- 2 -

 С О Д Е Р Ж А Н И Е

 ш1.8

ВВЕДЕНИЕ..................................................... 3

ГЛАВА I. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ.ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ,

 ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ............ 5

ГЛАВА II.ЛИНГВО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАВИЛА ПРАВОПИСАНИЯ

 БЕЗУДАРНЫХ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛОВ В НАСТОЯЩЕМ

 И БУДУЩЕМ ВРЕМЕНИ................................... 25

 \_1. Принцип, положенный в основу правописания

 безударных личных окончаний глаголов в настоящем

 и будущем времени.................................. 25

 \_2. Языковые особенности орфограммы,указывающиеся

 в формулировке правила............................. 25

 \_3. Три этапа анализа орфограммы,основанные

 на их признаках..................................... 25

 \_4. Последовательность орфографических действий,

 отраженных в формулировке правила................... 27

 \_5. Анализ названия орфографической темы................ 29

 \_6. Метод объяснения орфрграфического правила.

 Обоснование этого метода............................ 29

 \_7. Содержание и последовательность

 орфографического разбора............................ 31

 \_8. Виды ошибочных обобщений и их возникновения......... 32

ГЛАВА III.УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ

 ПРАВИЛА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ

 ГЛАГОЛОВ (ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ)...... 36

ЗАКЛЮЧЕНИЕ................................................... 57

ЛИТЕРАТУРА................................................... 59

ПРИЛОЖЕНИЕ................................................... 63

 ш2

.

 - 3 -

 В В Е Д Е Н И Е

 АКТУАЛЬНОСТЬ избранной темы определяется ее недоста-

точной разработанностью в аспекте развивающего обучения.В

данном случае имеется в виду умственное развитие учащихся в

ходе изучения правила правописания безударных личных оконча-

ний глаголов в настоящем и будущем времени.

 ОБЪЕКТ нашего исследования - процесс формирования ор-

фографических навыков в начальной школе.

 ПРЕДМЕТом исследования является методика правописания

безударных личных окончаний глаголов в аспекте умственного

развития учащихся.

 ЦЕЛЬ данной работы: разработать методику правописания

безударных личных окончаний глаголов в аспекте умственного

развития учащихся.

 Для осуществления этой цели необходимо решить следую-

щие задачи:

 -проанализировать лингвистическую,психологическую,педаго-

гическую и методическую литературу по теме дипломного сочине-

ния;

 -изучить передовой педагогический опыт;

 -провести констатирующий,обучающий и контрольный экспери-

менты в 3 классе школы N3 и N5 г.Ельца в лабораторных услови-

ях.

 ГИПОТЕЗА: если при изучении правила правописания бе-

зударных личных окончаний глаголов учащимся сообщить способы

его применения и закрепить их , то этим достигается умствен-

ное развитие учащихся и формирование прочных орфографических

 - 4 -

навыков.

 Для достижения поставленных задач использовались сле-

дующие МЕТОДЫ научного исследования:

 -анализ лингвистической,психологической,педагогической и

методической литературы;

 -изучение передового педагогического опыта учителей СШ N3

и N5 г.Ельца;

 -эксперимент в лабораторных условиях (констатирующий,обу-

чающий,контрольный).

 Базой для проведения эксперимента послужила работа как

всех учащихся 3-а класса школ N3 и N5 г.Ельца,так и непос-

редственное участие шести человек,выбранных из данных клас-

сов,в качестве экспериментируемых.

.

 - 5 -

  2ГЛАВА I. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ.

  2(ОБЗОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ,ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И

  2МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ).

 В последнее десятилетие теоретики и практики отечествен-

ного образования все больше внимания уделяют проблемам разви-

вающего обучения.Им посвящены научные труды,их стремятся ре-

шать с помощью различных учебников и методических пособий.Ми-

нистерство образования Российской Федерации подготавливает и

издает специальные программы по развивающему обучению (6).Все

это свидетельствует о том,что проблемы интеллектуально-

го,нравственного и физического развития школьников становятся

весьма актуальными в нашем образовании,-более того,одним из

принципов реформы современного школьного образования является

принцип его строительства в качестве подлинно развивающего

образования (15,с.159-160).

 Необходимо отметить,что вопрос об отношении обучения и

развития школьников представляет,по словам Л.С.Выготского,"

самый центральный и основной вопрос,без которого проблемы пе-

дагогической психологии ... не могут быть не только правильно

решены,но даже поставлены" (5,с.374). Таково было положение

дел более шестидесяти лет назад,когда сказаны эти слова,-

фундаментальность вопоса об отношении обучения и развития

сохраняется и сейчас.Многие теоретические и практические

проблемы современной педагогической психологии и психологи-

ческой педагогики могут быть успешно решены в зависимости от

того, насколько серьезно и глубоко разрабатываются проблемы

развивающего обучения.

 - 6 -

 К началу 30-х годов более или менее отчетливо выявились

основные психологические теории,касающиеся соотношения обуче-

ния и развития.Они были описаны Л.С.Выготским.

 Первая теория имеет своим основным положением идею о не-

зависимости детского развития от процессов обучения.В этом

случае обучение рассматривается,как писал Л.С.Выготский,"как

чисто внешний процесс,который должен быть так или иначе сог-

ласован с ходом детского развития,но сам по себе не участвую-

щий активно в детском развитии,ничего в нем не имеющий и ско-

рее использующий достижения развития,чем подвигающий ход и

изменяющий его направление" (5,с.375). Согласно этой тео-

рии,развитие " должно совершить определенные законченные цик-

лы, определенные функции должны созреть прежде,чем школа мо-

жет приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ре-

бенка.Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения.Обу-

чение плетется в хвосте у развития,развитие идет всегда впе-

реди обучения.Уже благодаря одному этому наперед исключается

всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в

ходе развития и созревания тех функций,которые активизируются

обучением.Их развитие и созревание являются скорее предпосыл-

кой,чем результатомобучения.Обучение надстраивается над раз-

витием,ничего не меняя в нем по существу" (5,с.376).

 Этой теории придерживались такие психологи,как А.Га-

зелл,З.Фрейд и др. Взгляды выдающегося психолога Ж.Пиаже на

умственное развитие детей целиком соответствовали этой теории

и поддерживали ее.Теория основана на знаменитом дидактическом

принципе доступности,согласно которому детей можно и нужно

учить,что они могут понять,для чего у них уже созрели позна-

 - 7 -

вательные способности.Изложенная теория,естественно,не приз-

нает так называемого развивающего обучения,- это теоретичес-

кое обоснование практики образования в принципе исключает ка-

кие-либо возможности проявления такого обучения.

 Вторая теория,согласно Л.С.Выготскому,придерживается той

точки зрения,что обучение и есть развитие,что обучение пол-

ностью сливается с детским развитием,когда каждый шаг в обу-

чении соответствует шагу в развитии,которое сводится в основ-

ном к накоплению всевозможных привычек.Ее сторонником,в част-

ности,был крупный американский психолог В.Джемс.

 Естественно,что по этой теории любое обучение является

развивающим,поскольку обучение детей,например,каким-либо ма-

тематическим знаниям может приводить к развитию у них ценных

интеллектуальных привычек.

 В третьей теории сделаны попытки преодолеть крайности

двух первых путем простого их совмещения.С одной стороны,раз-

витие мыслится как процесс,от обучения независимый.С другой

стороны,само обучение, в процессе которого ребенок приобрета-

ет новые формы поведения,мыслится тождественным с развитием.В

этой теории развитие подготавливает и делает возможным про-

цесс обучения,а процесс обучения как бы стимулирует и птодви-

гает вперед процесс развития.Вместе с тем,согласно этой тео-

рии,как писал Л.С.Выготский, "развитие всегда оказывается бо-

лее широкимкругом,чем обучение ... Ребенок научился произво-

дить какую-либо операцию.Тем самым он усвоил какой-то струк-

турный принцип,сфера приложения коего шире,чем только опера-

ция того типа,на которых этот принцип был усвоен.Следователь-

но,совершая шаг в обучении,ребенок продвигается в развитии на

 - 8 -

два шага,т.е обучение и развитие не совпадают."

(5,с.381-382). Данная теория разводит процессы обучения и

развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

 В третьей теории Л.С.Выготский выделил две основные чер-

ты.Первая-это признание взаимосвязи обучения и развития,раск-

рытие которой позволяет найти стимулирующе евлияние обучения

и то,как определенный уровень развития способствует реализа-

ции того или иного обучения.Этот аспект активно разрабатывали

Г.С.Костюк,Н.А.Менчинская и др.

 Вторая черта состоит в попытках объяснить наличие разви-

вающего обучения,опираясь на установки структурной психоло-

гии,представителем которой был один из создателей этой теории

крупный немецкий психолог К.Коффка.Суть такого объяснения

состоит в предположении о том,что,овладевая какой-либо конк-

ретной операцией,ребенок вместе с тем осваивает некоторый об-

щий структурный принцип,сфера приложения которого гораздо ши-

ре, чем у данной операции,-поэтому,овладевая отдельной опера-

цией,дети в дальнейшем получают возможность использовать этот

принцип и при выполнении других операций,что свидетельствует

о наличии определенного развивающего эффекта.Л.С.Выготский

пишет о том ,что,согласно взглядам К.Коффки, "образование

структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к об-

легчению развития структурных функций и в других областях."

(7,с.285)

 Ннкоторые идеи структурной психологии действительно поз-

воляют выявить отдельные условия развивающегося процесса обу-

чения.В советской психологии эти идеи использовались,напри-

мер,при изучении проблемы так называемого "переноса" усвоен-

 - 9 -

ных знаний и умений в какие-либо другие области.

 Л.С.Выготский подчеркивал,что, если отталкиваться от

рассмотренных теорий,то можно "наметиь более правильное реше-

ние" вопроса об отношении обучения и развития. (5,с.382)

Это говорит о том,что сам Л.С.Выготский не соглашается с ре-

шением данного вопроса ни в одной из теорий,даже в треть-

ей,которой он симпатизировал,по-видимому,в наибольшей степе-

ни.В сжатом виде он сформулировал свою позицию так: "Самым

существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положе-

ние о том,что процессы развития не совпадают с процессами

обучения,что первые идут вслед за вторыми,создающими зоны

ближайшего развития ...Наша гипотеза устанавливает единс-

тво,но не тождество процессов обучения и внутренних процессов

развития.Она предполагает переход от одного в другое."

(5,с.389) И далее:" Вторым существенным моментом гипотезы яв-

ляется представление о том,что,хотя обучение и связано непос-

редственно с детским развитием,тем не менее они никогда не

идут равномерно и параллельно друг другу ... Между процессами

развития и обучения устанавливаются сложнейшие динамические

зависимости,которые нельзя охватить единой,наперед данной,ап-

риорной умозрительной формулой." (5,с.390)

 Вопрос о соотношении обучения и развития детей сам

Л.С.Выготский гипотетически решал,опираясь на общий закон ге-

незиса психических функций ребенка,обнаруживающегося в зонах

ближайшшего развития,которые создаются в процессе его обуче-

ния,т.е в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарища-

ми.Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после

того,как он делал это в сотрудничестве с другими.Новая психи-

 - 10 -

ческая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного

индивидуального продолжения ее выполнения в коллективной дея-

тельности,организация которой и есть обучение.

