-то шепчет камыш;

 А кругом на полях

 Непробудная тишь.

 3.У дедушки был удивительный карандаш. Он мог нарисовать

лунную ночь, солнечный луч, золотую рожь, нежный белый ландыш.

 4.Скороговорки:

 1. Еж, еж, где живешь?

 Еж, еж, что несешь?

 2. В ночную тишь шумел камыш.

 5.Доскажите словечко:

 1.Шубка - иголки 2.Колюч, да не еж.

 - 49 -

 Свернется он - колкий, Кто это ?.. (Ерш.)

 Рукой не возьмешь.

 Кто это ?... (Еж.)

 Я антоним к слову смех.

 Не от радости, утех.

 6.Загадки.

 Вот иголки и булавки Летят орлицы по синему небу,

 Выползают из-под лавки. Крылья распластали,

 На меня они глядят, Солнышко застлали.

 Молока они хотят. Чья это стая?

 (Еж.) (Туч.)

 7.Перевертыши: ШАЛАШ

 8.Шуршит камыш,

 И дождь шуршит.

 И мышь, шурша,

 В нору спешит.

 9.Чистоговорки

 Ащ-ащ-ащ

 - мы наденем плащ.

 10.Еж и рожь.

 Там, во ржи, межа рыжа,

 - 50 -

 Я сел однажды на ежа.

 И я подумал: "Еж похож

 На свежескошенную рожь".

 И сел нарочно я на рожь

 И понял: еж на рожь похож.

 (М.Бертенев.)

 Я бываю по неволе

 От несчастья и от боли,

 От обиды, неудач.

 Догадались? Это ... (Плач.)

 12. Становись скорей под душ,

 Смой с ушей под душем тушь.

 13.В небе пляшет стая туч,

 Пляшет чиж на сучке,

 Пляшет котик - усач,

 Пляшет кулич на реке

 На пригорке пляшет мышь.

 И листвой шумит камыш.

 14.Картинный диктант.

 В корзинке у ребят было много (груш).

 В углу комнаты стоит (печь).

 На небе много (туч).

 Сундук полон (сокровищ).

 - 51 -

 15.Словарик для выбора слов, включения в упражнения,

орфографического комментирования, составления предложений и

текста:

 помощь упряжь королевич фарш

 мощь дрожь царевич душ

 вещь рожь Иванович оборвыш

 тушь ложь Ильич ландыш

 сушь трубач москвич малыш

 глушь богач клич камыш

 пустошь рогач кирпич выигрыш

 брошь тягач кулич плюш

 роскошь бородач светоч гуляш

 тишь ловкач завуч корж

 брешь циркач сургуч морж

 полночь ткач сыч саквояж

 мелочь калач ключ багаж

 дичь усач шалаш пейзаж

 течь лихач ералаш экипаж

 речь меч мякиш страж

 печь бич марш репортаж

 чертеж

 чиж

 нож

 манеж

.

 - 52 -

 УПРАЖНЕНИЯ

 4 Б

 Формирование навыков написания происходит на уровне закрепи-

тельных упражнений: разных видов диктантов, переложений небольших

текстов, самостоятельно подобранных примеров.

 Эти закрепительные письменные работы составляют структурно

выделенный фрагмент урока, занимающий около 10 минут (5 минут

письмо + 5 минут контроль).

 Приводим образцы работ.

 1.Запишите 5 существительных м.р. и 3 существительных с.р. с

шипящими на конце (Ь никогда не пишется).

 2.Прочитайте про себя, приготовьтесь к чтению вслух. О чем

пишет поэт?

 Дремлет чуткий камыш. Тишь-безлюдье вокруг.

 Чуть приметна тропинка росистая.

 Куст заденешь плечом, - на лицо тебе вдруг

 С листьев брызнет роса серебристая.

 (И.Никитин.)

 Задания:

 1) Сколько здесь предложений? Какой знак стоит в конце каж-

дого предложения? В каких предложениях есть другие знаки препина-

ния? Объясните, где можете их необходимость.

 2) Найдите существительное с шипящими на конце. Почему в од-

ном случае Ь не пишется, а в другом пишется?

 3) Спишите без ошибок, указывая признак, по которому вы оп-

 - 53 -

ределяете надо ли писать Ь после шипящих.

 4) Обозначьте корни с проверяемыми гласными, запишите на по-

лях проверочные слова.

 Проводя орфографический разбор, указывают в именах существи-

тельных род и число.

 Если разбор проводится быстро, то действующие нормы

правописания для этих слов усвоены.

 3.Прочитайте про себя, а потом выразительно вслух.

 Так часто осенью ненастной

 Вдруг исчезает солнца луч,

 И, скрывши блеск лазури ясной,

 Несутся стаи темных туч.

 (Н.Греков.)

 Задания:

 1) Выпишите имена существительные с шипящими на конце и

укажите их род и число (плач м.р. ед.ч.).

 2) Запишите 2-3 примера имен существительных ж.р. на

шипящий. Надо ли писать в конец Ь?

 4. Объясните употребление-отсутствие Ь после шипящих в конце

существительных.

 Светлая ночь, хлопотливый грач, из-за туч, мощь пылесоса,

много задач.

 ж.р. м.р. ж.р.мн.ч. ж.р.ед.ч. ж.р.мн.ч.

 (ночь, грач, туч мощь задач).

 5.Заполните таблицу.

 - 54 -

 ш1

 ┌───────────────────────────────────────────────┐

 │ Ь после шипящих на конце существительных │

 ├──────────────────────┬────────────────────────┤

 │ пишется в следующих │ не пишется в следующих │

 │ случаях │ случаях │

 ├──────────────────────┼────────────────────────┤

 │1. │1. │

 │ │2. │

 │ │3. │

 └──────────────────────┴────────────────────────┘

 ш2

 Учащиеся указывают, что Ь пишется у существительных ж.р.ед.ч.

 6.Подберите к данным словам однокоренные слова с шипящими

на конце. Напишите:

 Образец: тишь

 Тихий, ночевать, овощной, багажный, сторожить, помогать,

плакать, дикий, молодой.

.

