

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**КАРАКАЛПАКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ.БЕРДАХА
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
НА ТЕМУ:
МЕТОДИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ
ОШИБОК**

Выполнила: студентка 4-курса
факультета иностранных языков
отделения русской филологии
А.Исмаилова

Научный руководитель: кандидат
педагогических наук
Г.А.Каллибекова

Нукус-2003

План

Введение.....	3
<u>Основная часть</u>	
Глава I. Орфография и её место в школьном курсе русского языка	5
1. Проблема орфографии в методической литературе.	
2. Методические предпосылки работы по орфографии в школе	
Глава II. Причины орфографических ошибок и способы их предупреждения	15
1. Неверное применение учащимися орфографических правил.	
2. Ошибочные обобщения.	
3. Методические указания по предупреждению орфографических ошибок (на материале имени существительного).	
Заключение	55
Библиография	57

Введение

Нужны ли орфографические правила? Нельзя ли обойтись без них? Нельзя ли научить учащихся правильному письму без изучения правил? Подлинно грамотный человек тем и отличается от человека, не получившего систематического образования, что его возможности грамотного письма значительно шире, что он может в любой нужный момент проконтролировать себя с помощью грамматических знаний и орфографических правил.

В подтверждение того, что применение орфографических правил на практике нецелесообразно, иногда приводится такое соображение: на проверку написанного правилом у учащихся при письме уходит много времени, они редко обращаются к правилам, не видя в этом необходимости. Иногда только на основании того, что ученик, работая над данным текстом, применил какое-либо правило не во всех случаях, когда теоретически это было возможно, делается ошибочный вывод о ненужности орфографического правила вообще и о возможности научить грамотно писать просто путем многописания, путем «упражнения глаза и руки».

Однако рассуждать следует как раз наоборот: ни система нашей орфографии, ни система правил не оправдывали бы себя, если бы они были такими, что пишущий грамотный человек всегда вынужден был бы помнить все правила и педантически применять то одно, то другое из известных ему нескольких десятков правил. Это сделало бы почти невозможным осмысленное изложение чего-либо в письменном виде.

Дело в том, что при нормальных условиях к помощи правила обращаются только в период изучения его в классе.

Нельзя сказать, что орфография или методика орфографии мало изучается в школе. Однако невысокая орфографическая грамотность учащихся в школах не соответствует тому важному месту, которое занимает орфография в грамматике русского языка. Многие функции и особенности орфографии изучаются недостаточно. Как показывает анализ методической и научной литературы в учебниках русского языка уделяется мало внимания орфографическим упражнениям. Поэтому одну из причин орфографических ошибок мы видим в этом. Учащиеся не умеют правильно применять орфографические правила. Эти факты делают понятной **актуальность** данной работы. Систематическая работа по выявлению причин орфографических ошибок и методическая работа по орфографии позволит на наш взгляд в самой

активной степени способствовать улучшению правописания и верного применения правил учащимися.

Цель исследования нашей работы определяется не разработанностью проблем предупреждения орфографических ошибок в практике преподавания русского языка в школе. В связи с этим, основной целью квалификационной работы является выявление причин предупреждения орфографических ошибок и методика работы с ними.

Научная новизна квалификационной работы заключается в детализации и уточнении причин предупреждения орфографических ошибок и пути устранения их.

Практическая значимость работы состоит в том, что данные методические разработки могут быть использованы непосредственно в практике преподавания русского языка в школе.

Объем и структура работы определяется её основной целью. Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

В первой главе работы определяется место орфографии в школьном курсе русского языка.

Во второй главе даны методические рекомендации по выявлению причин и предупреждению орфографических ошибок.

Глава I. Орфография и её место в школьном курсе русского языка.

Методика орфографии — это раздел методики преподавания русского языка, в котором описывается процесс формирования у учащихся орфографических умений и навыков.

Методика орфографии начала складываться еще в дореволюционной школе. В настоящее время она является разветвленной научно-методической дисциплиной, обладающей своими целями, содержанием, предпосылками, принципами и методами обучения и контроля.

В ее становлении принимали участие, кроме видных ученых-методистов и учителей русского языка, известные русские лингвисты И. А. Бодуэн де Куртене, В. А. Богородицкий, А. И. Томсон, Я. К. Грот, Р. Ф. Брандт, С. П. Обнорский, Д. Н. Ушаков, А. Б. Шапиро, А. И. Гвоздев, Л. В. Щерба и др. Одни из них, опираясь на Московскую фонологию, разрабатывали фонематическую (или морфематическую) теорию орфографии на основе главного фонематического принципа русской орфографии; другие, опираясь на Ленинградскую фонологию, разрабатывали морфологическую теорию орфографии на основе главного морфологического принципа русской орфографии. В соответствии с фонематической орфографией перевод речи в письменную осуществляется от звука к фонеме, а от фонемы в морфеме к букве; в соответствии с морфологической орфографией — от фонемы прямо к букве.

Следует различать основную и частные цели обучения орфографии в школе. Основная цель обучения школьников — формирование орфографической грамотности, под которой понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания.

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: абсолютная и относительная грамотность пишущих. Абсолютная орфографическая грамотность — это умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами,¹ а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми орфограммами. «Относительная орфографическая грамотность — это умение писать слова в

¹ См.: Правила русской орфографии и пунктуации. Москва. 1956.

соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

В школе не ставится цель обеспечить абсолютную орфографическую грамотность выпускников, во-первых, потому, что учащиеся усваивают лишь часть всех орфографических правил, во-вторых, потому, что она практически недостижима, поскольку в языке существует огромное количество слов, правописание которых не регулируется правилами. На этот факт обращал внимание еще в 1940 г. академик Л. В. Щерба, который писал следующее: «Абсолютно грамотными и в орфографии и в пунктуации являются немногие исключительно опытные корректоры и тоже немногие знающие учителя русского языка. Все остальные пишущие люди, считающиеся грамотными, грамотны лишь относительно. Самого себя я никак не могу считать абсолютно грамотным, так как даже, например, при написании этой статьи два раза недоумевал, как надо писать то или иное слово». (Об идеально грамотном человеке // Учит. газ.— 1940.— 3 ноября.)

Стремление к достижению абсолютной орфографической грамотности привело бы к тому, что, даже затратив на работу по орфографии все учебное время, отведенное на курс русского языка в школе, мы и в этом случае вряд ли успели бы изучить орфографические правила в полном объеме, тем более обеспечить запоминание всех слов с непроверяемыми написаниями. И наконец, в практике письменной речи большинства людей многие правила оказываются необходимыми чрезвычайно редко, а многие слова с непроверяемыми написаниями вовсе не употребляются. Изучение таких правил и малоупотребляемых слов было бы слишком затруднительным и нецелесообразным.

В школе ставится задача сформировать относительную орфографическую грамотность учащихся. Ее уровень определяется нормами оценки.¹

Для достижения основной цели формирования относительной орфографической грамотности необходимо реализовать следующие частные учебные цели:

- познакомить школьников с основными орфографическими понятиями;
- сформировать у них орфографические умения (на основе этих понятий);
- научить писать слова с непроверяемыми орфограммами;
- сформировать у детей потребность и умение пользоваться орфографическим словарем;

¹ См.: Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку // Программы восьмилетней и средней школы. Русский язык. Москва. 1985.

— создать необходимые условия (предпосылки) обучения школьников орфографии.

Орфография представляет самостоятельный раздел науки о языке. Она имеет свою систему понятий, принципов, поэтому в школе теоретически возможно компактное ознакомление с нею либо до изучения грамматики, либо после ее изучения. Первая возможность в школе нереальна в связи с тем, что русская орфография связана со всем языком — со всеми его уровнями, и незнание сведений о нем не позволит успешно заниматься орфографией. Компактное изучение орфографии после ознакомления с грамматикой возможно, но нецелесообразно, так как фактически для формирования орфографических умений будет потеряно три года.