 " ...Только то обучение является хорошим,которое забега-

ет вперед развития." (5,с.386) Вне такого обучения в психи-

ческой жизни ребенканевозможны такие процессы,которые связаны

с его развитием.Обучение-внутренне необходимый и всеобщий мо-

мент развития ребенка. Без "хорошего обучения" эффективное

психическое развитие ребенка невозможно.

 Такова сущность оригинальной гипотезы Л.С.Выготского об

источниках и психологических закономерностях развития ребен-

ка: источник развития-обучение ребенка как его общение и сот-

рудничество со взрослыми и товарищами; основные закономернос-

ти-правильная организация общения и сотрудничества,т.е созда-

ние зон ближайшего развития,и перевод коллективного выполне-

ния какой-либо психической функции в план ее индивидуаль-

но-самостоятельного осуществления.

 В работах самого Л.С.Выготского, к сожалению, нет раз-

вернутого описания конеретно-предметных проявлений так пони-

маемого развивающего обучения.Многие годы его гипотеза оста-

валась только гипотезой,хотя его ученики стремились ее конк-

ретизировать, уточнить и обосновать определенным предметным

содержанием. Особенно в этом направлении работали А.Н.Леонть-

ев, П.Я.Гальперин и др.

 С самых разных теоретических позиций проблемы развиваю-

щего обучения или смежные с ними проблемы с 30-х годов экспе-

риментально изучали многие специалисты.Так,в 30-е годы немец-

кий психолог О.Зельц вместе со своими сотрудниками и последо-

 - 11 -

вателями в Германии и Нидерландах провел интересное лабора-

торное исследование,продемонстрировавшее влияние обучения на

умственное развитие детей.На протяжении 30-50-х годов советс-

кие психологи закладывали основы формирующегося эксперимента

как существенного метода разработки проблем развивающего обу-

чения и пытались решить некоторые из них.

 Результаты этих исследований позволили ,во-первых,экспе-

риментально обосновать положение о существенной роли обучения

в развитии детей ,во-вторых,выявить некоторые конкретные пси-

холого-педагогические условия развивающего обучения.

 На широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С.Выготс-

кого о развивающем обучении начали проверять,обосновывать и

конкретизировать с конца 50-х годов два научно-исследователь-

ских коллектива - Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина ( в начале 60-х

годов к руководству вторым подключился В.В.Давыдов ).

 Коллектив Л.В.Занкова разрабатывал новую дидактическую

систему обучения младших школьников,направленную на их общее

психическое развитие.

 Исходя из того,что обычное начальное обучение,опирающее-

ся на традиционную дидактику,не обеспечивает должного психи-

ческого развития детей,Л.В.Занков поставил задачу "построить

такую систему начального обучения,при которой достигалось бы

гораздо более высокое развитие младших школьников,чем при

обучении согласно канонам традиционной методики." (8,с.96)

 Экспериментальное обучение было вместе с тем комплексным

педагогическим воздействием на школьников.Это выражалось

прежде всего в том,что содержанием эксперимента являлись не

отдельные учебные предметы,методы и приемы,апроверка право-

 - 12 -

мерности и эффективности принципов целостной дидактической

системы,охватывающей развивающее начальное обучение.Новая

система имеет следующие взаимосвязанные принципы : 1)обучение

на высоком уровне трудности; 2)ведущая роль теоретических

знаний; 3)в изучении материала идти высокими темпами; 4)осоз-

нание школьниками процесса учения; 5)систематическая работа

над развитием всех учащихся.

 Методика экспериментального начального обучения,реализую-

щая принципы новой дидактики,была направлена на то,чтобы воз-

буждать у детей самостоятельную,ищущую мысль,связанную с жи-

выми эмоциями,с волевой сферой.Это способствовало преодолению

монотонности и скуки самого учения.

 Созданная Л.В.Заиковым дидактическая система имеет пря-

мое отношение к разработке проблем развивающего начального

обучения на основе ряда идей Л.С.Выготского.Ее использование

действительно продемонстрировало развивающий эффект в сфере

таких психических процессов,как наблюдение,мышление,ручные

поделки.

 Специальный анализ особенностей методик и фактических

материалов,получаемых с их помощью,свидетельствует о следую-

щем :методика по изучению наблюдения позволяет выявить осо-

бенности выделения,словесного обозначения и сранения младшими

школьниками свойств чувственного непосредственно данного

предмета-все это характерно для эмпирического сознания,мето-

дика,обследующая мышление,была нацелена на выявление умения

группировать предметы по внешним признакам - такое умение ха-

рактерно для эмперического мышления.

 Благодоря использованию принципов системы Л.В.Заикова

 - 13 -

эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных

классов оказалось более развитым,чем у учеников обычных клас-

сов.Развивающий эффект системы Л.В.Заикова свидетельствует

лишь о том,что традиционное начальное образование,культивиру-

ющее у детей основы эмпирического сознания и мышления,делает

это все же недостаточно совершенно,оставляя в себе значитель-

ные резервы.Именно такие резервы и были выявлены системой

Л.В.Заикова.

 Согласно взглядам Л.В.Заикова,развивающее значение име-

ет само обучение:"Построение обучения,-пишет он в своем ос-

новном труде,-выступает как причина,а процесс развития школь-

ника - как следствие."(8,с.305) В этом положении отсутствует

идея о каком-либо опосредующем звене между обучением и разви-

тием,о каких-либо их сложных "динамических зависимостях",не

позволяющих охватить связь "причины" и "следствия" наперед

данной данной формулой. Правда,кроме внешней детерминации со

стороны обучения процессу развития "свойственна внутренняя

обусловленность"(8,с.305)

 Научно-исследовательский коллектив,созданный в свое

время Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым,в своей экспериметальной

работе стремился с наибольшей точностью следовать всем су-

щественным моментам гипотезы Л.С.Выготским и на широком фак-

тическом материале превратить эту гипотезу в развернутую тео-

рию развивающего обучения.Такая теория в настоящее время в

основном создана.Однако это потребовало разработки нескольких

"вспомогательных" теорий,которые конкретизировали и углубили

основные моменты гипотезы Л.С.Выготского,что позволило ее

превратить в полноценную теорию.

 - 14 -

 Основой понимания Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым сути

развивающего обучения является таория учебной деятельности и

ее субъекта.В этой теории речь идет не об усвоении человеком

знаний и умений вообще ,а именно об усвоении ,происходящем в

форме специфической учебной деятельности. Филисофия и психо-

логия показывают,что любая деятельность человека всегда свя-

зана с творческим преобразованием действительности. усвоение

школьником тех или знаний в форме учебной деятельности начи-

нается створческого преобразования усваиваемого им материа-

ла.Своеобразие учебной деятельности состоит в том,что в про-

цессе ее осуществления школьник усваивает теоретические зна-

ния.Их содержанием является происхождение ,становление и раз-

витие какого-либо предмета.

 Понимание развивающего обучения синтезирует основные

возможности нескольких "вспомогательных" теоретических подхо-

дов.Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исс-

ледования,в принципе любое разумно построенное обучениев той

или иной степени способствует развитию у детей мышления, лич-

ности.

 Согласно теории Л.С.Выготского и его последователей,про-

цессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно

развиваютчеловека,а лишь тогда,когда они имеют деятельностные

формы и,обладая соответствующим содержанием,в определенных

возростах способствует формированию тех или иных типов дея-

тельности (например,в дошкольном возрасте - игровой деятель-

ности,в младшем школьном возрасте - учебной ).Между обучением

и психическим развитием человека всегда стоит его деятель-

ность.

 - 15 -

 Вот почему,рассматривая развивающее начальное образова-

ние,необходимо первоначально специально и тщательно проанали-

зировать содержание и структуру учебной деятельности ,с кото-

рой неразрывно связано психическое развитие младших школьни-

ков.О развивающем обучении и воспитании можно вести речь

только в русле представлений о тех типах ведущей деятельности,

которые присущи тем или иным возрастным периодам жизни чело-

века.

 Термин "развивающее обучение" остается пустым до тех

пор,пока он не наполнфется описанием конкретных условий своей

реализации по ряду существенных показателей. Можно перечи-

слить основные:

 1) главные психологические новообразования данного возраста,

 которые возникают и развиваются в этом возрастном пери-

 оде;

 2) ведущая деятальность данного периода,определяющая возни-

 кновение и развитие соответствующих новообразований;

 3) содержание и способы совместного осуществления этой де-

 деятельности;

 4) ее взаимосвязи с другими видами деятельности ;

 5) система методик,позволяющая опраделить уровни развития

 новообразований;

 6) характер связи этих уровней с особенностями организации

 ведущей деятельности и смежных с нею других видов дея-

тельности.

 Лишь по мере накопления конкретным содержанием этих по-

казателей исследователь или педагог-практик постепенно пере-

ходит к оперированию собственно понятием развивающего обуче-

 - 16 -

ния применительно ко вполне определенному возрастному периоду

и применительно к тем реальным средствам обучения детей этого

возраста,с помощью которых можно осуществлять организацию их

ведущей деятельности,приводящую к развитию необходимого уров-

ня соответствующих психологических новообразований.

 Интересное понимание развиввающего обучения младших

школьников содержится в последних работах В.В.Репкина :"Раз-

вивающее обучение,-пишет он,-это обучение,содержание,методы и

формы организации которого прямо ориентированы на закономер-

ность развития." (4,с.3).Организовать такое обучение можно в

форме учебной деятельности ,одна из главных общйх целей кото-

рой состоит в развитии у младшего школьника заинтересованнос-

ти и потребности в самоизменении.

 "Превращение ребенка в субъект ,-продолжает В.В.Реп-

кин,-заинтересованного в самоизменении и способного к нему,

превращение ученика в учащегося характеризует основное содер-

жание развития школьника в процессе школьного обучения.Обес-

печение условий для такого превращения являются основной

целью развивающего обучения,которая принципиально отличается

от цели традиционной школы - подготовить ребенка к выполнению

тех или иных функций в общественной жизни." (4,с.4).

 Следует отметить и то,что в течение многих лет разраба-

тываются психодиагностические методики,с помощью которых мож-

но проверить развивающий эффект использования развивающей

системы начального обучения младших школьников.

 Сопоставление системы Л.В.Занкова и Д.Б.Элькони-

на-В.В.Давыдова развивающего обучения показывает их принципи-

альное различие.Оно обнаруживается в конкретных теоретических

 - 17 -

предпосылках,в ожидаемых результатах развития ,в путях их

достижения . Вместе с тем каждая из этих систем нуждается в

создании надлежащих условий для своей практической реализации,

а также в конкретизации и уточнении на основе данных и аргу-

ментов.