 - 55 -

 i1.0

 7. ┌───┬───┬───┬───┐

 │ │ │ ж │ ь │

 ├───┼───┼───┼───┤

 │ │ │ а │ ч │

 ┌────┬───┼───┼───┼───┼───┤

 │ │ │ │ д │ ы │ ш │

 └────┴───┼───┼───┼───┼───┤

 │ │ │ ш │ ь │

 └───┴───┴───┴───┘

 i2.0

 8.Запишите данные ниже слова в сочетании со словом "много".

 Образец: много туч.

 Туча, задача, роща, Маша, рожа, чаща, училище, пастбище,

сокровище.

 Укажите род и число.

 9.Поставьте, где нужно Ь.

 1) Среди чащ(?) и рощ(?) растут плющ(?) и хвощ(?).

 2) Кащей для охраны сокровищ(?) собрал самых страшных

чудовищ(?). 3) Хорош калач(), пока горяч. 4) Мой веселый, звонкий

мяч(?), ты куда пустился вскачь. (С.Маршак.)

 10. Представьте себе, что вы нашли древнюю рукопись на

забытом языке. Грамматика этого языка такая же, как и у нас

теперь, а смысл большинства слов утрачен. Попробуйте догадаться,

где нужно поставить Ь.

 1.Мелестная девеж(?) притясла комейный боромож(?). 2. Лусый

морош(?) увертал чуленую велоч(?).

 11. Напишите слова в два столбика. В первый напишите слова,

в которых мягкий знак указывает на мягкость согласных. Во второй

- те слова, в которых мягкий знак стоит после шипящих.

 Дочь, зверь, медаль, степь, лебедь, печь, молодежь, морковь,

 - 56 -

мощь, картофель, упряжь, брошь, связь, чушь, глушь, роскошь,

ложь, прорубь, картечь, скатерть, мелочь.

 В существительных какого рода после шипящих пишется мягкий

знак?

 12.Прочитай, объясни написание выделенных слов.

 Старый грач уснул в гнезде.

 Спит его грачиха.

 Ты послушай, как везде

 Хорошо и тихо. (Е.Серова.)

 Мне русская речь - как музыка.

 В ней слово звучит, поет,

 В ней дышит душою русскою

 Создатель ее народ. (Н.Браун.)

 Напиши по памяти первое четверостишие. Точкой обозначь

безударные гласные в корне слова.

 13.Напиши слова в два столбика. В 1-й слова с твердым шипя-

щим на коне, а во второй - с мягким шипящим на конце.

 Грош, душ, задач, сыч, муж, чащ, лещ, гараж, мяч, блиндаж,

училищ, вернисаж, сокровищ, плащ, мяч, ковш, мякиш, богач, сакво-

яж, силач, луч, рубеж, стаж, падеж, тягач.

 14.Напишите слова в единственном числе в таком порядке:

 1) рыбы, 2) птицы, 3) растения, 4) звери, 5) помещения, 6)

посуда.

 Стрижи, ежи, чижи, ножи, ковши, камыши, ландыши, моржи,

 - 57 -

гаражи, лещи, блиндажи.

 15. Спиши близкие по значению слова. Обозначь род имен су-

ществительных с шипящими на конце слова.

 Неправда - ложь; граница - рубеж; соревнование - матч; тре-

пет - дрожь; ерунда - чушь; команда - экипаж; сила - мощь; призыв

- клич; здоровяк - крепыш.

 Объясни, почему у одних существительных после шипящих пишет-

ся Ь, а у других не пишется.

 16.Спишите, вставляя нужные слова с шипящей на конце.

1) Колосится золотая ... . 2) Мой отец много лет работает на за-

воде. У него большой ... работы. 3)Именительный ... - это началь-

ная форма имени существительного. 4) ... - хороший строительный

материал. 5) Холодный ... полезен всем. 6) Лесной ... внесен в

Красную книгу. 7) Коля решил пять ... .

 Что обозначает слово стаж?

 17. 1)Человек, который играет на трубе. 2) Человек, который

выступает в цирке. 3) Очень сильный человек. 4) Житель Москвы. 5)

Помещения, где стоят автомашины. 6) Колючее животное. 7) Место,

где купаются и загорают. 8) Известный музей картин в Ленинграде.

9) Крупное морское северное животное с усатой мордой.

 Какого рода эти имена существительные? Как их надо писать?

 18.Данные слова объедини в пары так, чтобы в каждой паре

оказались слова с противоположным значением.

 - 58 -

 Ложь, мякиш, правда, бедность, роскошь, корка. тишь, бедняк,

шум, богач, старики, мощь, молодежь, слабость.

 Определи род имен существительных с шипящими на конце.

 19.Прочитай предложения. Распространи их словами разных час-

тей речи. Напиши.

 ОБРАЗЕЦ: Камыши шумят. - У реки шумят камыши.

 Товарищ помог. Молодежь борется. Речь звучит. Было много

сокровищ. Ландыш расцвел. Послышался плач. Луч осветил. Перешли

через пустошь.

 20.Прочитай. Объясни написание подчеркнутых букв. Вспомни

правило, по которому пишутся слова плач и врач.

 От кого деревьям вре \_д . ? Знаменитый дятел-вра \_ч ..

 Точит елку короед. Прилетел он на заре

 Услыхал деревьев пла \_ч . И постукал по коре.

 (А.Чесовников.)

 21.Прочитай.

 Знаешь ли ты?

 Морж - крупное северное морское животное. У него усатая мор-

да с клыками. Морж - прекрасный пловец.

 М..ржами стали называть людей, которые занимаются плаванием

зимой. Человек-морж тоже не б..ится л..дяной воды.

 Спиши, вставляя пропущенные буквы.

 22.Напиши по 3 имени существительных, оканчивающихся на:

 ч чь ж жь

 - 59 -

 23.Прочитай.

 1) Оркестр исполнил торжественный туш. В парке звучал туш в

честь героев космоса.

 2) Для черчения нужна тушь. Катя купила черную тушь.

 Что обозначают слова туш и тушь?

 24.Прочитай слова.

  2П 0ечь,  2Л 0ожь,  2Б 0решь,  2Т 0ишь,  2Д 0уш.

 Замени выделенные буквы так, чтобы получились слова со сле-

дующими значениями: 1) средство человеческого общения; 2) хлебное

растение; 3) женское украшение; 4) краска для черчения или пись-

ма; 5) торжественное музыкальное приветствие.

 25.Прочитай загадки и отгадай их. Отгадки впиши в клеточки.