Издавна сложилась практика параллельно рассредоточенного ознакомления с орфографическим материалом при изучении фонетического, словообразовательного и морфологического материала. Такое размещение орфографии в школьном курсе русского языка обеспечивает научные основы понимания учащимися сущности изучаемых орфограмм, а также постепенность и длительность работы по формированию у них относительной орфографической грамотности.

В современном школьном курсе русского языка, как и в прошлом, орфограммы и соответствующие им орфографические правила изучаются последовательно одно за другим. В последнее время в литературе предлагается изучать орфограммы группами, объединенными по признаку какой-либо общности, например гласные после шипящих в суффиксах, мягкий знак после шипящих во всех глагольных формах, *н* и *nn* во всех частях речи, *не с* разными частями речи и др. Полностью реализовать этот принцип затруднительно, поскольку в группах оказываются орфограммы, условия выбора которых зависят от знаний, еще не известных учащимся. Так, в V классе затруднительно обучить детей правописанию гласных после шипящих в суффиксах разных частей речи, потому что еще не изучены ими причастия и наречия. Чтобы в V классе научить школьников умению употреблять букву *б* после шипящих на конце глагольных форм, надо уметь опознавать глаголы в повелительном наклонении.

Следует отметить, что рассредоточено групповой способ размещения орфографического материала не проверялся ни в эксперименте, ни в опыте учителей, но в этом способе таятся резервы повышения эффективности работы по орфографии. Необходимо решить при этом ряд проблем, в частности, выявить возможные микрогруппировки орфограмм, разработать на этой основе методику формирования у учащихся орфографических умений и навыков и др.

Методические предпосылки

Специфическими условиями, обеспечивающими овладение орфографическими умениями, являются знания учащихся о русском языке, учебно-языковые умения и опознавательные признаки орфограмм.

Базовые знания о русском языке

Русская орфография тесно связана со всем языком, поэтому прочное знание фонетики, лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса необходимо для овладения орфографическими умениями и навыками. На роль знаний о языке в обучении орфографии обращалось внимание еще в прошлом (Ф. И. Буслаев, В. П. Шереметевский, А. Д. Алферов, Н. П. Кульман и др.). В начале 30-х гг. в связи с поставленной задачей добиться повышения орфографической грамотности методисты русского языка (М. В. Ушаков (1930), И. А. Фигуровский (1932), П. О. Афанасьев (1936), Е. Н. Петрова (1939), Н. С. Рождественский (1960) и др.) обосновали необходимость прочных знаний о языке как важнейшей базы для формирования орфографических умений и навыков. В дальнейшем эта идея развивалась Н. Н. Алгазиной, М. Т. Барановым и др. Н. Н. Алгазина одна из первых стала выявлять минимум знаний о языке, необходимых для усвоения орфографии.¹ Языковые понятия, с которыми прямо связано овладение учащимися орфографией, называются базовыми. Базовые фонетические понятия. Выбор большинства буквенных написаний связан с особенностями звуковой системы русского языка. К таким написаниям относятся все случаи обозначения на письме звуков в слабой позиции буквами соответствующих звуков в сильной позиции. С учетом характера отношений орфографии и фонетики базовыми являются следующие понятия: гласные и согласные звуки; ударные и безударные гласные; звонкие и глухие согласные; мягкие и твердые согласные; согласные шипящие; оглушение (звонких) и озвончение (глухих) согласных.

Базовые словообразовательные понятия. В орфографических правилах, регулирующих выбор буквенных орфограмм, обязательным компонентом является указание на морфему, в которой находится орфограмма, например буквы *ё* и *о* в корне слова, *н* и *nn* в суффиксах прилагательных.

Наличие в орфографических правилах указаний на морфемы объясняется тем, что выбор правильных написаний зависит в большинстве случаев от того, в какой именно части слова находится орфограмма. Выбор орфограммы часто определяется также с помощью установления структурно-семантических связей однокоренных слов,

¹ АЛГАЗИНА, Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов. Москва. 1965.

например: *просьба* и *просить*, *грустный* и *грустить* и т. п. Не менее важным бывает также определение состава слова, например: *пешеход*, *кругозор* и т. п. Многие орфографические правила требуют установления словообразовательных связей между словами, например правила, регулирующие написание н и nn в суффиксах имен прилагательных: *карман* — *карманный*, *лебедь* — *лебединый* и т. п.

Для работы по орфографии базовыми являются следующие словообразовательные понятия: приставка, корень, суффикс, окончание; сложное слово, соединительная гласная; однокоренное слово.

Базовые морфологические понятия. Выбор буквенных и небуквенных орфограмм во многих случаях определяется морфологическими особенностями слов, поэтому в соответствующих правилах имеются указания, например, на 3-е лицо глагола и инфинитив (при различении *-тся* и *-ться*), на склонение существительных (при употреблении мягкого знака после шипящих на конце слов) и т. д.

Для работы по орфографии базовыми являются следующие морфологические понятия: часть речи; в теме «Имя существительное» — собственные и нарицательные имена существительные, склонение существительных, род, число, падеж; в теме «Местоимение» — отрицательные и неопределенные местоимения; в теме «Имя числительное» — простые и составные, количественные и порядковые числительные, падеж; в теме «Глагол» — вид, спряжение, неопределенная форма, наклонение, время, лицо, число; в теме «Причастие» — страдательные и действительные, краткая и полная форма, род, число, падеж; в темах «Предлог» и «Союз» — простые и составные предлоги и союзы; в теме «Частицы» — вопросительные и отрицательные частицы.

Базовые синтаксические понятия. Синтаксические понятия в меньшей степени связаны с орфографией, однако есть ряд как буквенных, так и небуквенных орфограмм, выбор которых связан со словосочетанием и предложением.

Базовыми являются следующие синтаксические понятия: словосочетания; член предложения; главное и зависимое слово в словосочетании; сочинительная и подчинительная связь между словами.

Базовые учебно-языковые умения

Учебно-языковыми являются умения, заключающиеся в опознании, анализе и группировке языковых явлений. Они формируются при изучении всех разделов науки о языке. Роль этих умений была исследована М. М. Разумовской.

Для работы по орфографии необходимо, чтобы учащиеся овладели следующими учебно-языковыми умениями:

фонетическими: определять в слове: а) гласные звуки ударные и безударные, согласные звуки звонкие и глухие, твердые и мягкие, шипящие согласные и звук [и]; б) случаи оглушения звонких и озвончения глухих согласных;

словообразовательными: выделять в слове основу и окончание; членить основу на составные значимые части (морфемы) — приставку, корень, суффикс; подбирать однокоренные слова; выяснять, от чего и с помощью чего образовано данное слово;

морфологическими: определять, какой частью речи является то или иное слово; отличать омонимичные формы разных частей речи; определять у существительных — собственные и нарицательные, склонение, род и падеж; у прилагательных — краткую и полную формы, род и падеж; у числительных — простые и составные, падеж; у местоимений — неопределенные и отрицательные; у глаголов — вид, спряжение, инфинитив, время, лицо, число; у причастий — действительные и страдательные, краткую и полную формы, падеж и род; у служебных частей речи — составные и простые, производные и непроизводные;

синтаксическими: находить главные и зависимые слова в словосочетаниях; определять члены предложения; отличать члены от нечленов предложения; ставить вопросы от главного слова к зависимому слову в словосочетании; ставить вопросы к членам предложения.

Уровень владения перечисленными учебно-языковыми умениями должен быть достаточно высок, чтобы обеспечить формирование прочных орфографических умений и навыков. Для этого базовые учебно-языковые умения должны быть в центре внимания преподавания. Их формированию необходимо уделять больше времени.