 Следует отметить,что в российском образовании в настоя-

щее время разрабатываются и проверяются еще несколько теорий

развивающего обучения.Так,в работах Ш.А.Амонашвили и его сот-

рудников были детально раскрыты и описаны закономерности

превращения различных "зон ближайшего развития" ,имеющихся у

младших школьников ,в их актуальном развитие. В актах такого

превращения большую роль играет духовная общность учителя с

учащимися,а также постоянное общение учащихся между собою.

Эта общность и такое общение предполагают споры,умение ста-

вить вопросы,умение оценивать старания и результаты работы

друг друга.Благодаря такому сотрудничеству и взаимопомощи у

детей развивается своеобразная "социально-зависимая самостоя-

тельность." (9,с.42).

 Изучение процессов становления этой самостоятельности

школьников позволило Ш.А.Амонашвили разрабатывать проблемы

"педагогики сотрудничества".Вместе с тем он выявил развиваю-

щее значение такого обучения младших школьников,которое стро-

ится на содержательно-оценочной основе,заменяющей традицион-

ные школьные отметки. (10)

 В 80-е годы применительно к проблемам образования под

руководством В.С.Библера начались теоретические и эксперимен-

тальные исследования в области "диалога культур". В.С.Библер

полагат,что человеческие культуры находятся в постоянном об-

 - 18 -

щении.Поскольку каждая в истории существующая культура весьма

своеобразна и несводима к другим культурам ,то их общение яв-

ляется диалогом. (14,с.288-297) Содержанием "школы диалога

культур" как раз и является диалог античной,средневековой

культуры и культуры нового времени.Современный школьник может

понять слово ,число,предмет приролы,художественное произведе-

ние только тогда,когда они последовательно и одновременно

рассматриваются с точки зрения различных культур - в их диа-

логе.

 Если в обучении детей придерживаться принципа одновре-

менности различных форм понимания ,присущих исторически раз-

личным культурам ,то это предполагает ,конечно,введение в та-

кое обучение особого содержания и особых методов .Усвоение же

такого содержания приводит к своеобразной "траектории" психи-

ческого развития детей,существенно отличающийся от "траекто-

рии" развития обычных школьников. В настоящее время уже соз-

даются экспериментальные программы "школы диалога культур"

(16),делаются попытки их реализации в различных классах,-осо-

бенно активно такая работа проводится в начальных классах.(17)

 Теория и экспериментальная практика описанного типа об-

разования достаточно интересны.В этом образовании может найти,

возможно, свое место и учебная деятельность.Однако,эта теория

требует более развернутого обосновантя ,в частности конкрет-

но-психологического.

 Как видно,сейчас имеется несколько достаточно известных

теорий развивающего обучения школьников,-время покажет,какая

из них в отдельности или в синтезе с другими оправдает себя.

 Конечная цель развивающего обучениясостоит в том,чтобы

 - 19 -

обеспечить каждому ребенку условия развития как самоизменяю-

щегося субъекта учения.Быть таким субъектом-значит иметь пот-

ребность в самоизменении и быть способным удовлетворять ее

посредством учения,т.е хотеть любить и уметь учиться.

 Смысл любого обучения состоит в передаче учащимся опре-

деленных элементов исторического опыта человечества . А опыт

этот зафиксирован в способах действия ,в способах решения тех

или иных задач. Соглашаясь с этим не следует забывать о дру-

гом.Все способы действия ,которым мы обучаем учеников в шко-

ле,не являются случайными.Они опираются на более общие прин-

ципыпостроения действий в той или иной области человеческой

деятельности.

 "Понимание этих принципов,зафиксированных в соответству-

ющих научных понятиях,открывает людям возможность находить

эффективные способы решения возникающих перед нами принципи-

ально новых задач,выходить за пределы наличного поыта,-пишет

Н.В.Репкина,-т.е быть субъектами в полном понимании этих

принципов,опираясь на анализ и обобщение эмпирически найден-

ных способов решения частных задач." (18,с.15)

 Традиционная педагогика,опирающаяся на известный дидак-

тический принцип "от частного - к общему,от конкретного - к

абстрактному",категорически отрицает такую возможность.Прин-

ципиально иной ответ дают на этот вопрс авторы концепции раз-

вивающего обучения. Они не только теоретически обосновали,но

и практически доказали возможность раскрытия общих принципов

построения тех или иных действий уже на самых начальных эта-

пах обучения.Таким образом,в качестве одного из важнейших ус-

ловий достижения конечной цели развивающего обучения,авторы

 - 20 -

рассматривают кардинальное изменение его содержания,основу

которого составляет система научных понятий ,определяющих

принципы построения тех действий,способами осуществления ко-

торых предстоит овладеть ученику,а не набор правил,регламен-

тирующий каждый из этих способов.Но само по себе изменение

содержания не делает его развивающим.Мало задать ученику сис-

тему понятий,-нужно ,чтобы она была освоена им,стала реальным

инструментом его учебной деятельности.

 Включаясь в совместную с учеником учебно-познавательную

деятельность ,учительнаправляет ее ,опираясь на прогностичес-

кую оценку возможностей учащихся ,в соответствии с которой он

перестраивает условия учебной задачи на каждом отдельном эта-

пе решения. Н.В.Репкина пишет:"Развивающее обучение возможно

только в том случае,если между учителями и учениками устанав-

ливаются отношения сотрудничества,делового партнерства"

(18,с.19)

 Приходя в школу,ребенок не владеет исследовательной дея-

тельностью.До тех пор,пока он не столкнулся с миром научных

понятий,она ему просто не нужна.Но это значит,что учитель,

если он захочет осуществить развивающее обучение ,предполага-

ющее усвоение системы научных понятий,должен позаботится об

организации адекватной этой задаче принципиально новой для

детей учебной активности.В связи с этим возникает проблема

методов развивающего обучения.

 Активный поиск путей совершенствования обучения русскому

языку в общеобразовательной школе проблема методов обучения

приобретает особенно важное знчение,поскольку пути совершенс-

твования обучения рассматриваются по двум направлениям:изме-

 - 21 -

нение содержания образования и совершенствование методов обу-

чения с учетом специфики учебного предмета . Об этом пишет

Т.К.Донская:"Целью обучения русскому языку в школе является

речевая подготовка учащихся ,свободно владеющих богатыми воз-

можностями родного языка и умеющих творчески использовать по-

лученные знания и умения в разнообразной речевой ситуации

обучения.Творческий подход к речевой деятельности носителей

языка неизбежно приводит к исследованию проблем развивающего

обучения,т.к развивающее обучение направлено на формирование

у школьников умений самостоятельно применять полученные зна-

ния в незнакомой речевой обстановке и осуществлять дальнейшее

руководство речевым самообразованием и после окончания сред-

ней школы." (19,с.47) Более того,развивающее обучение русско-

му языку предполагает,что в процессе обучения и развития на

базе родного языка у школьников закладываются основы материа-

листического представления о соотношении языка и речи

:"...язык в значении система словесного выражения мыслей,слу-

жащая для общения в человеческом обществе." (19,с.49).

 Подобный подход к обучению родному языку ,основанный на

закономерности усвоения языка ,уточняет понятие развивающее

обучение применительно к преподаванию русского языка как

школьного предмета.

 Дале Т.К.Донская в своей работе пишет,что под развиваю-

щим обучением понимается такое обучение ,которое опирается на

достигнутый уровень интеллектуального развития ученика и вле-

чет за собой целенаправленное развитие у школьников умений

выделять существенные признаки анализируемых явлений ,уста-

навливать причинно-следственные между ними,анализировать и

 - 22 -

обобщать,систематизировать материал в процессе его изуче-

ния,воспринимать и воспроизводить языковые явления родного

языка в единстве значения,формы и функции.Таким образом,нес-

мотря на то,что в развивающем обучении на первый план выдви-

гается проблема умственного развития школьников средствами

школьных предметов,для русского языка взаимосвязанной с ин-

теллектуальным развитием явлвется проблема речевого развития

учащихся в силу единства мышления :"Язык есть непосредствен-

ная действительность мысли." (3,с.25). Развитие языка и мыш-

ления,языка и речи происходит во взаимосвязанном процессе.

 Важнейшим специфическим результатом развивающего обуче-

ния следует считать свободное развитие каждого ученика как

субъекта учения,как личности. Именно свободное развитие,т.е

развитие,не подчиненное заранее заданной мере,эталону.А это

значит,что при оценке такого результата неприложимы никакие

общие мерки,критерии.Единственным показателем того,что разви-

вающее обучение дает нужные результаты,могут служить сдвиги в

развитии каждого отдельного ученика на том или ином этапе

обучения.Причем речь идет не только об абсолютной "величине"

этих сдвигов (она у каждого может и должна быть своя),сколько

об их направлении.

 Идея развивающего обучения отнюдь не нова,как и не новы

и факты,подтверждающие плодотворность практического воплоще-

ния этой идеи .Но внимательный анализ этих фактов приводит к

выводу,что каждый из них связан с личностью педагога.Любой из

известных фактов развивающего обучения - это подлинное произ-

ведение высокого педагогического искусства. И как всякое про-

изведение искусства,он неразрывно связан с личностью своего

 - 23 -

творца,уникален и редок ,как редок истинный талант.

 Значение работы,проделанной авторами и разработчиками

концепций развивающего обучения,состоит отнюдь не в том,что

они "открыли" этот тип обучения - он существовал и существует

вне зависимости от какой-либо концепции.Но они впервые попы-

тались построить теоретическую модель развивающего обучения

и, "проверив алгеброй гармонию", "перевести его с языка высо-

кого искусства на язак "высокой" технологии." (3,с.48)

Тем самым оно оказалось открытым для рядовых учителей,далеко

не каждый из которых обладает данными,позволяющими создавать

шедевры педагогического искусства,но любой при желании и нас-

тойчивости может стать мастером развивающего обучения,овладев

его технологией.Именно ставка на мастерство учителя,а не на

искусство делает развивающее обучение достоянием массовой об-

щеобразовательной школы.

 Описанная система развивающего обучения по существу де-

лает свои первые шаги.Естественно,что многие проблемы в ней

решены только в первом приближении,многие ждут своего реше-

ния,а ряд проблем даже отчетливо не сформулирован.Так,если в

настоящее время более или менее четко ограничены контуры пер-

вого этапа развивающего обучения,призванного обеспечить ста-

новление младшего школьника как субъекта учения,то представ-

ления о конкретных целях ,солержании,методах,формахорганиза-

ции развивающего обучения на последующих этапах гораздо менее

определнны. Ждет своего решения проблема оценки результатов

развивающего обучения.Сделаны только первые попытки в изуче-

нии средств и методов педагогического мониторинга. Перечень

подобных нерешенных вопросов можно значительно расширить. Бы-

 - 24 -

ло бы,однако,крайне неразумно откладывать освоение развиваю-

щего обучения массовой школой до той счастливой поры,когда

все проблемы будут решены. Ускорить их решение можно только

одним путем : сделав развивающее обучение нормой современной

школы.Ее потребности и нужды придадут этим проблемам особую

актуальность и остроту,не позволят откладывать их в бесконеч-

но долгие ящики,привлекут к их решению наиболее талантливых

исследователей и учителей-практиков.