 1) Какая весення птица любит ходить за плугом и кормиться.

(Грач.)

 2) Шевельнул бородкой гном, и вошел хозяин в дом. (Ключ.)

 ш1

 ┌───┐ 3) Я антоним к слову смех,

 │ 55 0 │ Не от радости утех - я

┌───┬───┼───┼───┐ Бываю поневоле

│ 51 0 │ │ │ │ От несчастья и от боли.

└───┼───┼───┼───┼───┐ (Плач.)

 │ 52 0 │ │ │ │

┌───┼───┼───┼───┼───┘ 4) Секу, секу - не высеку. (Луч.)

│ 53 0 │ │ │ │ 5) Рублю, рублю - не вырублю. (Калач.)

├───┼───┼───┼───┘

│ 54 0 │ │ │

└───┴───┴───┘

 ш2

.

 - 60 -

 26.Прочитай загадки и отгадай. Отгадки впиши в клеточки.

 ш1

1) Ходит вдоль каравая, его разрезая. (Нож.) ┌───┬───┬───┐

2) Утка в море, хвост на заборе. (Ковш.) │ 51 0 │ │ │

3) Зимой все ест, а летом спит. (Печь.) ┌───┼───┼───┼───┤

4) Мала, а никому не мила. (Мышь.) │ 52 0 │ │ │ │

5) Тело теплое, а крови нет. (Печь.) ┌───┼───┼───┼───┼───┘

 │ 53 0 │ │ │ │

 ┌───┼───┼───┼───┼───┘

 │ 54 0 │ │ │ │

 └───┴───┴───┴───┘

 ш2

 27.Вставь пропущенные буквы. Объясни.

 1) Не печ(?) кормит, а нива. 2) Мыш(?) гложет, что сможет.

3)Всякая вещ(?) хороша на своем месте. 4) Хорошую реч(?) приятно

слушать. 5) Больных людей лечит врач(?). 6) На скрипке играет

скрипач(?). 7) Охотник принес дич(?). 8) Товарищ(?) помог нам в

беде. 9) Ребята зашли в лесную глуш(?). 10) Около реки растет ка-

мыш(?). 11) В селе много соломенных крыш(?). 12) В городе пять

училищ(?).

 28.Задание: прочитай в "Родном слове" стихотворение А.А.

Фета "Ласточки пропали...") найди слова с изученной орфограммой.

Найти в этой книге два произведения, в которых встречаются слова

с данной орфограммой.

 Таким образом, орфографические упражнения должны быть подоб-

раны таким образом, чтобы учащиеся, выполняя их, обращали внима-

ние на все существенные признаки, совокупность которых определяет

верное применение правил, чтобы в поле зрения учащиеся постоянно

находились смешиваемые или орфографические явления. В нашем слу-

чае таковыми являются существительные ж.р. в ед.ч. и существи-

тельные ж.р. во мн.ч. (мыш \_ь . - ж.р. ед.ч. и крыш - ж.р.мн.ч.).

 - 61 -

 О количественном соотношении

 вариантов орфограммы в упражнениях.

 Не менее важным является вопрос о количественном соотноше-

ние вариантов в упражнениях. Первая мысль, которая обычно в таких

случаях приходит в голову: раз вариант орфограммы труден, значит,

слова с этим трудным вариантом орфограммы должны встречаться в

упражнениях как можно чаще.

 Проведенная экспериментальная работа убеждает в том, что ко-

личественное соотношение вариантов орфограммы в упражнениях цели-

ком и полностью зависит от того, насколько осмысленно запоминают

учащиеся написание слов с трудными вариантами орфограммы. Чем ос-

мысленнее запоминание интересующих слов, тем меньшее количество

повторений требуется.

 Прав Д.Н.Богоявленский, когда утверждает, что процесс форми-

рования орфографических навыков определяется прежде всего не час-

тотой повторения, а включением в процесс усвоения "активной и

сознательной деятельности человека".

 Необходимо обратить внимание еще на такое обстоятельство:

частое повторение трудных вариантов орфограммы ведет к возникно-

вению неверного орфографического обобщения, в результате чего по-

являются ошибки нового типа, ранее не встречавшиеся.

 Чтобы такое обобщение не возникало у учащихся, необходимо

трудные варианты орфограммы включать в упражнения наряду с обыч-

ными вариантами орфограммы. При этом важно обращать внимание на

особенности трудных вариантов орфограммы и давать установку на

осмысление этих особенностей.

 - 62 -

 В таком случае будут исключены условия, способствующие оши-

бочному обобщению, о котором говорилось выше, так как учащиеся

будут осмысленно запоминать каждое слово с трудным вариантом и

упражняться в написании таких слов наряду с другими словами на то

же самое правило.

 Кроме того, если учащиеся будут осмысленно запоминать напи-

сание слов с трудными вариантами орфограмм, то количество повто-

рения слов с интересующей нас орфограммой резко сократится.

 Неудачно подобранный тренировочный материал, как уже говори-

лось, ведет к ошибочным обобщениям, потому что при анализе грам-

матико-орфографических фактов учащиеся не имеют в виду все су-

щественные признаки, совокупностью которых определяется верное

применение правил.

 Отсюда вывод - орфографические упражнения должны быть подоб-

раны таким образом, чтобы учащиеся, выполняя их, обращали внима-

ние на все существенные признаки, совокупность которых определяет

верное применение правил. Это возможно в том случае, если трени-

ровочный материал содержит все варианты данной орфограммы.

 Так решается вопрос о количественном соотношении вариантов

орфограммы в упражнениях.

 В подобранном нами тренировочном материале содержатся все

варианты данной орфограммы. Для демонстрации этого. некоторых из

их представителей мы занесем в таблицу.

 ш1

 ┌─────────┬──────────┬────────────┐

 │ I скл. │ II скл. │ III скл. │

 ├─────────┼──────────┼────────────┤

 │ задач │ грач │ дочь │

 │ чащ │ овощ │ мощь │

 │ │ │ │

 │ крыш │ камыш │ мышь │

 │ рогож │ багаж │ рожь │

 └─────────┴──────────┴────────────┘

.

 - 63 -

 ш2

 Сложным для ребят, на наш взгляд, является упражнение N10.

Объяснение случаев, представленных в нем, можно произвести следу-

ющим образом (из опытного обучения).

 1. Мелестная девеж(?) притясла комейный боромож(?).