К наиболее распространенным орфографическим ошибкам относятся ошибки в написании:

1. а) безударных гласных в корне, проверяемых и непроверяемых: «матиматика», «вакзал», «сиребро», «грофин», «громмофон»;

б) гласных после шипящих и ц: «жылище», «цырк», «чыстый», «чяс», «шыкарный», «щюпный», «циган», «шопот», «жолудь», «шероховатый», «желоб»;

в) двойных согласных: «корридор», «галлерия», «терасса», «килограм», «каваллерия», «артилерия», «кристальный», «паралелльный», «искуссно», «искуство»;

г) звонких и глухих в конце и середине слов; в конце: «озноп», «грип», «столп» (гриб, столб), «гараш», «стораш»; в середине: «фляшка», «костяжка», «французский», «диружка», «пичушка», «рупка», «ропкий», «хрубкий», «робшет», «скаска», «реский»;

д) твердых и мягких: «косьть», «груссть», «песьни», «брызньи», «казьнь», «болезнь», «возми»_г «болница», «засьни», «криша», «скрышит», «четверыг», «кручок», «баньтик», «мосьтик», «коньчик»;

е) разделительных *ъ* и *ь*: «подем», «обезд» и «обьезд», «солови», «отыскать», «безярусный», «воробя», «медвежеге», «заячим», «вюга».

2. В правописании приставок:

а) приставок *ва з*: «безкрайний», «безпредельный», «чрезседельник»;

б) приставок *пре-* и *при-*: «прибывание», «приодолеть», «припятствие», «приемственность», «прекрытие», «преобщить», «преложить».

3. В правописании частей речи:

а) существительных; в падежных окончаниях: «из комнате», «из спальне», «у сестре», «к тети», «на линкер «в тетраде», «плащей», «ключей», «шалашей»; суффиксах: «порожик», «ключей», «венчек», «зернушко», «платьеце»; *ъ* после шипящих: «тучь» «рощь», «кlochь», «мыш», «плащь», «рож»;

б) прилагательных: в окончаниях: «в красным платье», «с сильным кашлем», «черною косынку»; суффиксах: «песчаный», «глиняный», «серебряный», «зеленаватый», «гусинный», «гостинный», «малинький», «заносчевый»;

в) числительных: «четырма», «восми», «сем», «пятнадцать», «пятдесят», «восемдесят»; «одинацать»;

г) местоимений: «некакой», «некакem», «скем», «ниукого»;

д) глаголов: «ходит», «видет», «просет», «колят», «возют», «хочит», «знаеш», «даш», «готовте», «уведомте», «режете», «собираются», «умывается», «братся», «брится», «одеваются», «советывать», «рассказывать», «беседывать», «запаздовать»;

е) наречий: «навзнич», «наотмаш», «лиш»; «по немногу», «по прежнему», «на. всегда», «в скачь», «с лева», «в право» и др.

Среди перечисленных выше есть ошибки, обусловленные нарушением как морфологического принципа правописания, так и фонетического и традиционного принципов. Со всем этим учитель должен серьезно считаться, дифференцируя методические приемы борьбы с ошибками в зависимости от характера их.

Основной целью обучения орфографии в школе, как было сказано выше, является вооружение учащихся твердыми навыкам *и* орфографически правильного письма, основывающимися на сознательном усвоении и применении на практике системы орфографических правил и на систематически проводимых разнообразных

тренировочных упражнениях, имеющих целью автоматизацию навыков орфографически правильного письма.

В действующих учебниках для IV, V—VI классов уделено большое внимание сопоставлению звуковой и графической сторон; языка. Школьники учатся различать орфограммы и соотносить их с орфографическим правилом, кроме того, введен термин «орфограмма», предложены образцы орфографического анализа написаний разных типов.

Принцип сознательности, являющийся одним из основных принципов педагогики и методики вообще, на уроках обучения письму реализуется в двух планах: сознательным называют такое письмо, при котором учащийся стремится правильно передать на бумаге то содержание, те мысли, которые он хочет довести до читателя, следит при этом за удачным подбором слов, за последовательностью в изложении фактов, за достоверностью того, что пишется. При этом он иногда может не думать о том, как им написано то или иное слово, как нужно написать его — слитно или раздельно с другими словами и т. п.

Сознательным называют и такое письмо, при котором ученик главное внимание направляет не на смысл записываемого, а на правильность письма с точки зрения общепринятых правописных форм, контролирует себя, обосновывает для себя то или иное написание и в случае колебаний при письме он может, опираясь на знание правил, выбрать правильное написание. Но не следует противопоставлять один вид сознательности другому, а тем более считать сознательность во втором случае сознательностью низшего порядка по отношению к сознательности в первом случае.

Значение и роль сознательности при обучении орфографии несколько не становятся меньшими от того, что при совершенствовании орфографических навыков письмо все более автоматизируется. Автоматизированное, орфографически правильное письмо не было бы возможным, если бы ему не предшествовал длительный период тренировки ученика в сознательном применении правила на практике. С другой стороны, иногда кажется, что при автоматизированном письме элемент сознательности выключается вовсе. На самом же деле он никогда не устраняется полностью, и учащиеся по существу всегда и непрерывно продолжают совершенствовать свои орфографические навыки.

В систематическом курсе орфографии в IV—VI классах приходится придерживаться того же примерно порядка, хотя темпы и объем работы по некоторым из названных выше разделов заметно меняются. Так, на данном этапе слова, пишущиеся по слуху, как материал для изучения не должны занимать сколько-нибудь

значительного места, а то и совсем могут быть опущены; работа над звонкими и глухими должна сводиться в основном к повторению и закреплению ранее изученных правил и проводиться на другом, обновленном и более сложном, по сравнению с начальной школой, словарном материале. В то же время работа по другим разделам, например над безударными гласными, и в IV—VI классах должна занимать большое место.

В дальнейшем порядок изучения правил правописания определяется не столько степенью трудности их для усвоения или известностью для учащихся, сколько порядком, принятым в программе, и расположением материала в учебнике.

Такая последовательность в изучении правил орфографии предполагает необходимость обобщения и повторения их время от времени в пределах одного или нескольких разделов программы. Это повторение и обобщение должны учитывать возможность сопоставления различных написаний по разным признакам: сходству или различию значений сопоставляемых слов, близости или противопоставленности написания и т. д., что способствует и наилучшему пониманию и усвоению учащимися всей совокупности орфографических правил.

Навыки и знания в области орфографии

Всем учителям хорошо известно распространенное в школе явление: ученики твердо усвоили формулировку правила, умеют его назвать или сформулировать, но применить вовремя и правильно не умеют. Отсюда большое количество ошибок, допускаемых учащимися на уже пройденные правила. Получается так, что усилия учителя по разъяснению и усилия ученика по усвоению правила не привели к желаемым результатам. И в самом деле, как показывает опыт, для того чтобы быть орфографически грамотным, не допускать орфографических ошибок, недостаточно знать только принципы орфографии, правила, уметь объяснить написание слов — эти знания и умения надо обратить в навыки.

Образование прочных правописных навыков — процесс длительный и сложный и требует значительного труда и большого времени.

Процесс занятий по орфографии складывается из таких основных элементов:

1) наблюдения, сопоставления и анализа определенного круга написаний (как приемов осознания правил и способов расширения опыта орфографически правильного письма);

усвоения системы орфографических правил;

тренировки в применении этих правил при письме.