 Как отмечает Н.С.Якиманская :"...организация развивающе-

го обучения предполагает создание условий для овладения

школьниками приемами умственной деятельности.Овладение ими не

только обеспечивает новый уровень усвоения,но и дает сущест-

венные сдвиги в умственном развитии.Овладев этими приемами,

ученики становятся все более самостоятельными в решении

учебных задач,могут рационально строить свою деятельность по

усвоению знаний."

 Наша задача - обучение школьников приемам умственной де-

ятельности, что способствует и умственному развитию.

.

 - 25 -

 2ГЛАВА II.ЛИНГВО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРАВИЛА ПРАВОПИСАНИЯ

  2БЕЗУДАРНЫХ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ ГЛАГОЛОВ.

 \_ 1.Принцип, положенный в основу правописания безударных

 личных окончаний глаголов в настоящем и будущем

 времени.

 В основе правила "Правописание безударных личных окончаний

глаголов в настоящем и будущем времени" лежит морфологический

принцип, чем обеспечивается единообразное написание окончаний

глагола независимо от их произношения.

 \_ 2. Языковые особенности орфограммы, указывающиеся

 в формулировке правила.

 В данном орфографическом правиле дана фонетико-грамматичес-

кая характеристика орфограммы:

 " 1безударный" (гласный) 0" - фонетический признак орфограммы;

  1"личные окончания глаголов" 0 - грамматический признак орфог-

раммы.

 \_ 3.Три этапа анализа орфограммы, основанные

 на их признаках.

 Чтобы писать в соответствии с орфографическим правилом, уче-

ник должен:

 1) обнаружить орфограмму (опознавательный этап анализа);

 2) установить, какое орфографическое правило необходимо при-

 - 26 -

менить в данном случае (выборочный этап анализа);

 3) решить вопрос о конкретном написании, выделив существен-

ные признаки, необходимые и достаточные для применения орфографи-

ческого правила (заключительный этап анализа).

 Все признаки орфограммы делятся на 3 группы:

 1) опознавательные признаки;

 2) признаки, помогающие выбрать нужное правило ("выбороч-

ные");

 3) признаки, определяющие написание ("заключительные").

 Анализирую данное правило.

 Чтобы правильно написать безударное личное окончание глаго-

ла, надо определить его спряжение.

 Спряжение глаголов с безударными окончаниями определяют по

неопределенной форме.

 Глаголы, которые оканчиваюся в неопределенной форме на -ить,

относятся ко II спряжению: строить, клеить. Большинство глаголов

на -ать, -ять, -еть, ыть, -оть, уть относятся к I спряжению: ду-

мать, сеять, зеленеть, рыть, полоть, тянуть.

 ПАМЯТКА.

 Для того, чтобы правильно написать безударное личное оконча-

ние глагола, надо:

 1) определить время, лицо и число глагола;

 2) назвать неопределенную форму этого глагола и по гласной

букве перед окончанием -ть определить спряжение;

 3) вспомнить окончание глагола этого спряжения в нужном лице

и числе.

 - 27 -

 I II

 шь шь

 - Е т - И т

 м м

 те те

 -ут(-ют) -ат(-ят)

 Запомните, какие глаголы-исключения относятся ко II спряже-

нию: глаголы на -еть: смотреть, вертеть, обидеть. ненавидеть, за-

висеть, терпеть, видеть; на -ать: слышать, дышать, гнать, дер-

жать.

 Можно назвать три группы признаков орфограммы:

 - "безударные гласные" - "опознавательный" признак;

 - "в личных окончаниях глаголов" - "выборочные" признаки;

 - "в неопределенной форме оканчивается на -ить, значит отно-

сится ко II спряжению", "в неопределенной форме оканчивается на

-ать, -еть, если является глаголом-исключением, то относится ко

II спряжению, "остальные глаголы относятся к I спряжению" - "зак-

лючительные" признаки орфограммы.

 Признаки орфограммы должны быть расположены в той последо-

вательности, в которой надо проводить анализ орфограммы, чтобы

верно применить правило.

 \_ 4. Последовательность орфографических действий,

 отраженных в формулировке правила.

 В формулировке правила вначале указываются опознавательные

признаки орфограммы, затем "выборочные" и, наконец, "заключитель-

 - 28 -

ные" признаки орфограммы.

 В формулировке данного правила опознавательные, "выборочные"

и "заключительные" признаки орфограммы названы в той последова-

тельности, которая фактически нужна ученику для орфографического

разбора.

 В формулировке данного правила можно указывать сразу все

глаголы, которые относятся ко II спряжению, т.е. 11 глаголов-иск-

лючений (4 на -ать и 7 на -еть) сразу записывать во II спряжение.

 Данное изменение оказывается в "заключительном" признаке ор-

фограммы и как таковой решающей роли не играет.

 Т.е. правило могло бы выглядеть и следующим образом:

 "чтобы не ошибиться в правописании безударных личных оконча-

ний, надо поставить глагол в неопределенной форме.

 Ко II спряжению относятся глаголы, которые в неопределенной

форме оканчиваются на -ить, кроме брить, стелить: строить - стро-

ит, строят; 4 глагола на -ать: гнать, дышать, держать, слышать;

7 глаголов на -еть: вертеть, видеть, терпеть, обидеть, смотреть,

терпеть,, зависеть, ненавидеть.

 Остальные глаголы относятся к I спряжению: мыть - моют, мо-

ет; полоть - полет, полют; тянуть - тянет, тянут и др."

 Такая формулировка правила на "заключительном" этапе позво-

лит сразу определить, к какому спряжению относится глагол. Если

этот глагол не на -ить и не один из 11 перечисленных, то этот

глагол относится к I спряжению.

 Т.к. все глаголы-исключения относятся ко II спряжениё, их

необязательно выносить отдельно (уже после того, как было сказано

про II и I спряжение).

 В формулировке правила указан опознавательный признак орфог-

 - 29 -

раммы ("Безударные гласные...").

 \_ 5. Анализ названия орфографической темы.

 В названии темы ("Правописание безударных личных окончаний

глаголов в настоящем и будущем времени") указан опознавательный

признак орфограммы ("Безударные гласные...") и "выборочные" приз-

наки ("...в окончаниях глаголов). На выборочном этапе анализа оп-

ределяется 2 признака:

 1) морфема, в которой имеется безударный гласный;

 2) часть речи.

 Признаки, указанные в названии темы, полностью совпадают с

признаками, указанными в формулировке правила (опознавательный и

"выборочный" признаки).

 \_ 6. Метод объяснения орфографического правила.

 Обоснование этого метода.

 Данное правило можно объяснить детям, использовав индуктив-

ный метод.

 На доске следующая запись:

 I II

 Я играю хожу

 Ты играешь ходишь

 Он инграет ходит

 Мы играем ходим

 Они играют ходим

 Вы играете ходите

 - 30 -

 Задание детям: сравните окончания глаголов I и II спряжения.

Сделайте вывод, соотнеся окончание 3 лица множественного числа со

всеми остальными окончаниями. Обратите внимание на гласную букву

во всех окончаниях.

 I - е -ут, -ют

 II - и -ат, -ят.

 - Что надо сделать, чтобы правильно написать безударное лич-

ное окончание глагола.

 Например: я строю, ты стро.шь, он стро.т, они стро.т.

 (Чтобы правильно написать безударное окончание глагола, надо

определить его спряжение).

 - Как определить спряжение глаголов с безударными личными

окончаниями в настоящем и будущем времени.

 (Спряжение глаголов с безударными личными окончаниями опре-

деляют по неопределенной форме).

 - Какие глаголы относятся к I спряжению, а какие ко II.

 пиш.шь, друж.шь

 1) В какой части слова пропущена буква?

 2) Ударные гласные или нет?

 3) К какой части речи относятся данные слова?

 4) Как определить, какую букву писать?

 Формулируется правило.

 Упражнение. Глаголы измени по смыслу, выдели окончание.

 В тихие дни береза (сбрасывать) листья ровным кругом. (Крас-

неть) стройный клен. Труд (кормит), а лень - (портить).

 - 31 -

 \_ 7. Содержание и последовательность

 орфографического разбора.

 Обнаружив в слове безударный гласный (опознавательный этап

анализа), учащийся:

 1) выделяет морфему с безударным гласным;

 2) определяет часть речи (выборочный этап анализа);

 3) если это глагол с безударным гласным в окончании глагола,

ставит его в неопределенной форме и смотрит, на что оканчивается

неопределенная форма глагола;

 4) если этот глагол в неопределенной форме оканчивается на

-еть или -ать, выясняет, не относится ли данный глагол к числу

глаголов-исключений (заключительный этап анализа).

 Письменный разбор:

 Молодая зелень (шептать, I спр.) шепчет, (колыхаться, I

спр.) колышется. (Стлаться, I спр.) стелются черные тучи, молнии

в небе снуют.

 Все кругом (смотреть, исключ. II спр.) смотрит живо, мягко,

ласково.

 Прежде чем написать глагол с безударным личным окончанием,

учащиеся ставят глагол в неопределенной форме, определяют спряже-

ние глагола и в скобках указывают неопределенную форму и спряже-

ние; если глагол является исключением, отмечают это обстоятельст-

во.

 Устный орфографический разбор:

 "В слове шепчет безударный гласный находится в окончании

глагола, неопределенная форма - шептать, оканчивается на -ать,

это глагол I спряжения. Поэтому в глаголе шепчет окончание -ет."

 - 32 -

 \_ 8. Виды ошибочных обобщений и их возникновение.

 Правила правописания личных окончаний глаголов распространя-

ются на большое количество слов. По данным Т.В.Напольновой, гла-

голов с безударными личными окончаниями 17605, из них глаголов I

спряжения - 14232, II спряжения - 3373.

 Одна из причин ошибок в написании безударных личных оконча-

ний глаголов I и II спряжений заключается в том, что школьники

подчас не умеют правильно поставить глагол в неопределенной форме.

 Учащиеся затрудняются поставить глаголы в неопределенной

форме в следующих случаях:

 а) если при образовании личных форм глагола происходит че-

редование согласных (подыскать - подыщет, плескаться - плещется,

колыхать - колышет, щебетать - щебечет, рассказать - расскажет и

под.); особенно трудными являются глаголы на -ать, в которых в

настоящем и будущем времени выпадает а (колыхать, щебетать и

под.);

 б) если глагол имеет видовую пару, причем однокоренные гла-

голы разных видов имеют неодинаковые личные окончания (глагол од-

ного вида является глаголом I спряжения, глагол другого вида -

глаголом II спряжения), например: усилить - усиливать, вытащишь -

вытаскивать, заметить - замечать, дополнить - дополнять и под.