 - Ребята, вы затрудняетесь в написании слов "девеж(?)" и

"боромож(?)". Давайте обратимся к нашей инструкции.

 Итак слова оканчиваются на шипящий. Теперь нужно, узнать,

являются ли они существительными. Как это сделать?

 - Задать вопрос. Девеж - что?, боромож - что?, следовательно

эти слова являются существительными.

 - Хорошо. Какие операции необходимо произвести теперь?

 - Определить род и число существительных.

 - Правильно, но мы не знаем значения этих слов, а значит не

сможем определить их род и число. Как же нам быть? Давайте поду-

маем. Может нам поможет слово, стоящее рядом с существительным?

 - Можно определить род существительного "девеж" по слову

"мелестная". Мелестная (она моя), это говорит о том, что слово

"девеж(?)" - ж.р. ед.ч. Значит Ь писать будем - девежь.

 - Молодец! Совершенно верно! Теперь аналогичным образом оп-

ределите род и число слова "боромож(?)".

 - Комейный (он мой), значит слово "боромож(?)" м.р.ед.ч.Сле-

довательно Ь писать не будем - боромож.

 - Молодцы ребята! Вот вы и решили ваш сложный вопрос. Следу-

ющее предложение сделайте самостоятельно, а мы потом проверим.

 Аналогично проводится работа над словами "морош", "велочь"

из предложения "Лусый морош увертал чуленую велочь".

.

 - 64 -

 4 В

 Варианты орфограммы необходимо учитывать и при подборе текс-

тов для проверочных работ по орфографии.

 Чтобы получить объективные данные о степени усвоения изу-

ченного правила, в текст для контрольной работы включаются те ва-

рианты орфограммы, которые были предметом специальной заботы учи-

теля. Что касается вариантов орфограммы, не попавших во время

тренировки в поле зрения учащихся, то включение слов с этими ор-

фограммами не отразит объективных данных о характере усвоения

подлежащего проверке орфографического правила. Например, если в

ходе закрепления правила правописания Ь после шипящих на конце

существительных в упражнения не было включено слово брешь, а в

контрольной работе оно встретилось, большое количество ошибок в

написании этого слова еще не говорит о том, что учащиеся не усво-

или интересующего нас правила.

 Это с одной стороны. С другой стороны, когда учитель готовит

учащихся к очередному диктанту или изложению, он должен обратит

их внимание на трудные для них варианты орфограммы.

 Как было уже сказано в параграфе 3 наиболее трудными для

учащихся вариантами орфограммы являются существительные I склоне-

ния с основой на мягкий шипящий (туч, рощ) и существительные III

склонения с основой на твердый шипящий (залежь, роскошь). Поэтому

при подготовке к диктанту или изложению мы рекомендуем учителю

обратить особое внимание на эти варианты и провести работу с их

представителями, которые встретятся учащимся в проверочной рабо-

те.

 Эту работу можно провести так:

 Учащиеся пишут под диктовку предложение: По небу медленно

 - 65 -

плыла стая туч.

 Один ученик работает у доски.

 Учитель: Найдите в предложении слово с изучаемой орфограммой.

 Ученик: Туч

 Учитель: Почему ты не написал в конце слова Ь.

 Ученик: Слово туч пишется без Ь, потому что это слово ж.р.

(туча - она моя), мн.ч. (туч много).

 Учитель: На доске написано верно, проверьте в тетрадях.

 4 Г

 Меняется в известной степени содержание работы над ошибками.

Эта работа проводится с учетом вариантов орфограммы. Если ученик,

например, допустил ошибку в сущ. "мышь", то для работы над ошиб-

ками подбирается дидактический материал с тем же вариантом орфог-

раммы, т.е. сущ. 3 скл. ед.ч. с основой на твердый шипящий.

 Работу над ошибками можно провести так.

 Допустим, что учащийся допустил ошибку в слове "мышь", т.е.

написал "мыш".

 Учитель: Выпиши слово "мышь" без ошибки.

 Ученик: Мышь (запись в тетради).

 Учитель: Какое правило необходимо применить?

 Ученик: (Проговаривает правило.)

 Учитель: Что нужно сделать, чтобы узнать нужен ли Ь на конце

существительного или не нужен (при затруднении обратиться к само-

инструкции).

 Ученик: Нужно определить род и число существительного.

 Учитель: Хорошо. Определи род и число сущ. "мышь"

 Ученик: Мыш \_ь . - ж.р., ед.ч. (запись в тетради).

 Учитель: Какой из этого можно сделать вывод?

 - 66 -

 Ученик: На конце слов "мышь" нужно писать Ь.

 Учитель: Хорошо, теперь запиши слово "рожь" и докажи наличие

или отсутствие Ь на конце.

 Ученик: Рож \_ь . - ж.р., ед.ч., следовательно нужен Ь.

 Учитель: Молодец! Запиши самостоятельно слова "тишь",

"тушь".

 Для коллективной работы в классе отбираются 1-2 типичные

ошибки. Над остальными учащиеся работают самостоятельно. Суть

этой работы сводится к следующему: учащиеся записывают слово вер-

но, повторяют соответствующее правило, письменно (путем условных

сокращений и подчеркиваний) объясняют верное написание слова, в

котором была допущена ошибка, и из упражнений к данному параграфу

выписывают 5-6 аналогичных примеров:

 ту \_ч . - ж.р. мн.ч.; задач, рощ, рож, чащ.

 ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

 Проанализировав вторую главу, можно сделать следующие выводы:

 Во-первых, лингвистические теории являются фундаментом для

методических систем. Как не может стоять дом без фундамента, так

не может надежно служить методика, не опирающаяся на прочные

лингвистические опоры. Значение морфологического принципа, на ко-

торый опирается тема "Правописание Ь после шипящих на конце су-

ществительных" велико даже потому, что он требует постоянной опо-

ры учащихся в области грамматики, словообразования. А это, в свою

очередь, способствует постоянному повторению и активизации изу-

ченного языкового материала, что формирует у школьников опреде-

ленную структуру логического мышления.

 - 67 -

 Во-вторых, что касается формулировки правил, то в них должны

быть все необходимые и достаточные признаки орфограммы, и эти

признаки орфограммы должны быть изложены компактно. Нельзя допус-

кать, чтобы соответствующие признаки орфограммы указывались в

разных абзацах, примечании или даже в разных параграфах. Если эти

условия будут выполнены при формулировке правила, то оно может

стать руководством к действию.