В целях наиболее целесообразной организации занятий по орфографии, экономного расходования учебного времени и определения нормальных и четких требований было бы желательным, чтобы, помимо общих указаний, имеющих в объяснительной записке к программе, были уточнены и конкретизированы требования по классам, точно указано, какие ошибки для каждого класса следует считать недопустимыми и какие из них при оценке работ учащихся могут не приниматься во внимание. В данном случае речь идет по существу об орфографическом минимуме, т. е. об определении того, после какого этапа обучения, на какой стадии данная разновидность ошибки может служить показателем отставания школьника.

Глава II. Причины орфографических ошибок и способы их предупреждения

Изучение орфографических ошибок в работах учащихся убеждает в том, что одной из серьезных причин их возникновения является неумение учащихся действовать «по правилу». Неумение выполнить это умственное действие прежде всего проявляется в том, что учащиеся допускают ошибки или обнаруживают недостатки при смысловом, фонетическом и грамматическом анализе орфограмм.¹ Ошибки в смысловом и грамматическом анализе, естественно, ведут к орфографическим ошибкам («У реки, где?, предложный падеж, 1-е склонение, окончание –е»). Что касается недостатков при фонетическом и грамматическом анализе, то они заключаются главным образом в том, что учащиеся не учитывают всех существенных признаков, определение которых необходимо для правильного написания орфограмм, или принимают во внимание лишние признаки, что также ведет к ошибкам.

Остановимся на этих вопросах несколько подробнее.

Ошибки или недостатки в смысловом анализе могут проявляться в следующем²: учащиеся не вдумываются в смысл слов, не могут разобраться в содержании предложения.

Например, встретившись со словами, значение которых различается по одной корневой гласной букве (*полоскать* – *поласкать*, *запевать* – *запивать* и т.п.), учащиеся допускают ошибки тогда, когда они не учитывают лексического значения слов и соотносят эти слова с омофонами.

Иногда учащиеся не разбираются в значении предложений с частицами *не* и *ни*, с союзами *тоже*, *также*, в результате чего смешиваются частицы *не* и *ни* («Куда не попадали солнечные лучи, снег не таял. Нужно писать частицу *ни*, потому что солнечные лучи попадали»)³; не отличают союзов *тоже*, *также* от местоимения *то* с частицей *же* и наречия *так* с частицей *же* («Все внимательно слушали лектора, Саша тоже слушал. То же отдельно, потому что *же* можно отбросить: Саша слушал то, что и все»).

Ошибки или недостатки в фонетическом анализе орфограмм могут проявляться в том, что учащиеся неверно определяют существенные фонетические признаки орфограмм, не учитывают существенных фонетических признаков или принимают во внимание лишние фонетические признаки.

¹ Здесь и далее имеются в виду написания, контролируемые правилами.

Наиболее типичные ошибки в определении существенных фонетических признаков таковы: учащиеся неверно определяют ударение в слове («сапо́жек», «о́бщие» и т. п.); не знают, какие согласные являются звонкими, а какие – глухими («Бесцветная жидкость», приставка бес-; *ц* – звонкий согласный»). Обычно учащиеся не учитывают таких существенных фонетических признаков орфограмм, как, например, на втором этапе (на этапе подведения орфограммы под правило) характера согласного, в частности того, что согласный является шипящим («Врач, с мягким знаком: после мягкого согласного на конце слова всегда пишется мягкий знак»).

Лишние фонетические признаки, которые учащиеся имеют в виду при анализе орфограмм, решая вопрос о том, какое орфографическое правило надо применить (в таком случае учащиеся не учитывают существенных признаков): наличие *ж, ш, ц* в сложных словах («кашивар», «олицитворение»), перед окончаниями имен существительных («ландышим», «пляжим»), перед окончаниями прилагательных и причастий («о кратчайшим пути», «не свежим воздухе», «в потемневшем воздухе»), перед суффиксами прилагательных («ландышивые капли»), перед окончаниями глаголов I спряжения («колышится», «движется»), перед суффиксами глаголов («разживать», «бушивать», «облицивать»), перед суффиксами действительных причастий настоящего времени («дышищий»). Считая наличие *ж, ш, ц* существенным признаком орфограмм учащиеся на указанные выше случаи распространяют правила: «*жи, ши* пиши с буквой *и*», «... в остальных случаях после *ц* пишется *и*» и поэтому допускают ошибки.

Ошибки или недостатки в грамматическом анализе орфограмм могут проявляться в том, что учащиеся неверно определяют существенные грамматические признаки или не учитывают всех существенных грамматических признаков.

Ошибки в определении существенных грамматических признаков различны, например, учащиеся неправильно определяют состав слова, не вдумываются в то, как образовано слово, смешивают части речи (особенно те, которые выполняют в предложении одну и ту же синтаксическую роль), неверно устанавливают грамматические формы частей речи (склонения, падеж существительных; падеж прилагательных; наклонения, спряжение глаголов и др.). Учащиеся нередко не умеют устанавливать связь между словами: ставят вопросы к тому или иному слову вне контекста, в результате неправильно определяют то слово, к которому относится данное.

Рассмотрим существенные грамматические признаки, которые не учитывают учащиеся при анализе. На втором, выборочном этапе (этапе подведения орфограммы

под правило) учащиеся чаще всего не учитывают таких существенных грамматических признаков: характера морфемы, в частности характера приставки («Распилить, приставку пишем с буквой з, это согласная буква, а согласные на конце приставок не изменяются»); части речи («Исковыренный, суффикс-ян-, пишется одно н; прочитанный, одно н: суффикс –ан-»); того, к какому разряду слов внутри одной и той же части речи относится слово («Непрочитанная книга. Непрочитанная — глагол, не пишется отдельно»).

На третьем, заключительном этапе (этап выделения в слове существенных фонетических и грамматических признаков) учащиеся нередко не учитывают грамматических форм той или иной части речи.

Вот некоторые характерные в этом отношении ответы учащихся: «Окна не завешены. Не завешены — причастие, зависимых слов нет, не пишется вместе, а если сказать Окна никем не завешены, то не надо писать отдельно»; «Рощ, с мягким знаком, женский род»; «К учительнице, -ы: в окончаниях слов после ц пишется ы».

Кроме того, учащиеся подчас не учитывают наличия слов-исключений и рассуждают, например, таким образом: «На конце наречий после ч, ш пишется буква ь, а после ж не пишется»; «Прилагательные с суффиксами -ан-, -ян- пишутся с одним н, например: серебряный, оловянный, кожаный».

На третьем, заключительном этапе анализа учащиеся нередко принимают во внимание лишь один из существенных признаков орфограммы.

В словах с разделительными ь и ь — наличие приставки или первой части сложного слова, оканчивающейся на согласный («Обузить, приставка об- оканчивается на согласный б, нужно писать разделительный ь»), то, что буква ь обозначает мягкость, а буква ь — твердость предшествующего согласного («Медвежья берлога, ж—твердый согласный, после твердых согласных мягкий знак не пишется, надо писать твердый знак»).

В существительных с окончаниями е или и — падеж («На кровати, окончание -е: предложный падеж»; «К Марии, окончание -е: дательный падеж»).

В причастиях и прилагательных, образованных от глаголов несовершенного вида,— полную форму («Соленые, два н, это полное причастие»); наличие или отсутствие приставки («Груженная дровами баржа. Груженная — одно н, нет приставки»); наличие или отсутствие пояснительных слов («Замасленный фартук, одно н, нет зависимых слов»).

Итак, неверные написания часто являются результатом ошибок в смысловом, фонетическом или грамматическом анализе орфограмм. Именно в этом и проявляется

неумение учащихся применять орфографические правила. А это, в свою очередь, обусловлено тем, что при объяснении правил нередко учащиеся не сообщаются опознавательные признаки (когда нужно применять правила), не указывается, как можно установить, какое правило нужно применить, в какой последовательности надо разбирать слова, чтобы применить соответствующее правило к данному конкретному случаю, то есть школьников не обучают тому, как применять правила. Кроме того, надо отметить, что в заданиях к упражнениям учащимся подчас не предлагается производить в определенной последовательности грамматико-орфографический разбор слов с нужной орфограммой.