(ошибки возникают в том случае, если учащиеся при проверке подби-

рают неопределенную форму другого вида);

 в) если глаголы безличные: хочется спать, дышится легко, от

печи так и пышет жаром и под. Безличные глаголы в неопределенной

форме употребляются редко, а иногда и совсем не употребляются,

 - 33 -

например, глагол "пыхать" в значении "испускать жар, быть жарким"

в неопределенной форме не употребляется. Он употребляется лишь в

форме 3-го лица единственного и множественного числа (этот глагол

бывает не только безличным, но и личным, например: Печь пышет жа-

ром);

 г) если глаголы близки по смыслу, но относятся к разным

спряжениям, напрмер: гнать - гонять, выгнать - выгонять, слышать,

слушать, вырастить - вырасти и под.

 Учащиеся затрудняются определить, на что оканчиваются глаго-

лы в неопределенной форме в следующих случаях:

 если глаголы оканчиваются на -ять: сеять, веять, реять, за-

лаять (употребительных глаголов ан -ять немного в русском языке);

 Если встречаются с глаголами молоть, клеить, удвоить и под.

Последние два глагола учащиеся нередко считают глаголами на -ять:

келять, удвоять; а глагол мелешь (мелет, мелем, мелете, мелют) не

соотносят с глаголом молоть ввиду того, что в корне глаголы чере-

дуются гласные О и Е (молоть - мелет) и учащиеся не считают их

однокоренными глаголами (они не учитывают наличия чередования);

 если встречаются с глаголами, которые учащиеся неправильно

употребляют в своей речи (кашлять, выздороветь, капризничать, хо-

зяйничать и др.)

 Отметим и другие трудные случаи:

 1) глаголы на -оть: колоть, полоть, бороться и под.;

 2) глаголы, которые совпадают по основному лексическому зна-

чения и по формальным признакам лица и числа, но являются глаго-

лами разных наклонений: вынесите - вынесет, пишите - пишете. При

указанных обстоятельствах учащиеся затрудняются определить, к ка-

кому наклонению ( изъяснительному или повелительному) относится

 - 34 -

тот или иной глагол, в результате чего допускаются ошибки;

 3) глаголы на -еть и на -ать. Большая часть глаголов на -еть

и -ать относится к I спряжению, незначительная часть - ко II

спряжению. Ошибки возникают в том случае, если учащиеся не учиты-

вают того, что 7 глаголов -еть и 4 глагола на -ать относятся ко

II спряжению (считают все глагола на -еть и на -ать глаголами I

спряжения) или если учащиеся глаголы на -еть и -ать пишут по ана-

логии с глаголами-исключениями (то есть считают все глаголы на

-еть и -ать глаголами II спряжения);

 4) глаголы с приставкой вы- (вымыть, выпить, вышить, выбить

и под.) перетягивающей на себя ударение в слове, в результате че-

го личные окончания становятся безударными, в то время как в

бесприставочных глаголах эти окончания ударные (выпьет - пьет,

выльет - льет, вышьет - шьет, выспится - спит и под.) Ошибки

возникают в том случае, если учащиеся незнакомы с ролью приставки

вы- и при анализе соответствующих глаголов не обращают на наличие

приставки вы-, определяя спряжение глаголов по неопределенной

форме.

 В глаголах-исключениях, имеющих приставку или частицу -ся (а

иногда и приставку, и частицу -ся) ошибок встречается в 2-3 раза

больше, чем в бесприставочных глаголах и в глаголах без частицы

-ся. Очевидно, наличие приставки и частицы -ся затрудняет "узна-

вание" глаголов-исключений.

 Спряжение глаголов некоторые учащиеся определяют по вопросу

что делать?

 Если этот вопрос ставится к глаголам I спряжения, то ошибки,

разумеется, не допускаются, если же этот вопрос ставится к глаго-

лам II спряжения, то появляются ошибки.

 - 35 -

 В глаголах I спряжения с основой на шипящие Ж и Ш ошибки

возникают потому, что учащиеся пишут их, неверно применяя прави-

ло: "жи, ни пиши с буквой и". По этому "правилу", как показали

индивидуальны беседы, ошибочно были написаны такие, например,

слова, не спишешь, колышется, не колышет, не расскажешь и др.

 Ошибки возникают и тогда, когда учащиеся не узнают парадигм

спряжения. Поэтому они под влиянием суффиксов неопределенной фор-

мы пишут соответствующие гласные в окончаниях глаголов ("сеят").

 Иногда учащиеся определяют спряжение глагола по 3 лицу мно-

жественного числа. Вот некоторые ответы учащихся: "Колишь, потому

что они колят", "гладешь, потому что они гладят"; "пенется, пото-

му что они пенются"; "слышешь, потому что слышут".

 Итак, ошибки на правописание личных окончаний глаголов в ра-

ботах учащихся появляются в том случае, если учащиеся не могут

правильно поставить глагол в неопределенной форме и определить,

на что оканчивается глагол в неопределенной форме; затрудняются

верно установить грамматические признаки глагола, определяют

спряжение глагола по вопросам что делать? что сделать? или по

3-му лицу множественного числа; учитывают не все существенные

признаки, верное определение которых способствует безошибочному

письму, или учитывают несущественные признаки, а существенные

признаки не принимают во внимание.

.

 - 36 -

 2ГЛАВА III.УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ

  2ПРАВИЛА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ЛИЧНЫХ ОКОНЧАНИЙ

  2ГЛАГОЛОВ.

 В третьей главе представлен анализ эксперимента, проводимого

в 3 "А" классе школы N3, который работает по системе развива-

ющего обучения, и в 3 "А" классе школы-лицея N5, который работает

по традиционной системе.

 1.КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.

 Задачи: установить характер знаний учащихся по этому вопросу.

 Содержание: учащимся предлагаются словосочетания с учетом

вариантов орфограмм (на карточках).

 Задание: вставить пропущенные буквы.

 чита.шь книгу, стро.ишь дом, паш.т землю, лов.т рыбу, ему

тяжело дыш.тся, ненавид.шь ложь, слыш.т шум, слуша.т музыку,

кол.т дрова, скач.т вперед, пиш.т письмо, вылет.т раньше, смотр.т

телевизор, мел.т зерно.

 Результаты: после проверки работ мы видим, что ребята встав-

ляют буквы интуитивно. В экспериментальном классе из 17 человек

хорошо написали только 9 человек. Качество знаний в этом классе

составляет 52.8%.

 В контрольном классе из 23 человек с работой справилось 12

человек. Качество знаний в этом классе составляет 51.2%

 ш1

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

│ │Экспериментальный│ Контрольный │

│ │ класс │ класс │

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

│Всего писало, (чел.) │ 17 │ 23 │

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

│Справились с заданием (чел.) │ 9 │ 12 │

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

│Качество знаний (%) │ 52.8 │ 51.2 │

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

 - 37 -

 ш2

 В результате этого исследования можно сделать вывод о том,

что и в контрольном и в экспериментальном классе качество знаний

учеников относительно правила правописания безударных личных

окончаний глаголов находится приблизительно на одном уровне.

 2.ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.

 Задачи: научить приемам умственной деятельности в ходе при-

менения правила правописания безударных личных окончаний глаголов.

 Содержание.Перед изучением темы в обоих классах я давала

следующие задания:

  \_Задание 1. . Найди в пословицах глаголы и выдели их окончания:

 Посеешь ветер - пожнешь бурю. Горит лучина, да светит неяр-

ко.

 Докажите, что безударные гласные в личных окончаниях глаго-

лов I и II спряжения пишутся по закону русского письма.

 В своих ответах дети говорили о том, что должно быть ка-

кое-либо правило в русском языке, в которм указывается, как надо

правильно писать безударные гласные в личных окончаниях глаголов

I и II спряжений.

  \_Задание 2. . Чтобы проверить орфограмму слабой позиции в па-

дежном окончании существительного или прилагательного, ты подста-

вил в предложение слово с тем же окончанием (то есть указывающим

на те же грамматические значения) в сильной позиции. Нельзя ли

воспользоваться этим способом и для проверки орфограмм слабых по-

зиций в личных окончаниях глаголов.

 Определи грамматические значения глаголов в предложении:

 Весело сия.т месяц над селом. (И.Никитин.)

 Докажи, что такие же грамматические значения и у глаголов

 - 38 -

БЛЕСТИТ и ВСТАЕТ. Какое же из этих двух слов следует использовать

для проверки орфограммы в окончании глагола сия.т? Что нужно

знать о глаголе сия.т, чтобы ответить на это вопрос?

 Понадобится ли проверять орфограмму в окончании глагола пу-

тем замены его другим словом, если мы будем знать, к какому спря-

жению этот глагол относится?

 Далее в каждом класс объяснялось само правило по-разному.

 В 3 "А" классе, в котором дети учатся по традиционной систе-

ме, данное правило я объяяняла, использовав индуктивный метод.

 На доске следующая запись:

 I II

 я играю хожу

 ты играешь ходишь

 он играет ходит

 мы играем ходим

 они играют ходят

 вы играете ходите

 Задание детям: сравните окончание глаголов I и II спряжения.

Сделайте вывод, соотнеся окончания 3-его лица множественного чис-

ла со всеми остальными окончаниями. Обратите внимание на каждую

букву во всех окончаниях.

 I - у -ут, -ют

 II - и -ат, -ят

 Например, нам даны глаголы: я строю, ты стро.шь, он стро.т.

 - Что нужно сделать, чтобы правильно написать безударное

личное окончание глагола?

 (Чтобы правильно написать безударное личное окончание гла-

гола, надо определить его спряжение.)

 - 39 -

 - А как определить спряжение глаголов с безударными личными

окончаниями в настоящем и будущем времени?

 (Спряжение глаголов с безударными личными окончаниями опре-

деляют по неопределенной форме.)

 - Какие глаголы относятся к I спряжению, а какие ко IIспря-

жению.

 пиш.шь, друж.шь

 - Ко II спряжению относятся глаголы, которые в неопределнной

форме оканчиваются на -ить: строить - строит, строят, исключение

лишь составляют глаголы брить и стелить (т.е. они относятся к

I спряжению);

 4 глагола на -ать: гнать, держать, слышать, дышать;

 7 глаголов на -еть: вертеть, видеть, обидеть, смотреть, за-

висеть, ненавидеть, терпеть. Эти 11 глаголов можно легко запом-

нить, выучив стихотворение:

 Ко второму же спряженью

 Отнесем мы, без сомненья,

 Все глаголы, что на -ить,

 Исключения: брить, стелить.

 И еще: смотреть, обидеть,

 Слышать, видеть, ненавидеть,

 Гнать, дышать, держать, вертеть

 И зависеть и терпеть.