 В-третьих, при изучении любой орфографической темы необходи-

мо учитывать трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, т.е.

учитывать варианты орфограммы. Варианты орфограммы - это разно-

видности одной и той же орфограммы, находящиеся в своеобразных

семантических, фонетических или грамматических условиях, в ре-

зультате чего учащиеся испытывают трудности в применении соот-

ветствующего орфографического правила. Что касается нашей темы,

то мы считаем, что в начальной школе нужно изучать все представ-

ленные в параграфе 3 варианты орфограммы, т.к. с их представите-

лями учащиеся встречаются в учебнике, что следует из проведенного

нами анализа учебников.

 И в-четвертых, в параграфе 4 мы попытались раскрыть общие

вопросы методики изучения темы "Правописание Ь после шипящих на

конце имен существительных". Мы подобрали дидактический материал,

упражнения с учетом вариантов орфограммы. Раскрыли суть подготов-

ки к проверочной работе и работы над ошибками с учетом вариантов

орфограммы. Мы считаем, что если будет проводиться работа по этой

методике, то это благотворно повлияет на формирование полноценно-

го орфографического навыка.

.

 - 68 -

  2ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

  2В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

 В этой главе мы представляем описание и анализ опытного

обучения в классных условиях. С учащимися 3 "А" класса Краснянс-

кой средней школы мы работали над формированием навыка написания

мягкого знака после шипящих на конце существительных.

 Урок 1

 Тема: Ознакомление с темой "Правописание Ь после шипящих на

 конце существительных".

 I. Подготовительный этап:

 1) Перечислите все шипящие согласные.

 2) Найдите в прочитанном мною тексте существительные с шипя-

щими на конце:

 а) В небе пляшет стая  \_туч

 Пляшет  \_чиж . на сучке

 Пляшет котик -  \_усач

 Пляшет  \_кулич . на реке

 На пригорке пляшет  \_мышь

 И листвой шумит  \_камыш ..

 б) Колюч, да не  \_еж .,

 Кто же это? ( \_ерш .)

 3) Определите род и число следующих слов: мама, училище,

пень, лампы, река, столы, солнце, чащи, стул.

 II. Проблемная ситуация, создаваемая учителем.

 На доске записаны слова:

 мощь туч

 мышь камыш

 - 69 -

 рожь еж

 - Ребята, посмотрите внимательно на эти столбики слов. Что в

них общего?

 (Дети указывают, что это существительные и все они оканчива-

ются на шипящие).

 - А что разное в их написании?

 (Учащиеся указывают на наличие Ь в первом столбике и его от-

сутствие во втором).

 - Молодцы, вы нашли общее и различное в этих словах. А может

кто-нибудь знает, по какому правилу одни существительные с шипя-

щим на конце написаны с Ь, а другие - без Ь? А хотите узнать? Се-

годня мы познакомимся с этим правилом и будем учиться применять

его при письме.

 III. Анализ заголовка названия орфографической темы.

 Тема записывается на доске и в тетради учащихся. "Правописа-

ние Ь после шипящих на конце существительных".

 - Если на конце слова может быть Ь после шипящего, это озна-

чает, что в данном случае нужно применить орфографическое прави-

ло. А чтобы узнать, какое орфографическое правило надо применить

в данном случае, необходимо установить, к какой части речи отно-

сится данное слово. Правило, которое будет изучаться на уроке,

касается правописания Ь после шипящих на конце существительных.

 IV. Разбор дидактического языкового материала.

 На доске:

 шалаш ночь

 мяч картечь

 клещ рожь

 морж роскошь

 - 70 -

 училищ залежь

 туч мощь

 чащ тишь

 крыш печь

 Беседа проводится по следующим вопросам:

 1) Слова из какой части речи записаны на доске (существи-

тельные)

 2) После каких согласных записан Ь?

 (после шипящих согласных ч, ш, щ, ж)

 3) Где в слове стоит Ь? (В конце слов).

 4) - Хорошо, а теперь давайте определим род и число всех за-

писанных слов. Начнем с первого столбика.

 (Учащиеся определяют род и число, а учитель записывает их на

доске напротив слов).

 шалаш м.р.ед.ч. ночь ж.р.ед.ч.

 мяч м.р.ед.ч. картечь ж.р.ед.ч.

 клещ м.р.ед.ч. рожь ж.р.ед.ч.

 морж м.р.ед.ч. роскошь ж.р.ед.ч.

 училищ ср.р.мн.ч. залежь ж.р.ед.ч.

 туч ж.р.мн.ч. мощь ж.р.ед.ч.

 чащ ж.р.мн.ч. тишь ж.р.ед.ч.

 крыш ж.р.мн.ч. печь ж.р.ед.ч.

 5) - Молодцы! посмотрите внимательно на доску. Подумайте,

какой из этого можно сделать вывод?

 (Мягкий знак пишется только у существительных женского рода

единственного числа).

 - Умница! А кто уточнит где именно пишется Ь? (После шипя-

 щих на конце существительных). - Хорошо. А теперь давайте

 - 71 -

 соберем два наших вывода вместе и

сформулируем правило.

 6) Учащиеся формулируют правило:

 Учитель повторяет для всего класса:

 "После шипящих на конце существительных Ь пишется только у

существительных женского рода единственного числа".

 7) А теперь я вывешу вам таблицу, которая будет сопровождать

нас на протяжении всех уроков по этой теме:

 i1.0

┌──────────────┬───────────────┬───────────────┬────────────────┐

│ ж.р. ед.ч. │ ж.р.мн.ч. │ ср.р.мн.ч. │ м.р.ед.ч. │

├──────────────┼───────────────┼───────────────┼────────────────┤

│ ночь │ туч │ училищ │ клич │

│ мощь │ рощ │ │ клещ │

├──────────────┼───────────────┼───────────────┼────────────────┤

│ роскошь │ крыш │ │ душ │

│ залежь │ рогож │ │ чиж │

└──────────────┴───────────────┴───────────────┴────────────────┘

 i2.0

 Здесь представлены все случай, на которые распространяется

наше правило.

 IV. Выполнение упражнений в учебнике [Р.Я.,2кл.(1-3),91].

 1) Упр. 379. Комментированное письмо.