Чтобы предупредить появление орфографических ошибок, нужно учить школьников «действовать по правилам», выполнять в определенной последовательности умственные действия, необходимые для применения правила.

Сравнительно недавно психологической наукой выдвинут исключительной важности вопрос о необходимости обучать школьников приемам умственной работы в ходе применения знаний на практике.¹ До сих пор этот вопрос в работах методистов и дидактов не получил должного раскрытия.

«Сейчас в школе взрослых, — пишут Д. Н. Богоявленский и Л. П. Федоренко, — равно как и в детской, господствует положение, которое можно представить следующим образом.

Педагог, руководствуясь принципами сознательного обучения, ведет урок наиболее активными методами, путем постановки перед учащимися «задач», требующих от них активной работы мысли.

Упражнения также подбираются таким образом, чтобы возможность чисто механического их выполнения исключалась. Одним словом, все, казалось бы, обстоит благополучно. Однако вопрос о том, какими способами, какими умственными приемами пользуется ученик при решении таких задач, при выполнении подобных упражнений, при этом игнорируется...

Получается противоречивое положение. Мы требуем от ученика активной мыслительной работы, предлагаем на уроках и в учебниках задания, для выполнения которых необходима иногда очень сложная работа мысли и в то же время ничего не

¹ ГАЛЬПЕРИН, П. Я. 1959. Развитие исследований по формированию умственных действий: Психологическая наука в СССР. Москва: Изд-во АПН РСФСР, БОГОЯВЛЕНСКИЙ, Д. Н., ФЕДОРЕНКО Л. П. 1963. Вопросы активизации обучения грамматике и орфографии в вечерней (сменной) школе: Психология активизации обучения в вечерней средней школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, ЛАНДА, Л. Н. 1962. Обучение учащихся общим методам мышления и проблема алгоритмов. Вопросы психологии.

предпринимается для того, чтобы обучать учащегося тем способам умственной работы, которые наикратчайшим путем приводят к цели».

Вот почему важно найти такие пути изучения орфографии, которые способствовали бы формированию у учащихся мыслительных навыков. Для этого необходимо разъяснять не только существо орфографических правил, но и то, как пользоваться ими практически, то есть как определить, когда нужно применить правило; как установить, какое правило нужно применить; в какой последовательности надо разбирать слово, чтобы применить соответствующее правило к данному конкретному случаю.

С этой целью при изучении каждого орфографического правила учащимся сообщаются опознавательные признаки и схема разбора; даются образцы письменного и устного орфографического разбора.

Схема разбора определяет: а) содержание разбора (какие существенные признаки нужно отметить пишущему, чтобы применить соответствующее орфографическое правило); б) последовательность разбора.

Важно отметить, что иногда отдельные пункты разбора, указывающие, какую операцию, какое действие должен совершить ученик, предусматривают далеко не элементарный шаг. Эта операция сама может состоять из ряда шагов. Скажем, в схеме разбора говорится: «Определите склонение имени существительного». Можно ли считать эту операцию элементарной? Очевидно, нет. Ученик должен: а) поставить интересующее его имя существительное в именительном падеже единственного числа; б) обратить внимание на окончание (или на отсутствие его); в) определить род имени существительного. Сложная операция определения склонения имени существительного отрабатывается до того, как она будет включена в схему разбора (при изучении соответствующего грамматического материала).

Итак, схема разбора — это предписание, определяющее, какие существенные признаки орфограммы и в какой последовательности необходимо выявить пишущему, чтобы верно применить соответствующее орфографическое правило.¹

С характером и последовательностью орфографического разбора (или схемой разбора) учащиеся знакомятся постепенно, по мере изучения орфографических правил.

Какими принципиальными соображениями необходимо руководствоваться учителю при определении содержания и последовательности разбора? Прежде всего, остановимся на характере (содержании) разбора, то есть на том, какие существенные

¹ В таком же значении в психологической литературе употребляются термины «алгоритм» (Л. Н. Ланда), «развернутая инструкция» (Д. Н. Богоявленский и Л. П. Федоренко).

признаки должен установить учащийся, чтобы верно применить правило. Эти существенные признаки обычно указываются в первой, ситуативной¹ части орфографических правил, например:

«После шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных под ударением пишется *о*, без ударения—*е*: *грошо́вый, ежо́вый, свинцо́вый*, но: *плюше́вый, ситце́вый*».

Согласно ситуативной части данного правила, ученик должен определить: а) в какой морфеме находится гласный, который следует за шипящим, б) часть речи, в) место ударения.

Что касается последовательности разбора, то целесообразно учитывать следующее: во-первых, называется опознавательный признак (в указанном выше случае — это наличие в слове гласного после шипящего или *ц*), во-вторых, такой существенный признак или такие существенные признаки, при помощи которых ученик может подвести орфограмму под правило (с этой целью учащийся устанавливает, например, в какой морфеме находится гласный, который следует за шипящим, и определяет часть речи). в-третьих, такой существенный признак или такие существенные признаки, определение которых позволит решить вопрос о написании данной орфограммы (в рассматриваемом случае определяется лишь один существенный признак, фонетический — место ударения).

На опознавательном этапе анализа учащийся обычно руководствуется одним опознавательным признаком. Что касается выборочного и заключительного этапов анализа, то учащийся должен определить один, два и более существенных признаков.

Возникает естественный вопрос, в какой последовательности эти существенные признаки надо рассматривать. При его решении необходимо руководствоваться следующим: вначале рассматриваются те существенные признаки орфограммы, выяснение которых при известных обстоятельствах может исключить необходимость определения других существенных признаков.

Например, в указанном выше случае на выборочном этапе анализа учащийся прежде всего определяет, в какой морфеме находится гласный, который следует за шипящим, а затем — часть речи. Если учащийся обнаружит, что гласный, который следует за шипящим, находится в корне, то ему не надо будет определять часть речи, так как правило правописания гласных после шипящих в корне распространяется в абсолютном большинстве случаев на нее части речи (*шелк, шелковый, вычеркивать, четко* и т. д.). Если же учащийся обнаружит, что гласный, который следует за шипящим, находится в суффиксе или окончании, он должен определить часть речи,

¹ Ситуативной называется та часть правила, в которой определяются условия его применения.

чтобы подвести орфограмму под правило (в существительных, прилагательных и наречиях под ударением пишется *о*, в глаголах, в том числе в причастиях — *е*).

Еще один пример. Учитель разъясняет учащимся, что, применяя правила правописания *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных, они должны установить: а) склонение имени существительного, б) какое окончание оно имеет в именительном падеже единственного числа, в) в каком падеже стоит существительное.¹

Почему намечена именно такая последовательность разбора на третьем, заключительном этапе анализа?

Если ученик при разборе столкнется с существительным 3-го склонения (*жид у площади, шёл по площади, стоял на площади*}, то для верного написания падежного окончания *-и* ему достаточно определить лишь склонение этого существительного, так как в окончаниях 3-го склонения и в родительном, и в дательном, и в предложном падежах пишется *-и*. Если же ученик встретится с существительным 1-го или 2-го склонения (*живет у станции, был в планетарии, развевался на здании, лежит в сарае, плавает в море*), то он должен определить не только склонение, но и окончание именительного падежа единственного числа.

В существительных 1-го склонения на *-ия* в родительном, дательном и предложном падежах и в существительных 2-го склонения на *-ий*, *-ие* в предложном падеже всегда пишется окончание *-и*, а в существительных 2-го склонения без окончания и с окончаниями *-о*, *-е* в предложном падеже окончание *-е*. В этих случаях падеж имени существительного определять не обязательно.