 Остальные глаголы относятся к I спряжению: мыть - моют, мо-

ет; полоть - полет, полют; тянуть - тянет, тянут и др.

 Такая формулировка правила на заключительном этапе позволит

сразу определить, к какому спряжению относится глагол.

 Вернемся к глаголам:

 - 40 -

 пиш.шь, друж.шь.

 1) В какой части глагола пропущены буквы?

 2) Ударные гласные или нет?

 3) К какой части речи относятся данные слова?

 4) Как определить какую букву писать .

 Формулируется правило. Это правило можно записать в виде

таблицы:

 II спр. и -ат, -ят. │- все глаголы на -ИТЬ,

 │ кроме брить, стелить;

 │- 4 глагола на -АТЬ;

 │- 7 глаголов на -ЕТЬ.

 │

 I спр. е -ут, -ют │все остальные глаголы.

 В 3 "А" классе СШ N3, где дети учатся по программе развиваю-

щего обучения, правило вводилось следующим образом:

 По каким признакам можно определить спряжение глагола, если

гласная фонема в его окончании в слабой позиции? В личных формах

такого признака нет. Может быть, он есть в инфинитиве?

 Запиши указанные в списке глаголы в два столбика по спряже-

ниям. Укажи, какая основа инфинитива у каждого глагола - усекае-

мая или неусекаемая?

 сказать(1) , шептать(1), ехать(1), плавать(1), слушать(1),

слышать(2), свежеть(1), чернеть(1), болеть(1), смотреть(2), ви-

деть (2), терпеть(1), колоть(1), бороться (1), мыть(1), гас-

нуть(1), тянуть(1), кашлять(1), сеять(1), любить(2), давить(2),

грузить(2), сушит(2), клеить(2), строить(2).

 Какие основы инфинитива у глаголов II спряжения? Можно ли

 - 41 -

утверждать, что все глаголы с неусекаемыми глаголами инфинитива

относятся к I спряжению? Почему?

 Выдели в записанных глаголах суффиксы инфинитива. Объедини

глаголы с одинаковыми суффиксами в каждом спряжении скобкой. Ка-

кой суффикс инфинитива встречается только в глаголах I спряжения?

 Глаголы на -ЕТЬ есть и в I и во II спряжении. Одинаковы ли

основы у глаголов с этим суффиксом в каждом из спряжений? Можно

ли по этому признаку определить, к какому спряжению относится

глагол на -ЕТЬ?

 Можно ли утверждать, что ко II спряжению относятся все гла-

голы на -АТЬ с усекаемыми основами? Почему?

 Проверь, какие звуки стоят перед суффиксом -а- в глаголах II

спряжения. Встречаются ли шипящие звуки перед -а- в глаголах I

спряжения? Сумеешь ли ты теперь определить, к какому спряжению

относится глагол на -АТЬ?

Ко II спряжению относятся глаголы только тех групп, которые выде-

лены в твоем списке. Сколько таких групп? По каким признакам мож-

но узнать глаголы каждой группы?

 Теперь ты сможешь решить, относится ли глагол ко II спряже-

нию или нет. Нужно ли специально выделять признаки I спряжения,

чтобы узнать, относится ли к нему какой-нибудь глагол? Почему?

 Ты знаешь все признаки глаголов, которые относятся ко II

спряжению. В каком порядке удобнее проверить эти признаки?

 Какой из трех признаков (суффикс инфинитива, неусекаемая

основа, звук перед суффиксом инфинитива) важен для всех групп

глаголов, относящихся ко II спряжению?

 Нужно ли проверять что-нибудь дополнительно, если нифинитив

оканчивается на -ИТЬ? Почему?

 - 42 -

 Что нужно проверить дополнительно, если инфинитив оканчива-

ется на -ЕТЬ? Нужно ли проверять в этих глаголах что-нибудь еще,

кроме особенностей основы?

 Что нужно проверять, если инфинитив оканчивается на -АТЬ?

Признаки глаголов II спряжения и порядок их проверки можно запи-

сать в виде такой схемы:

 ш1

 1. -ить II спр.

 └───────────────────┘

 ┌─────────┐

 2. │ II спр.

 -еть у

 └─────────┘

 ┌─────────────────────┐

 │ │

 3. шип. -ать у II спр.

 │ └──────┘ │

 └─────────────────────────────┘

 ш2

 Объясни, что и как показано на этой схеме. Подумай, нужно ли

что-нибудь проверять в глаголах на -оть, -ыть, -ять, -уть, -зть,

-ти, -чь, чтобы решить, к какому спряжению они относятся.

 На последующих уроках происходит небольшое уточнение схемы

глаголами гнать, брить и стелить.

 Дело в том, что гнать - это единственный глагол II спряже-

ния, у которого перед -ать не шипящий звук. Поэтому он не попал в

схему с самого начала. Но именно она помогла обнаружить этот гла-

гол-исключение. Не будь ее, вы бы просто его не заметили. Так что

ничего в схеме исправлять не нужно. А вот уточнить ее, конечно,

следует.

 ш1

 ┌─────────────────────┐

 │ │

 3. шип. -ать у II спр.

 │ └──────┘ │

 └─────────────────────────────┘

 (+гнать)

 ш2

 - 43 -

 После первого уточнения схемы, для закрепления предлагалось

следующее задание:

 Прочитай стихотворение:

 Заунывный ветер гон.т На ручей, рябой и пестрый,

 Стаю туч(?) на краю небес. За листком летит листок.

 Ель надломленная стон.т И струей, сухой и острой,

 Глухо шепч.т темный лес Набега.т холодок.

 (Н.Некрасов.)

 Выпиши глаголы и проверь орфограммы в их окончаниях. Осталь-

ные орфограммы проверь устно.

 На следующем уроке с помощью схемы пробовали обнаружить нео-

бычность одного из глаголов в такой пословице:

 Мягко стелет, да жестко спать.

 - Как ты записал инфинитив глагола стелет? Если стелить, то

соответсвует ли орфограмма в личном окончании этого глагола схе-

ме? Значит, нужно вносить в схему еще одно уточнение? Нужно. Но и

не торопитесь это делать.

 Найди в своем словаре слово стелить. Рядом с ним ты прочтешь

указание,и что личные формы от этого инфинитива не употребляются:

они образуются от инфинитива стлать. А к какому спряжению по схе-

ме относятся личные формы глагола стлать?

 Вот теперь можно уточнить схему. Только как это лучше сде-

лать?

 ш1

 1. -ить II спр. (стелить=стлать)

 └───────────────────┘

 ш2

 Понятно ли такое уточнение?

 А вот еще один глагол, особенности которого позволяет обна-

 - 44 -

ружить схема: папа говорит, что его новая бритва хорошо бреет.

 Какой инфинитив у глагола бреет? А относится он к I спряже-

нию. Если ты внимательно присмотришься к этому глаголу, то убе-

дишься, что ничего странного в этом нет: основа-то у него неусе-

каемая, только вместо и появляется е. А во II спряжении глаголов

с неусекаемой основой не бывает.

 В схеме особенности этого глагола можно отметить, например,

так:

 ш1

 1. -ить II спр. (стелить=слать)

 └───────────────────┘ (брить - н/у, I)

 ш2

 Оказывается, схема у нас правильная и очень полезная.

 А теперь проверь орфограммы в окончаниях глаголов:

 застел.ть постель, подстел.шь соломы корове, расстила.тся

снежный ковер, сбре.т бороду, побре.тся утром, сбрива.т начисто.

 Во многих учебниках ты можешь прочитать, что ко II спряжению

относятся:

 1) все глаголы на -ить (кроме брить, стелить)

 2) семь глаголов н -еть: терпеть, вертеть, обидеть, зави-

сеть, ненавидеть, видеть, смотреть

 3) четыре глагола на -ать: гнать, держать, слышать, дышать.

 Проверь, можно ли с помощью схемы определить, к какому спря-

жению относятся все глаголы, указанные в этом списке.

 Выходит, что и схема, и список одинаково позволяют опреде-

лить спряжение глагола. Чем же из них пользоваться при проверке

орфограммы в личных окончаниях? Чем угодно. Чем удобнее, тем и

пользуйся.

 После того, как сфомулировано правило, дети выполняют упраж-

нение.

 - 45 -

 1.Прочитай загадку:

 Сам не ед.т, не ид.т,

 Не поддерж.шь - упад.т.

 А педали пуст.шь в ход -

 Он помч.т тебя вперед.

 - В каких частях слов пропущены буквы? (в окончании)

 - Все ли пропущенные буквы являются орфограммами?

 - Что нужно знать об этих глаголах, чтобы проверить в них

орфограммы?

 Выпиши глаголы с орфограммами в личных окончаниях и проверь

их с помощью неопределенной формы, указывая на его признаки, ко-

торые ты использовал при проверке орфограммы. Твоя запись должна

выглядеть так:

 3 "А": пиш.шь - писать (у, не шип. I) - пишешь

 3 "А" (писать, I спр.) пишешь

 В этом упражнении во всех глаголах в окончании были пропуще-

ны гласные буквы. Ребята должны сориентироваться в необходимости

самой проверки. Ударные окончания проверке не подлежат, проверя-

ются только безударные. Это знание крайне важно, т.к. правило

применяется только к тем случаям, когда личное окончание безудар-

ное.

 [Если школьник начинает проверять правилом I и II спряжений

глаголов с ударными окончанием, например, "они летят", то о н ра-

зочаровывается в правиле, ведь глаголы на -еть в неопределенной

форме "лететь" - I спр.]

 При работе над этой темой необходима тренировка в определе-

нии времени, лица, числа глагола, встретившегося в тексте, а так-

же в образовании неопределенной формы глагола. Для последующей

 - 46 -

проверки правописания безударны личных окончаний необходимо до-

вести до высокой точности, надежност умения учащихся определять

форму глагола.

 Также мы развиваем у детей умение распознавать спряжение

глаголов по неопределенной форме и правильно писать безударные

личные окончания.

 1.Запись под диктовку с заданием: указать спряжение глагола.

 Чтобы знать, надо любит книгу и уметь ее читать. Книга помо-

гает тебе проникать в тайны жизни на Земле. Из книг ты узнаешь об

удивительном подводном мире. Каждая встреча с хорошей книгой -

это праздник.

 - В какую форму надо поставить глагол, чтобы узнать его

спряжение?

 - Какие глаголы неопределенной формы относятся ко II спряже-

нию, какие - к I ?

 2. Узнайте спряжение глагола, напишите его во 2-м лице

единственного числа, обозначьте ударение.

 Писать, рисовать, ходить, готовить, стрелять.

 Образец записи: мечтать (I) - мечтаешь.

 3.

 Как тебя понимать февраль? То, деревья кидая в дрожь,

 То пургой занавес.шь даль, В лед дорого вокруг заку.шь.

 То полощ.шь в дождях седину, И гудит, и дрож.т земля -

 Словно в гостях ты жд.шь весну. Нрав тяжелый у февраля!