 (в тетради: верный товари \_щ . (м.р.,ед.ч.)

 - Посмотрите внимательно на это упражнение и скажите, су-

ществительные какого рода и числа написаны без Ь? (м.р.,ед.ч.). А

какие еще существительные с шипящей на конце пишутся без Ь? (при

затруднении обращается внимание учащихся на таблицу). (Ср.р.,

мн.ч. и ж. р. мн.ч.).

 2) Я буду диктовать слова, а вы запишите их со словом "мно-

го". (5 слов комментировано у доски, остальные самостоятельно).

Укажите род и число.

 Туча, задача, роща, Маша, пастбище, училище, чаща. (В тетра-

ди: много туч (ж.р., мн.ч.).

 - 72 -

 3) Составьте предложения со словами сокровище, рожь, ночь.

(Устно, предложения записать).

 VI. Итог урока.

 VII. Д/з 1. Упражнение 380

 2. Прочитать в "Родном слове" стихотворение А.А.Фета "Лас-

точки пропали", найдите и выпишите слова с изучаемой орфограммой.

 Урок II.

 Закрепление темы "Правописание Ь после шипящих на конце су-

ществительных".

 На доске записана тема, висит таблица.

 I. - С каким правилом мы познакомились на прошлом уроке?

Сформулируйте его.

 (После шипящих на конце существительных Ь пишется только у

существительных женского рода единственного числа).

 - Как вы узнаете (по каким признакам), что данное слово от-

носится к изученной нами орфограмме?

 (Это слово должно быть существительным с шипящим на конце).

 - Молодцы. А теперь я вам буду читать строчки, а вы найдите

все слова на нашу орфограмму.

 а) Там, во ржи, межа рыжа,

 Я сел однажды на ежа.

 И я подумал:"  \_Еж . похож

 На свежескошенную  \_рожь ."

 И сел нарочно я на  \_рожь

 И понял:  \_еж . на  \_рожь . похож.

 б) В небе пляшет стая  \_туч ..

 в) Над рекой, наклонясь

 - 73 -

 Что-то шепчет  \_камыш .;

 А кругом на полях

 Беспробудная  \_тишь ..

 г) Василий Петрович спроектировал пять  \_училищ ..

 II. Молодцы! В тексте вы слова отыскали быстро. Однако как

часто вы делаете ошибки на правила, которые вам хорошо знакомы! И

если их даже постоянно повторять, грамотность далеко не всегда

становится выше. Из-за этого многие даже теряют веру в то, что

правила могут помочь. А все от того, что от правила к грамотному

письму нет прямой дороги: на пути встречаются преграды. Одолеть

их вам поможет волшебное средство под названием самоинструкция.

Самоинструкция - это инструкция, которую человек создал для само-

го себя. Он подает команды, что и в каком порядке ему нужно вы-

полнять.

 Как составить самоинструкцию, которая научит вас использо-

вать правило? Составлять инструкции и использовать их при письме

- это значит решать задачи, только не математические, а орфогра-

фические. "Что это такое?", - спросите вы. Представьте себе, что

нужно решить такой пример: 5+3-8+2. Вам нужно произвести три

действия: сложить,вычесть и сложить. Причем именно в таком поряд-

ке. Когда вы решаете пример или задачу, вы прежде всего определя-

ете, что и в каком порядке нужно сделать. То же самое происходит

и при решении орфографических задач. Сейчас вы сами в этом убеди-

тесь.

 Давайте попробуем вместе составить самоинструкцию по нашему

правилу.

 - Итак, как звучит наше правило?

 (Учащиеся формулируют правило).

 - 74 -

 - Если четко следовать правилу, что мы должны сделать снача-

ла?

 (Узнать, оканчивается ли слово на шипящий).

 (На доске: оканчивается ли ... на шипящий)

 - Хорошо. Если да, идем дальше. (Учитель проговаривает "На

конце  \_существительных .".) (Узнать, является ли слово существитель-

ным). (На доске: проверяемое слово - существительное).

 -Если да, идем дальше (существительное женского рода).

 (Определяем род существительного).

 (На доске: определите род (м.р., ж.р., ср.р.)

 - Если да, идем дальше (Женский род,  \_единственное число .).

 (Узнать число).

 - Мы будем узнавать число для существительных любого рода?

 (Нет, только женского рода).

 (На доске: ед.ч., мн.ч. под ж.р.).

 - И какой будет итог?

 (В единственном числе Ь пишется, в множественном - не пишет-

ся, в мужском и среднем родах - не пишется).

 - Вот такая получилась самоинструкция. (Вывешивает плакат

"Самоинструкция") (Самоинструкция прилагается)

 III. А теперь давайте проверим ее. Для проверки возьмем сло-

ва: "ночь", "нож", "задач", "училищ", "конь". (Пример разбора на-

ми представлен в \_3 главы 2).

 Комментированное письмо.

 Пользуясь самоинструкцией запишите в два столбика слова: 1

столбик - с Ь, второй столбик - без Ь (1 учащийся около доски):

печь, мышь, камыш, задач, училищ, плащ, пляж, рожь, мяч, паж,

ночь. Докажите, почему так.

 - 75 -

 IV. Упражнение в учебнике.

 1) N 381.

 2) А теперь составим с вами кроссворд.

 Я буду загадывать отгадки, а вы впишите их в клеточки.

 i1.0

 ┌───┬───┬───┐

 │ Н │ О │ Ж │ 1. Ходит вдоль каравая, его разрезая.

 ┌───┼───┼───┼───┤ (нож).

 │ К │ О │ В │ Ш │ 2. Утки в море,хвост на заборе (ковш).

 ┌───┼───┼───┼───┼───┘ 3. Зимой все ест, а летом спит (печь).

 │ П │ Е │ Ч │ Ь │ 4. Мала, а никому не мила (мышь).

┌───┼───┼───┼───┼───┘ 5. Тело теплое, а крови нет (печь).