Если же ученик обнаружит существительные 1-го склонения на *-а*, *-я*, то он должен определить все три существенных признака, которые названы выше. Убедившись в том, что перед ним существительное 1-го склонения на *-а*, *-я* (а не на *-ия*), учащийся выясняет падеж имени существительного и в зависимости от падежа пишет окончание *-и* (в родительном падеже) или *-е* (в дательном и предложном падежах): *волге реки, к речке, на речке*.

Учить школьников применять орфографические правила помогает объяснительное письмо.²

При выполнении упражнений типа списывания и при написании диктантов учащиеся устно или письменно объясняют орфограммы, то есть указывают в

¹ В данном случае имеется в виду лишь третий, заключительный этап анализа.

² Под объяснительным письмом понимается письмо учащихся с устным или письменным объяснением орфограмм. (В. А. Добромислов).

определенной последовательности все существенные признаки, совокупность которых определяет верное написание.¹

Что касается устного объяснения орфограммы, то оно обычно представляет собой связное высказывание типа рассуждения.² В таком случае развиваются мышление и речь учащихся и глубоко осмысливаются орфографические правила. Развернутое рассуждение вслух осуществляется под контролем учителя.

«Такой способ, во-первых, исключает возможность пропуска какого-нибудь звена, без которого решение задачи невозможно; во-вторых, он дает учителю возможность контролировать не конечный продукт деятельности учащегося, а самый процесс мышления».³

Устное объяснение орфограммы, представляющее собой развернутое рассуждение, особенно уместно проводить сразу же после объяснения соответствующего орфографического правила (когда учащиеся овладевают развернутым рассуждением, ведущим к определению нужной орфограммы), при повторении и в ходе работы над ошибками.

То же самое нужно сказать и в отношении письменного объяснения орфограмм.⁴

Необходимо лишь подчеркнуть, что письменное объяснение обычно имеет место и тогда, когда необходимость в развернутых рассуждениях отпадает. Учащиеся, определяя орфограмму, лишь устанавливают существенные фонетические и грамматические признаки, используя условные сокращения и подчеркивания. При этом письменное объяснение обязывает всех учащихся анализировать орфограммы, то есть учиться применять правила, и помогает учителю выявить ошибки в анализе, породившие неверное написание.

В последнем случае учитель имеет возможность при работе над ошибками и при дальнейшем закреплении орфографических правил обратить внимание именно на то, что еще не усвоено учащимися и что является причиной возникновения ошибок.

«При выполнении тренировочных работ по орфографии учащиеся по указанию учительницы стали делать на полях и прямо между строчками в тетрадях пометки, отражающие сознательность употребления той или иной орфограммы: то это

¹ Как уже говорилось, эти существенные признаки сообщает учитель, знакомя учащихся с характером и последовательностью грамматико-орфографического разбора и давая образцы такого разбора.

² Л. П. Федоренко называет такой разбор разбором-рассуждением. См. ФЕДОРЕНКО, Л. П. 1964. Принципы и методы обучения русскому языку. Москва: Изд-во "Просвещение".

³ Репкин, В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия. Вопросы психологии. 139-40. 1960.

⁴ БАРАНОВ, М. Т. Работа над орфографическими ошибками в V-VIII классах. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 1962.

проверочное слово, то вопросы, то стрелки, указывающие на связь или на возможность исключения частицы из предложения, то подчеркивания, то выписывание чередующихся корней или устойчивых буквенных сочетаний.

Получилось что-то вроде выборочного письменного орфографического разбора, производимого параллельно с диктантом или изложением, даже сочинением. Так обучающая работа — орфографический разбор — соединилась с наиболее ответственными формами проверочных работ — диктантом, изложением.

Как известно, орфографические упражнения делятся на упражнения типа списывания и диктанты.

Рассмотрим эти упражнения только с одной точки зрения: что нужно предпринять для того, чтобы все учащиеся, выполняя принятые и апробированные в практике школы орфографические упражнения, учились применять орфографические правила (сразу же после их объяснения).¹

Упражнения на списывание

Списывание текста без пропуска букв. В V—VIII классах это упражнение оправдывает себя в том случае, если учащимся предлагается выписать из текста определенные слова и письменно объяснить орфограммы, что потребует активной работы и напряжения мысли.

Списывая текст без пропуска букв и давая письменное объяснение, ученик должен не только определить, когда нужно применить орфографическое правило, но и установить, какое орфографическое правило необходимо применить в этом случае, и объяснить соответствующее написание, произведя в определенной последовательности разбор данного слова. Значит, налицо все три этапа анализа слов на правило, но в облегченных условиях: текст находится перед глазами и вопрос о конкретном написании решен.

Особенностью данного упражнения, представляющего собой выборочное списывание с объяснением орфограмм, является то, что учащиеся звуковой образ слова воспринимают, проговаривая про себя, а не на слух, и то, что они запечатлевают зрительный образ слова, правильно написанного в тексте. При закреплении орфографических правил списывание текста без пропуска букв найдет наиболее частое применение в том случае, если в текст включены слова, нуждающиеся в зрительном восприятии.

¹ Как уже говорилось, письменное объяснение орфограмм применяется и в другом случае — при работе над орфографическими ошибками.

В зрительном восприятии обычно нуждаются те слова, которые на письме не изменяются, пишутся одинаково в любых фонетических и грамматических условиях, например слова с приставкой *с-*: *считать, шить, сжимать, сбор, сзади, сбегать* и т. д., слова с непроизносимой согласной: *прелестный, чувствовать, поздний* и т. д.

Списывание текста, в котором пропущены буквы. Недостатком этого упражнения является то, что пропуск букв сигнализирует учащимся о необходимости применить орфографическое правило.¹ Значит, при выполнении указанного упражнения учащиеся не определяют, когда нужно применить орфографическое правило.

Если буквы пропущены в словах, которые пишутся по одному и тому же правилу, то учащиеся не устанавливают, какое орфографическое правило необходимо применить. Учащиеся только решают вопрос о конкретном написании, для чего производят в определенной последовательности разбор данного слова.

А чтобы учитель был уверен, что такую мыслительную, работу проделывают все учащиеся, он предлагает им проводить письменное объяснение орфограмм непосредственно перед написанием слов.

Если буквы пропущены в словах на разные правила (на два или более правил), то отсутствует лишь первый, опознавательный этап анализа, выборочный и заключительный этапы имеют место, но в облегченных условиях: учащимся не приходится думать о написании слов, в которых не пропущены буквы.

При списывании текста, в котором пропущены буквы, учащиеся звуковой образ слова воспринимают, проговаривая про себя или вслух; зрительный образ слов с пропущенными орфограммами учащиеся, естественно, до их написания не воспринимают.

Как видим, и при выполнении упражнений типа списывания дети учатся применять орфографические правила, если объясняют орфограммы. Письмо в таком случае получается объяснительным. Это особенно важно, так как упражнения типа списывания учащиеся обычно выполняют дома. Письменное объяснение орфограммы потребует от учащихся активной работы и напряжения мысли во время выполнения домашнего задания.

Диктанты

В. П. Иванова говорит об индивидуальных различиях учащихся, которые проявляются при написании диктанта. Одни учащиеся знают правила и применяют их во время диктанта. Другие учащиеся, а таких большинство, знают орфографические

правила, но не умеют их применять. «Знаю правила хорошо, — говорит ученик V класса С. С., — но теряюсь, мысль забегает как-то и не успеваешь вспомнить».¹

Вывод может быть один: надо учить школьников применять орфографические правила во время диктанта. Этого можно достичь, если учащиеся при написании диктанта станут проводить объяснение орфограмм. В таком случае письмо опять-таки получается объяснительным.