 (С.Поликарпов.)

 - В каких частях слов пропущены буквы?

 - Все ли пропущенный буквы являются орфограммами? Что надо

знать об этих глаголах, чтобы проверить в них орфограммы?

 - 47 -

 Выпиши глаголы с орфограммами в личных окончаниях и проверь

их с помощью неопределенной формы, указывая те признаки, которые

ты использовал при проверке орфограммы.

 4. А теперь игра "Будь внимателен". Из двух названных глаго-

лов указать глагол I спряжения. Доказать. (Используются сигналь-

ные карточки с цифрами I,II.)

 Победить, побеждать. Отправлять, отправить. Потерять, нахо-

дить. Разрушать, разрушить. Гореть, говорить.

 С этим заданием ребята справились правильно. но работа они

выполняли очень медленно.

 После этого урока в 3 "А" классе вводятся уточнения в схеме,

которые описаны раньше. Для удобства из лучше давать на одном

уроке.

 Далее уделяется внимание однокоренным глаголам.

 Задание (для двух классов).

 1.Прочитай:

 - Эй, вы, косые! Вон собаки бегут. Мож.те догнать?

 - Пожалуй, догон.м.

 - Что же не догоня.те, под кустом лежите?

 - А зачем нам их догонять? Что они нам плохого сделали?

 В тексте встретился глагол ДОГНАТЬ. От какого глагола он об-

разован? Образуй от глагола гнать новые глаголы с помощью приста-

вок вы-, пере-, при-, со-, у-. Как ты думаешь, одинаковые ли лич-

ные окончания у этих глаголов и у глагола гнать? В тексте есть

два однокоренных глагола. Одинаковы ли они по смыслу, можно ли их

употреблять в речи друг вместо друга? А одинаково ли пишутся их

личные окончания?

 Выпиши глаголы и проверь орфограммы в их личных окончаниях.

 - 48 -

Запиши текст.

 Подумай, одинаковы ли слова в каждой паре:

 прилетаю - прилечу, побелею - побелю, разрушаю - разрушу,

поеду - поезжу, перегоню - перегоняю, отвечу - отвечаю.

 Запиши эти глаголы в неопределенной форме. К какому спряже-

нию относится каждый из них. Придумай и запиши предложения с дву-

мя любыми парами глаголов.

 На следующем уроке ребята знакомились с "коварно" приставкой

ВЫ-.

 Вот посмотрите предложение: Оля решила, что вышьет маме ко

дню рождения салфетку.

 Посмотрим и разберим глагол вышьет. В окончании глагола на-

писана буква  2е 0. Значит, какого спряжения глагол? (I).

 - Как же так, ведь в неопределенной форме у этого глагола

суффикс -и- (глагол а -ить). А по схеме это какое спряжение? (II).

 Ребята задумались. Тогда я предложила разобрать этот глагол

по составу.

 - В этом слове есть приставка, и если ее отбросить, то... И

тут всем стало понятно, что никакой ошибки в схеме нет, что это

проделки приставки ВЫ-.

 Обрати внимание!

 Приставка 2 вы- 0 очень часто перетягивает ударение на себя. По-

этому при проверке орфограмм в личных окончаниях глаголов с этой

приставкой ее нужно обязательно отбрасывать (если это возможно).

  \_Задание .. Проверь орфограммы в личных окончаниях глаголов:

хорошо выгляд.шь, высп.шься завтра, выпил.шь лобзиком, выбь.шь

стекло, вынес.шь из комнаты, вымокн.шь под дождем, вылет.шь в

полдень, выключ.шь свет, с трудом выговор.шь, выдерж.шь испытание.

 - 49 -

 Во всех ли словах тебе удалось отбросить приставку? В каких

случаях для проверки орфограммы оказалось достаточно отбросить

приставку? В каких глаголах потребовалось дополнительно проверить

особенности неопределенной формы глагола.

 На этом же уроке выполняли задание на развитие умения обос-

новывать написание безударных личных окончания глаголов; совер-

шенствование умения распознавать спряжение глагола по суффиксу

неопределенной формы.

  \_Задание .. Найти в тексте глаголы в настоящем и будущем време-

ни. Объяснить написание окончаний.

 Вот идет могучий Олего со двора,

 С ним Игорь и старые гости.

 И видят - на холме, у берега Днепра,

 Лежат благородные кости;

 Их моют дожди , засыпает их пыль,

 И ветер волнует над ними ковыль.

 (А.С.Пушкин.)

 Найдите в тексте глаголы. Объясните их написание. Еще на

этом уроке отрабатывали способ проверки безударного окончания

глагола.

 1. - Вставьте подходящие по смыслу слово - и вы прочитаете

пословицы:

 Кто ... мир, пожнет счастье. Мир строит, война ... . Дерево

... по плодам, а человека - по делам.

 (Пропущенные слова: сеет, разрушает, ценят.)

 - Объясните смысл пословиц.

 - Нужно ли проверять окончание в глаголах? Почему? Проверьте.

 Учащиеся доказывают, какое отношение надо написать, пользу-

 - 50 -

ясь образцам рассуждений (правилам). Учитель подсказывает формы

глагола сеять, обращает внимание на вопросы: что делает? разруша-

ет, что делать? разрушать.

 - Итак, что надо сделать (какие действия надо выполнить),

чтобы проверить безударные окончания глаголов?

 - Сейчас я и проверю, как вы это запомнили.

  \_Задание. . Образовать словосочетания со следующими глаголами.

Проверить личные окончания.

 "купить коньки" (II спр.) (они) чин.т - что?

 (ты) чувству.шь - что? (они) хлопоч.т - о чем?

 (они) хвал.т - кого? (ты) услыш.шь - что?

 (они) уч.т - кого? чему? (ты) убира.шь - что?

 (они) украша.т - что? (мы стреля.м - во что?

 (мы) спаса.м - кого? (вы) снима.те - с чего?

 (ты) смотр.шь - во что? (вы) се.те - что?

 Работу можно давать по вариантам. Главное, чтобы ребята не

только правильно определили личное окончание глагола, но и верно

бы составили словосочетание, т.е. слова должны быть связаны по

смыслу.

 А теперь можно немного поиграть. "Исключи лишнее слово"

(подчеркни его).

 1) Пишем, вяжем, стираем, \_ дружим ., (т.к. это глагол II спря-

жения, а остальные - I).

 2) Строим, клеим, говорим, \_ отвечаем . (т.к. это глагол II

спр., а остальные - I).

 3) Молчат, \_ посеют ., думают, живут (посеют - будущее время, а

остальные глаголы внастящем времени).

 - 51 -

 Ребята записывают слова в строчку, а лишнее слово подчерки-

вают. Объяснение ведется устно.

 А еще я познакомила ребят с разноспрягаемыми глаголами.

 Спиши текст, проверяя орфограммы. Проверку орфограмм в лич-

ных окончаниях записывай перед глаголами.

 Птица-жонглер.

 На лугах вблизи лесных опушек ход.т, в такт шагам покачивая

головой, пестрая хохлатая птица - удод. Длинный изогнутый клюв

сует в сухую траву, под камни: ищ.т насекомых. А найдет - не гло-

та.т: подброс.т жука вверх и лов.т открытым ртом. Клюв удода

длинный, а язык короткий. Поэтому добычу, схваченную концом клю-

ва, он втянуть в клюв не мож.т Вот и приходится удоду жонглиро-

вать всякий раз, когда он ест.

 (Если ребята пишут медленно, то можно немного изменить зада-

ние: учитель читает текст по предложениям, в каждом предложении

ребята находят глагол, записывают его и объясняют.)

 В последнем предложении встретился глагол ест. Никаких осо-

бых орфограмм в этом глаголе нет. А вот спрягается он необычно.

Убедитесь в этом сами.

 Вместе с учителем ребята спрягают глагол на доске и в тетра-

ди.

 Проверь устно орфограммы и запиши:

 Ветер на море гуля.т

 И кораблик подгоня.т;

 Он бежит себе в волнах

 На раздутых парусах.

 (А.Пушкин.)

 Все ли из пропущенных букв тебе пришлось проверяет? Почему?

 - 52 -

 Выпиши глагол бежит вместе с местоимением он. А теперь заме-

ни местоимением множественного числа. Как ты напишешь глагол -

бегут или бежат? Если бежат, значит, ты ошибся; так по-русски не

говорят. Говорить (и, конечно, писать) нужно бегут.

 Интересный этот глагол - бежать! Во всех лицах, кроме одно-

го, у него окончания II спряжения, как и положено таким глаголам.

А вот в третьем лице множественного числа вдруг появляется окон-

чание I спряжения. В грамматике этот глагол так и называется раз-

носпрягаемый.

 Гласные во всех окончаниях этого глагола в сильной позиции,

поэтому орфографических ошибок в них, пожалуй, не сделаешь. А вот

грамматические ошибки при употреблении этого глагола в личных

формах возможны. Поэтому полезно отметить его особенности в схеме.

 Вставь глагол бежать в нужной форме в предложения:

 1) Годы ... . 2) Из крана ... вода. 3) Куда вы так ... ? 4)

Тропинка ... по склону горы. 5) Из-под корней могучего дуба ...

ключ.

 Одинаково ли лексического значение глагола во всех предложе-

ниях? Каким синонимам его можно заменить в каждом предложении?

 А я так хочу?

 Стали глаголы выбирать себе личные окончания. Дело серьезное

- окончания-то не какие-нибудь, а личные! Одним больше по душе

окончания первого спряжения, другим - второго. Дошла очередь и до

глагола  2хотеть 0.

 - Я хочу и тех окончаний и этих, - заявил 2 Хотеть 0.

 - Мало ли чего ты хочешь! Другие, может, тоже хотят, да так

не бывает.

 - А я хочу!

 - 53 -

 - Да ты подумай, что получится, если каждый из нас как попа-

ло спрягаться станет! Порядок должен быть!

 - Подумаешь, порядок! Вы как хотите, так и спрягайтесь, а я

все равно по-своему спрягаться буду.

 Махнули другие глаголы на упрямого 2 Хотеть 0 рукой.

 - Пусть спрягается, как хочет. А мы и знать его на хотим.

 Это, конечно, шутка. А ка же все-таки спрягается глагол хо-

теть? Выпиши из текста его личные формы. Какие у них окончания -

I или II спряжения? Как называются такие глаголы?

 Обрати внимание!

 У глагола хотеть основа личных форм в единственном числе

оканчивается звуком [т']. Нельзя говорить по-русски он хотит или

они хочут.

 Выписать из текста глаголы, объяснить их написание.

 Какой школьник не хочет иметь перочинный нож! Он очинит тебе

карандаш, нарежет веток для костра, почистит картошку. Ты возь-

мешь его с собой в далекое путешествие. С его помощью ты постро-

ишь шалаш, сделаешь себе удочку.