│ М │ Ы │ Ш │ Ь │

└───┴───┴───┴───┘

 i2.0

 V. Итог урока.

 VI. Д/з Упр. 383.

 На следующих уроках учащиеся выполняют ряд тренировочных уп-

ражнений, в которые обязательно должны быть включены варианты ор-

фограммы. Мы рекомендуем использовать на уроках упражнения из

списка упражнений, представленных нами в \_ 4 главы 2, т.к., как

уже сказано выше, учебник для второго класса не охватывает всех

вариантов данной орфограммы. Такие же упражнения помогают учащим-

ся увидеть все случаи, на которые распространяется наше правило и

потренироваться в их написании. а это, в свою очередь, будет спо-

собствовать формированию правильного, осознанного и, в конечном

счете, автоматизированного навыка.

 На каждом последующем уроке по изучению темы на доске должна

висеть таблица, в которой представлены все варианты орфограммы.

Эта таблица является своеобразной памяткой для учащихся.

 На третьем уроке изучения темы проводится свертывание алго-

ритма, как это было представлено в \_ 4 главы 2.На этом же уроке

проводится предупредительный диктант, для которого можно исполь-

 - 76 -

зовать упражнение 384 из учебника. При предупредительном дик-

танте с предварительной подготовкой перед записью отдельного

предложения или целого текста устно проводится объяснение опреде-

ленных орфограмм, имеющихся в словах, которые входят в данное

предложение или текст. Чтобы учащиеся более внимательно относи-

лись к устному орфографическому разбору, учитель предлагает во

время диктанта непосредственно перед написанием слов письменно

объяснить соответствующие орфограммы.

 По прежнему полезно использовать комментированное письмо.

Эффективным видом упражнений являются и упражнения типа списыва-

ния, которые можно включать в середине и в конце урока.

 Списывая текст без пропуска букв и давая письменное объясне-

ние, ученик должен не только определить, когда нужно применить

орфографическое правило, но и установить, какое правило, и объяс-

нить соответствующее написание, производя в определенной последо-

вательности разбор данного слова.

 Особенностью данного упражнения, которое эффективнее, если

учащимся предлагается выписать из текста определенные слова и

письменно объяснить орфограмму, является то, что учащиеся звуко-

вой образ слова воспринимают, проговаривая его про себя и то, что

они запечатлевают зрительный образ слова, правильно написанного в

тексте.

 Для списывания можно использовать также текст, в котором

пропущены буквы, но при этом учитель должен предложить детям

проводить письменное объяснение орфограммы непосредственно перед

написанием слов.

 Из урока в урок возрастает значение творческих заданий, тре-

бующих от учащихся большей самостоятельности. В число таких зада-

 - 77 -

ний могут войти упражнения N 1, N 7, N 16, N 20, N 22, N 24 из \_4

главы 2.

 На четвертом уроке проводится подготовка к диктанту с объяс-

нением трудных случаев, как было показано в \_ 4 главы 2.

 На уроках по изучению темы "Правописание Ь после шипящих на

конце существительных", можно использовать различные формы рабо-

ты: фронтальную, когда учитель работает со всем классом; группо-

вую, когда класс разбивается на группы, в частности, каждому ряду

дается свое задание, а по одному представителю от ряда работают у

доски. После выполнения задания, обязательно провести проверку.

И, конечно же, необходимо использовать индивидуальную форму рабо-

ты, в частности, работу по карточкам. Карточки составляются по

дидактическим материалам, изложенным в \_ 4, N 14, N 6, N 8, N 5

(у доски), N 11, N 8.

 На пятом уроке проводится диктант, в текст для которого

должны быть включены те варианты орфограммы, которые были предме-

том специальной заботы учителя.

 После диктанта проводится работа над ошибками по методике,

описанной в \_ 4 главы 2.

 Мы провели следующий диктант:

 Диктант

 Шумит камыш, белый парус, зеленый дуб, колосистая рожь, вер-

ный друг, гремела картечь, вкусная конфета, яркое солнце, в горо-

де много училищ, по широкому полю, холодная осень, маленький

мальчик, душистая сирень, Коля решил пять задач, пушистый коте-

нок. В диктант были включены пять представителей нашей орфограм-

мы. Писали диктант 22 ученика, следовательно вероятность ошибок

составляет 110. Однако, по данным проверки общее количество оши-

 - 78 -

бок равно 11, что составляет 10% от возможного количества ошибок.

 Процентное соотношение ошибок мы записали в таблицу:

 i1.0

 ┌───────────┬───────────────┬────────────┬─────────┐

 │N варианта │ Представитель │ Количество │ Процент │

 │орфограммы │ │ ошибок │ ошибок │

 ├───────────┼───────────────┼────────────┼─────────┤

 │ 1. │ рожь │ 0 │ - │

 │ 2. │ камыш │ 2 │ ~1.8% │

 │ 3. │ картечь │ 3 │ ~2.7% │

 │ 4. │ училищ │ 4 │ ~3.6% │

 │ 5. │ задач │ 2 │ ~1.8% │

 ├───────────┴───────────────┴────────────┴─────────┤

 │ Возможное количество ошибок - 110 = 100% │

 │ Допущено ошибок - 11 = 10% │

 └──────────────────────────────────────────────────┘

 i2.0

 Из данной таблицы видно, что тема усвоена на достаточно вы-

соком уровне.

  2В Ы В О Д Ы по III главе

 Проведя анализ самостоятельных работ, индивидуальных работ

учащихся по карточкам, анализ диктантов, мы сделали самый главный

для нас вывод о том, что навык написания Ь после шипящих на конце

существительных у учащихся сформировался на достаточно высоком

уровне. В проверенных диктантах из 110 возможных ошибок учащиеся

допустили только 11, и самым сложным оказался для ребят слово

"училищ" с.р. мн. ч. В этом слове 4 ученика допустили ошибку.

Этот вариант оказался трудным для учащихся, хотя с ним мы неод-

нократно сталкивались на уроках.

 Проводя изучение темы описанным выше образом, было интересно

наблюдать за тем, как постепенно совершенствуется навык правопи-

сания у учащихся. Они уже не испытывали трудностей при выполнении

упражнений на конструирование и творческих заданий.

 При изучении этой темы ребята впервые столкнулись с алгорит-

мом и, кроме того, составили его сами. Ребята с большим интересом

 - 79 -

и желанием работали с ним и сами, не зная того, совершенствовали

навык.

.