В школьной практике наибольшее распространение получили диктанты, при проведении которых:

- а) учащиеся записывают текст полностью, без изменений (зрительный, предупредительный, объяснительный диктанты),
- б) учащиеся записывают текст выборочно (выборочный диктант),
- в) учащиеся, записывая текст, подвергают его изменениям (творческий и свободный диктанты).

Диктанты без изменения текста

Зрительный диктант. Зрительный диктант — эффективный способ обучения применению орфографических правил. При самостоятельной подготовке к зрительному диктанту школьники устно объясняют имеющиеся в тексте орфограммы. Если учащийся затрудняется объяснить ту или иную орфограмму, он об этом спрашивает учителя. Учащиеся будут напряженно трудиться, если учитель в ходе записи текста под диктовку потребует письменного объяснения определенных орфограмм непосредственно перед написанием слов. При оценке результатов работы учитель учитывает не только ошибки в написании слов, но и ошибки в объяснении орфограмм.

При подготовке к диктанту учащиеся проводят полный (обычно трехэтапный) анализ слов на правила, но в облегченных условиях; текст без пропуска букв находится перед глазами учащихся. Во время записи текста под диктовку учащиеся также проводят орфографический разбор в облегченных условиях: был предварительный орфографический разбор текста, который воспринимался учащимися зрительно.

Предупредительный диктант. В опыте работы применяется два вида предупредительного диктанта: предупредительный диктант с предварительной подготовкой и предупредительный диктант без предварительной подготовки.

Предупредительный диктант с предварительной подготовкой. Перед записью отдельного предложения или целого текста устно проводится объяснение определенных орфограмм, имеющих в словах, которые входят в данное предложение

¹ ИВАНОВА, В. П. Умственная деятельность учащихся при написании диктанта. Ташкент: Изд-во "Высшая и средняя школа". 1962.

или текст. Чтобы учащиеся более внимательно относились к устному орфографическому разбору, учитель предлагает во время диктанта непосредственно перед написанием слов письменно объяснить соответствующие орфограммы (или все те орфограммы, которые разбирались, или некоторые из них, о чем предупреждает учитель после устного орфографического разбора).

Такая организация работы поможет избавить предупредительный диктант от его существенных недостатков, о которых убедительно говорит А. И. Кобызов:

«Самым активным лицом в классе при проведении этого диктанта является учитель. Он ведет за собой класс, обращает внимание учащихся на нужные орфограммы, задает вопросы и пр. Ученики же далеко не все принимают активное участие в работе. Некоторые из них предпочитают занимать пассивную позицию, выжидают окончательного, правильного решения вопроса и только тогда списывают с классной доски готовый, отработанный текст предложения.

Если у классной доски никто не работает, кроме учителя, тогда основная масса учащихся более внимательна, но все же и она воспринимает отработанный материал в готовом виде, так сказать, поданный сверху. В разборе же отдельных орфограмм, как и при объяснительном диктанте, принимают активное участие на всем уроке лишь отдельные учащиеся».¹

Предупредительный диктант без предварительной подготовки. Учащиеся письменно или устно проводят объяснение орфограмм перед записью каждого слова, имеющегося в предложении, или перед записью слов, написание которых подчиняется определенному правилу. М. И. Леонтьев предупредительный диктант без предварительной подготовки с письменным объяснением орфограмм называет диктантом с обоснованием. Сущность диктанта с обоснованием заключается в следующем:

- 1) Ученик должен письменно и предельно сжато обосновать написание диктуемого слова, что требует максимального напряжения внимания и памяти пишущего.
- 2) Обоснование должно предшествовать написанию, это приучает пишущего к тому, чтобы он сначала подумал о том, как написать, а затем уже записал слово.²

Устное объяснение орфограмм непосредственно перед написанием слова и в ходе его написания получило в опыте липецких учителей название комментированного письма. Что ценного в приеме комментированного письма? Ценно то, что дети учатся применять орфографические правила. Известно, что комментировать — значит

¹ КОБЫЗЕВ, А. И. Новый вид диктанта "Проверяю себя". Москва: Учпедгиз. 1962.

² ЛЕОНТЬЕВ, М. И. Диктант с обоснованием как средство повышения эффективности урока. Русский язык в школе. 51. 1962.

объяснять, то есть в определенной последовательности называть все существенные признаки, совокупность которых определяет верное написание слов.

Вот почему особенно целесообразно практиковать прием комментированного письма сразу же после объяснения орфографического правила, для того чтобы выяснить, поняли ли учащиеся, какие существенные признаки и в какой последовательности надо указать, чтобы верно применить соответствующее правило.

Объяснительный диктант. Объяснение орфограммы проводится устно после записи предложения или целого текста. Известно, что степень активности отдельных учащихся при таком диктанте невелика: в течение урока каждый ученик в лучшем случае разберет одну-две орфограммы, одно-два предложения.

Вот почему возникла необходимость активизировать учащихся и в ходе написания объяснительного диктанта.

А. И. Кобызев предложил новый вид объяснительного диктанта — «Проверяю себя». Особенностью этого диктанта является то, что при написании работы учащиеся подчеркивают все сомнительные для них места, чтобы по окончании диктанта спросить у учителя, правильно ли написано то или иное слово или правильно ли расставлены знаки препинания.¹

Диктант с выборочной записью текста

Выборочный диктант. При выборочной записи слов или словосочетаний учащиеся или письменно объясняют соответствующие орфограммы (перед тем словом, в котором имеется орфограмма), или устно. Часто это объяснение сводится к классификации слов на правила, например, в один столбик учащиеся записывают существительные 3-го склонения с основой на шипящий (*ветошь, глушь* и т. п.), в другой — существительные 1-го и 2-го склонения (*рощ, сокровищ, пращ* и т. п.).

Диктанты с изменением текста

Творческий диктант. Учащиеся в диктуемый текст по заданию учителя вставляют определенные слова или изменяют грамматическую форму диктуемых слов и письменно или устно объясняют соответствующие орфограммы. Тем самым у учащихся вырабатывается навык применять орфографические правила в условиях, когда приходится думать о содержании и грамматическом оформлении предложения.

Свободный диктант. При свободном диктанте учащемуся приходится думать не только о содержании и грамматическом оформлении предложений, но и о связности изложения мыслей. Если учащийся письменно объясняет орфограммы (обычно на определенное правило), то он так же, как и при творческом диктанте, приучается

¹ КОБЫЗЕВ, А. И. Новый вид диктанта "Проверяю себя". Москва: Учпедгиз. 1962.

применять орфографические правила в условиях, приближенных к тем, когда приходится излагать свои мысли.

2/Ошибочные обобщения

Орфографические ошибки нередко появляются в результате ошибочных обобщений, то есть в результате:

- а) ложной аналогии, которую проводят учащиеся между разными написаниями,
- б) применения ошибочных приемов распознавания орфографических явлений,
- в) ошибочных обобщений орфографического характера,
- г) ошибочных обобщений грамматического характера.

Во всем этом проявляется неумение учащихся применить орфографические правила. Рассмотрим затронутые вопросы несколько подробнее.

Известно, что «принципом морфологической орфографии является аналогия. Этот принцип распространяется на все морфемы и на все части речи».¹ Но нередко учащиеся проводят между разными написаниями ложную аналогию, в результате чего появляются неверные написания. В этом также проявляется неумение учащихся действовать по правилу.

Учащиеся делают неправильные общие выводы в виде орфографических правил и действуют при письме согласно этим ложным правилам. По иногда учащиеся допускают ошибки только в результате ложной аналогии, не делая никаких общих выводов: слово *сыроежка* пишут «сыроешка» по аналогии со словом *ешь*; в словах типа *каменичик*, *фонаричик* по аналогии со словами *камень*, *фонарь* пишут *ь* и т. д.