 Нужно только беречь нож, тогда он тебе за все заботы запла-

тит честным трудом.

 (По М.Ильину и Е.Сегал.)

 Так подводится итог изучаемой темы.

 Итак, что надо сделать (какие действия выполнить), чтобы

проверить безударные окончания глаголов? (Можно использовать ал-

горитм проверки безударных личных окончаний глаголов.)

 - 54 -

 3.КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

 Задачи: проверить характер знаний учащихся по интересующему

нас вопросу.

 Содержание: учащимся даются те же словосочетания, что и в

констатирующем эксперименте.

 Задание: вставить пропущенные буквы и объяснить их написание.

 читаешь книгу - читать,I - читать, н/у, I

 строишь дом - строить,II - строить, II

 пашет землю - пахать,I - пахать, у, не шип., I

 ловит рыбу - ловить,II - ловить, II

 ему тяжело дышится - дышать,II - дышать, у, шип., II

 ненавидеть ложь - ненавидеть,II - ненавидеть, у, II

 слышат шум - слышать,II - слушать, у, шип., II

 слушают музыку - слушать,I - слушать, н/у, I

 колют дрова - колоть,I - колоть, I

 скачут вперед - скакать,I - скакать, у, не шип., I

 пишет письмо - писать,I - писать, у, не шип., I

 смотрит телевизор - смотреть,II - смотреть, у, II

 мелет зерно - молоть,I - молоть, I

 Контрольный срез показал, что учащиеся экспериментального

класса усвоили правило правописания безударных личных окончаний

глаголов в настоящем и будущем времени и умеют применять его на

практике после проведения уроков по методике развивающего обуче-

ния.

 - 55 -

 ш1

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

│ │Экспериментальный│ Контрольный │

│ │ класс │ класс │

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

│Без ошибок, (чел.) │ 6 │ 5 │

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

│1-2 ошибки, (чел.) │ 8 │ 9 │

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

│3-4 ошибки, (чел.) │ 3 │ 6 │

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

│Не справилось, (чел.) │ 0 │ 3 │

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

│Качество знаний (%) │ 82.3 │ 69.9 │

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

 ш2

 Из таблицы видно, что с заданиями справились 16 человек,

причем полностью выполнили задания 6 человек, выполнили с 1-2

ошибками 8 человек, с 3-4 ошибками - 3 человека. Качество знаний

в этом классе составляет 82,3%.

 По результатам контрольного среза в экспериментальном классе

можно сделать вывод о том, что учащиеся овладели приемами умс-

твенной деятельности в ходе применения правила правописания безу-

дарных личных окончаний глаголов, их качество знаний повысилось

на 29,5%, но не у всех учеников это получается на достаточно вы-

соком уровне, некоторые из них все же допускают ошибки. В основ-

ном эти ошибки связаны с тем, что ребята (в данном случае "сла-

бые" ученики) неправильно определяют усекаемость (неусекаемость)

основы глагола, а, соответственно, следует ошибка в определении

спряжения глагола; и неправильно образуют неопределенную форму

глагола (в данном случае такую ошибку допустил только один уче-

ник, и, скоре всего, она была допущена не из-за неумения правиль-

но образовывать неопределенную форму глагола, а из-за невнима-

тельности).

 В контрольном классе с заданиями справились 20 человек из

23; причем: полностью без ошибок выполнили задание - 5 человек,

допустили 1-2 ошибки - 9 человек, допустили 3-5 ошибок - 6 чело-

 - 56 -

век, не справились с заданием - 3 человека. Их качество знаний

составляет 69,9%.

 Сравнив результаты контрольного и экспериментального класса

можно сделать вывод о том, что первоначально в обоих классах ка-

чество знаний находилось приблизительно на одном и том же уровне

и было сравнительно небольшим. После проведенных уроков в экспе-

риментальном классе качество знаний повысилось на 29,5%, а в

контрольном оно повысилось незначительно - на 17,6%. А это зна-

чит, что разработанная нами методика способствует лучшему усвое-

нию правила правописания безударных личных окончаний глаголов и

позволяет снизить процент ошибок.

.

 - 57 -

 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

 В обоих классах я давала ученикам одинаковые задания (упраж-

нения) для изучения правила правописания безударных личных окон-

чаний глаголов в настоящем и будущем времени. Различными были са-

ми методики определения безударной гласной, а именно определение

спряжения глагола для дальнейшего выбора гласной.

 В классе, где дети учатся по системе развивающего обучения,

производился анализ особенностей инфинитива глаголов I и II спря-

жений (различия по признаку усекаемости/неусекаемости основы, ко-

нечному гласному и предшествующему согласному. Надо было запом-

нить только признаки инфинитива глаголов II спряжения (все на

-ить (кроме брить, стелить), усекаемые на -еть, усекаемые на -ать

после шипящих).

 В классе, где дети учатся по традиционной системе спряжение

глагола распознавали по неопределенной форме. Запоминали только

те глаголы, которые относятся ко II спряжению: все на -ить, кроме

брить, стелить, 7 глаголов на -еть, 4 глагола на -ать; а все ос-

тальные - к I спряжению.

 И в одном и в другом классе, чтобы определить безударное

личное окончание глагола в настоящем и будущем времени , надо:

 - определить время, лицо, число глагола;

 - поставить глагол в неопределенной форме, не нарушив соот-

ношение вида;

 - определить спряжение глагола. Этот этап в каждом классе

определяется по-разному. Единстенное, чем они схожи, так это тем,

что и в оном и в другом классе определяют, относится ли глагол ко

II спряжению или нет, а специальные признаки I спряжения не выде-

 - 58 -

ляются;

 - вспомнить окончание глагола этого спряжения в нужном лице

и числе.

 Говорить о том, что она система лучше, а другая хуже было бы

неправильно. Каждая методика соответствовала уровню подготовки и

знаний под данному вопросу. Стоит отметить, что дети эксперимен-

тального класса быстрее определяли спряжение глагола. По семе это

сделать гораздо быстрее, чем вспомнить 11 глаголов-исключений,

тем более, что у детей всегда лучше развита зрительная память.

 Итак, в проведенном исследовании была сделана попытка выяс-

нить, как зависит умственное развитие ребенка от развивающего

обучения на примере изучения правила "Правописание безударных

личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени".

 В связи с этим, нами были проведены: анализ лингвистической,

психологической, педагогической и методической литературы, изуче-

ние передового педагогического опыта учителей СШ N3 и N5 г.Ельца,

эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный) в лаборато-

рных условиях.

 Результаты эксперимента, описанные в главе III, доказывают

выдвинутую нами гипотезу: умственное развитие учащихся и форми-

рование прочных орфографических навыков достигается при изучении

правила правописания безударных личных окончаний глаголов путем

сообщения способов его применения в ходе закрепления.

.

 - 59 -

 ЛИТЕРАТУРА

 1.Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологи-

ческие основы развивающего обучения. АО "Столетие. Москва, 1995.

 2.Философско-педагогические проблемы развития образования.

/Под ред. В.В.Давыдова. - Москва: "ИНТОР", 1994.

 3.Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник ста-

тей. - Томск: "Пеленг", 1995.

 4.Репки В.В. Что такое развивающее обучение? В кн., Началь-

ный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. -

Харьков-Томск, 1992.

 5.Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991.

 6.Программы развивающего обучения (по системе Д.Б.Эльконина

- В.В.Давыдова) 1-5 классы. Руский язык. Математика. - М.,1992.

 7.Выготский Л.С. Собрание сочинений. - М.,1992. - т.1.

 8.Занков Л.В. Избранные психологические труды. - М.,1990.

 9.Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? - М.,1986.

 10.Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции

оценки учения школьников. - М., 1986.

 11.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

 12.Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.

 13.Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития

школьников. - М., 1989.

 14.Библер В.С. От наукоучения - к логике культур. - М., 1991.

 15.Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в Росси. - М.,

1994.

 16.Курганов С.Ю. Экспериментальная программа школы диалога

культур. I-IV классы. - Кемерово, 1993.

 - 60 -

 17.Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. - М.,

1989.

 18.Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение. - Томск:

"Пеленг", 1993.

 19.Донская Т.К. Развивающая функция методов обучения русско-

му языку. Методы обучения в средней образовательной школе. - Ле-

нинград, 1985.

 20. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в

средней школе. Концепция и программа под ред. В.В.Репкина. -

Харьков-Томск, 1992.

 21.Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обуче-

ния истории. - М., 1982.

 22.Жедек П.С. Использование методов развивающего обучения на

уроках русского языка в младших классах. - Томск: "Пеленг", 1992.

 23.Репкин В.В. Русский язык. Учебник для 3-го класса. (Прог-

рамма развивающего обучения). Часть вторая. - Харьков-Томск: "Пе-

ленг", 1995.

 24.Алгазина Н.Н. Использование дидактического материала. -

М.,

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

фограмм. - М.,

 26.Алгазина Н.Н. Вариантность дидактического материала по

орфографии (V, VI кл.). - М.,

 27.Методика изучения орфографических правил. - М.,

 28.Баранов М.В. Ознакомление учащихся IV класса с орфограм-

мой и первоначальный этап формирования орфографического навыка //

РМИ. - 1970. - N4.

 29.Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения

 - 61 -

знаний в школе. - М., 1959.

 30.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. - 2-ое

изд. - М., 1966.

 31.Ветвицкий В.Г., Иванова В.Ф. Современное русское письмо.

- М., 1974.

 32.Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. -

М.,1983.

 33.Гранин Г.Г., Бондаренко С.М. Секреты орфографии. - М.,

1991.

 34.Замуняк А.А. О современной русской орфографии. - М., 1964.

 35.Иванова В.Ф. Вопросы русской орфографии. - М., 1964.

 36.Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфогра-

фия: Учебное пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1966.

 37.Иванова В.Ф. Проблемы современно русского правописания. -

М., 1964.

 38.Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. - М., 1975.

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

рафия. - М., 1978.

 40.Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. - М., 1981.

 41.Львов М.Р. Правописание в начальных классах. - М.: Прос-

вещение, 1990.

 42.Львов М.Р. Основы обучения правописания в начальной шко-

ле. - М., 1988.

 43.Орфография и русский язык. /Сост. М.М.Разумовская. - М.,

1974.

 44.Панков В.М. И все-таки она хорошая: Рассказы о русской

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

 45.Педагогическая энциклопедия. - М., 1965. - т.2.

 - 62 -

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

 47.Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. -

М., 1992.

 48.Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной шко-

ле. - М.:Учпедгиз,1960.

 49.Рождественский Н.С. Методика грамматики и орфографии в

начальных классах. - М.: Просвещение, 1979.

 50.Селезнева Л.В. Современное русское письмо (системный ана-

лиз). - Томск, 1984.

 51.Сергиевксий А.С. Сопоставление при повторении орфогра-

фии. - М., 1966.

 52.Ушаков М.В. Трудные случаи правописания // Русский язык в

школе. - 1939. - N3.