 - 80 -

 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

 В нашей дипломной работе, посвященной теме "Формирование ор-

фографического навыка в начальной школе (на примере изучения пра-

вописания буквы ерь после шипящих на конце существительных с уче-

том вариантов орфограммы)" в первой главе мы изучили психоло-

го-педагогические основы формирования навыка. Учитель формируя

орфографический навык должен прежде всего стремиться к тому, что-

бы учащиеся ставили перед собой конкретную учебную задачу, т.к.,

как говорят психологи, "актуально осознается то, что находится в

светлой точке сознания", т.е. является целью деятельности. Выра-

батывается орфографический навык в результате выполнения опреде-

ленной системы упражнений. В своей работе мы представляем эту

систему упражнений, выработанную В. А. Онищук. Мы приводим описа-

ние каждого вида упражнений и последовательность их выполнения.

 Во второй главе мы провели анализ формулировки правила, ка-

сательно нашей темы, в учебниках по русскому языку по программам

1-3 и 1-4 и дали свою формулировку этого правила для учащихся на-

чальных классов, исходя из того, чтобы эта формулировка послужила

руководством к действию, т.е. отразили в ней все необходимые и

достаточные признаки орфограммы. На наш взгляд эта формулировка

такова:

 После шипящих на конце существительных ь пишется только у

существительных женского рода в единственном числе.

 Она ориентирует учащихся на выяснение всех существенных

признаков орфограммы, определяющих правильность написания (су-

ществительное с шипящим на конце, женский род, единственное чис-

ло), позволяет установить учащимся ту последовательность при ана-

 - 81 -

лизе, которая фактически нужна ученику для определения написания.

 Изучили варианты орфограммы правописания ь после шипящих на

конце существительных, как разновидность одной и той же орфограм-

мы, находящейся в своеобразных фонетических, семантических и

грамматических условиях, в результате чего у учащихся возникают

трудности в применении правила. На наш взгляд, варианты орфограм-

мы необходимо учитывать при изучении той или иной орфограммы,

т.к. учитывая варианты, мы учитываем те трудности с которыми мо-

гут встретиться учащиеся, а значит и предупреждаем ошибки, что в

свою очередь сказыватся на полноценности орфографического навыка.

 Провели анализ учебников на наличие вариантов орфограммы,

который показал, что не все варианты представлены в учебниках.

Выделили варианты орфограммы, необходимые для изучения в школе и

определили степень их трудности. Самым трудным для учащихся ока-

зался третий вариант орфограммы (сущ. 2 скл. мн.ч. с основой на

мягкий шипящий).

 И, наконец, на основе изученной нами литературы и проведен-

ного анализа учебников мы составили методику изучения темы "Пра-

вописание ь после шипящих на конце существительных с учетом вари-

антов орфограммы" в которую вошли: подбор дидактического материа-

ла, подбор упражнений с учетом вариантов орфограммы и с учетом

вопроса о количественном соотношении вариантов; описание подго-

товки к проверочной работе, работы над трудными вариантами и ра-

боты над ошибками.

 Третья глава посвящена описанию опытного обучения, проведен-

ного в 3"А" классе Краснянской средней школы по той методике, ко-

торая была разработана и описана нами во второй главе.Мы привели

конспекты двух первых уроков по изучению темы и описали работу,

 - 82 -

проводимую на последующих уроках.

 На последнем уроке мы провели контрольный диктант, в который

были включены пять представителей изучаемой орфограммы. Проверка

диктантов показала, что процент ошибок на нашу орфограмму соста-

вил всего лишь 10%, что говорит о хорошем усвоении учащимися дан-

ной темы.

 Мы считаем, что если будет проводиться работа по этой мето-

дике, то это благотворно повлияет на формирование полноценного

навыка. Это подтверждают результаты нашего эксперимента, который

показал, что у учащихся навык написания ь после шипящих на конце

существительных сформировался на достаточно высоком уровне.

.

 - 83 -

  2Л И Т Е Р А Т У Р А

 1. Алгазина Н.Н. Обучение орфографии с учетом вариантов ор-

фограмм. - М., 1981.

 2. Алгазина Н.Н. Вариантность дидактического материала по

орфографии (V,VI кл.) - М., 1981.

 3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. - М.,

"Просвещение", 1987.

 4. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок уча-

щихся V-VIII классов. - М., "Просвещение", 1965.

 5. Баранов М.Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограм-

мой и первоначальный этап формирования орфографического навыка.

-М., 1970.

 6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфограмм. - М.,

2-е изд., 1966.

 7. Ветвицкий, Иванова, Моисеева. Современное русское письмо.

- М., 1977.

 8. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. - М.,

1983.

 9. Гранин, Бондаренко, Концевая. Секреты орфографии. -М.,

1991.

 10. Жедек П.С. Усвоение фонемного принципа письма и формиро-

вание орфографического действия. - Харьков, 1974.

 11. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий. - М.,

"Просвещение", 1965.

 12. Журжина Ш.В., Костромина Н.В. Дидактический материал по

русскому языку. - М., "Просвещение", 1990.

 13. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. -Л., 1977.

 - 84 -

 14. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфог-

рафия. -М., 1971.

 15. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. - М., 1987.

 16. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной шко-

ле. - М., 1988.

 17. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. -М., 1990.

 18. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника.

- М., "Просвещение", 1977.

 19. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. - М.,

"Просвещение", 1976.

 20. Обучение орфографии в восьмилетней школе. Составитель

М.М.Разумовская. -М., 1974.

 21. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учите-

ля. - М., "Просвещение", 1981.

 22. Орфография и русский язык. - М., 1966.

 23. Панов В.М. И все-таки она хорошая. Рассказы о русской

орфографии, ее достоинствах и недостатках. - М., 1964.

 24. Петерсон М.Н. Система русского правописания. - М., 1955.

 25. Правила русской орфографии и пунктуации. - М., 1956.

 26. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе.

- М., 1992.

 27. Разумовская М.М. Грамматический анализ при обучении ор-

фографии. - М., 1962.

 28. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как

основа методики его преподавания. - М., 1960.

 29. Селезнева Л.Б. Современное русское письмо (системный

анализ). - Томск, 1984.

 30. Сергиевский А.С. Сопоставление при повторении орфограмм.

 - 85 -

- М., 1966.

 31. Современная русская орфография. - М., 1964.

 32. Текучев А.В. Основы методики орфографии в условиях мест-

ного диалекта. - М., 1953.

 33. Чибухашвили В.А. Формирование у учащихся пунктуационных

навыков с применением ЭВМ. - М., 1994.