Иногда ошибки появляются в результате влияния форм рядом стоящих слов, например, «свежем дыханием», «под могучем корнем» и т. п.

Неумение учащихся действовать по правилу проявляется и в том, что учащиеся применяют неверные приемы распознавания орфографических явлений. Учащиеся подчас пользуются каким-либо одним приемом, а не применяют совокупности их. Например, чтобы отличить наречие от других частей речи, учащиеся пользуются таким основным приемом — устанавливают, употребляется наречие без приставки или не употребляется. Если наречие употребляется без приставки, пишут отдельно («по всюду»), если не употребляется — имеете (*наизусть*).

Чтобы отличить союзы *тоже*, *также* от местоимения *то* и наречия *так*, с частицей *же*, учащиеся также пользуются одним приемом — смотрят, можно отбросить *же* или нельзя. Поэтому допускают ошибки в тех случаях, когда частицу *же*

¹ Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе. Москва: Учпедгиз. 1960.

отбросить без изменения смысла предложения невозможно. Например: *Все лепили из глины посуду, и я решил делать тоже; Отец не любил повторять одно, и то же; Всё так же тихо плыли во тьме суда; Ночь кончалась, но костёр горел так же ярко.*

Наблюдаются случаи, когда учащиеся неправильно пользуются тем или иным приемом. Часто ошибки в словах с проверяемыми безударными гласными в корне объясняются тем, что учащиеся подбирают в качестве проверочных слов такие, в которых нужный корневой гласный находится в безударном положении, например: «дрожать—дрожит». Обычно это происходит в том случае, если учащиеся не умеют правильно определять ударение.

И наконец, учащиеся иногда применяют не тот прием определения написания, который необходим в данном конкретном случае. Ошибки типа «расставить» нередко объясняются тем, что учащиеся неверно рассуждают, когда стремятся определить, сколько с нужно писать на стыке приставки и корня, например: «В слове *растащить* пишется два с: есть слово *стащить*, и приставка *рас-* оканчивается на с, получается два с».

Иногда учащиеся применяют известный им прием в неподходящих случаях, например подбирают однокоренное слово в качестве проверочного слова для определения написания суффиксов глаголов, причастий, наречий; например: «застрывать», потому что *застрять*, «подстрелянный»;>, потому что *стрелять*; для написания соединительной гласной: «водакачка» — *вода*, «землятресение» — *земля*.

Неверные написания подчас являются результатом того, что учащиеся формулируют ложные правила и действуют при письме, руководствуясь этими правилами.

Обобщение в виде ложных правил имеет место в том случае, если учащиеся не учитывают существенных признаков орфограмм (фонетических или грамматических) или учитывают лишние признаки, а существенные признаки не имеют в виду.

Ложные правила могут возникать и по другим причинам: или по аналогии с теми правилами, которые распространяются на родственные явления, или в качестве противопоставления другому правилу, которое распространяется на родственные явления. Например: «Частица *не* с существительными пишется отдельно, а с наречиями — слитно;». (Под влиянием правил правописания предлогов с существительными и приставок с наречиями.) «Частица *не* с краткими причастиями пишется раздельно, а с полными слитно». (Ложное правило возникло как противопоставление другому правилу, распространяющемуся на родственные явления.)

Неверные написания появляются и в результате ошибочных обобщений грамматического характера. Вот некоторые из этих ошибочных грамматических обобщений: «Существительные женского рода с основой на шипящий относятся к 3-му склонению» (поэтому появляются ошибки типа «кожъ», «дачъ»), «Существительные с буквой ь на конце относятся к 3-му склонению» (поэтому возникают ошибки типа «в госпитали»). «С глаголами употребляется только частица *не*» (этим объясняются ошибки в предложениях типа: «Куда не посмотрю, повсюду рожь густая»).

Часто учащиеся делают и такое обобщение: «Буква ь — знак мягкости согласного». Поэтому появляются ошибки, с одной стороны, типа «врачъ», «рошь», «горячъ» («После мягких согласных в конце слов всегда пишется ь»), а с другой стороны, типа «печ» «стрич», «спряч» («После всегда мягкого согласного не пишется ь»). Указанное обобщение — обычно результат того, что учитель не обращает внимания на функции буквы ь как показателя грамматической формы.

Итак, факты говорят о том, что орфографические ошибки нередко появляются в результате неправильных обобщений грамматического и орфографического характера.

Для методики обучения орфографии чрезвычайно важно установить не только характер ошибочных обобщений, но и условия, при которых они возникают.

П. А. Шевариев говорит о так называемых ошибочных обобщенных ассоциациях¹, подразделяя их на слишком широкие и слишком узкие. Особый интерес для нас представляют ошибочные ассоциации первого типа.

Чтобы учащиеся правильно писали буквы *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных, они должны в ходе анализа соответствующих грамматико-орфографических фактов осознавать, к какому склонению относится существительное, на что оканчивается основа этого существительного, в каком падеже оно стоит. Обозначим условно признаки существительного — склонение, характер основы — буквой Б, падеж — буквой А. Если учащиеся при выполнении упражнений имеют дело только с существительными 1-го склонения типа *берёза, черешня, Серёжа, Петя*, то есть с существительными, оканчивающимися не на *-ия*, то они перестают в ходе выполнения упражнений ясно и отчетливо осознавать признаки, условно названные буквой Б — склонение и характер основы существительного, так как эти признаки в указанных случаях являются постоянными. Учащиеся обращают внимание лишь на падеж (на признак А); определив верно падеж, они правильно пишут соответствующее окончание.

¹ ШЕВАРИЕВ, П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. Москва: Издательство АГН РСФСР. 1959.

Такой неполный анализ, по существу, является ошибочным. Ошибочный характер анализа не обнаруживается, если учащиеся имеют дело со словами указанного выше типа, но становится очевидным тогда, когда в поле зрения учащихся попадают или существительные 1-го склонения на *-ия* (*армия, станция*), или существительные 3-го склонения (*площадь, тетрадь*).

Ошибочные обобщения, как уже отмечалось, обычно возникают у учащихся в результате недостатков, допущенных ими при анализе, в двух случаях:

- 1) когда учащиеся при анализе учитывают не все существенные признаки слов, подчиняющихся тому или иному правилу (имеются в виду лексико-семантические, фонетические, грамматические признаки);
- 2) когда учащиеся учитывают лишние признаки орфограмм, а существенные признаки этих орфограмм упускают из виду.

Ошибочные обобщения нередко возникают у учащихся и под влиянием обучения: некоторых особенностей формулировок правил, данных в учебнике и сообщенных учителем; упражнений, имеющих в учебнике, и упражнении, подобранных учителем. Рассмотрим эти вопросы несколько подробнее.

Как известно, правило обычно распадается на две части. «Первая часть содержит в себе характеристику ситуаций определенного типа; вторая часть указывает, какие операции следует выполнять в ситуации этого типа».¹ Возьмем такое правило: «После шипящих на конце существительных 3-го склонения пишется *ь*, например; *ночь, рожь, мышь*».

В первой части правила (она отделена вертикальной чертой) говорится о том, при каких условиях, в какой ситуации нужно выполнить действие,² которое указано во второй части правила. Применяя это правило, ученик должен определить характер основы, часть речи, склонение, а затем решить, нужно писать букву *ь* или нет.

Если в ситуативной части правила необходимые условия его применения изложены не компактно, в разных абзацах, то создаются предпосылки для неверного его использования. Приведем одно такое правило из учебника — правило правописания частицы *не* с глаголами. Это правило сформулировано в учебнике таким образом:

«I. Отрицательная частица *не* пишется с глаголами раздельно, например: *не читал, не шумел, не был, не мог, не хочу, не хочется, не хватает*.

¹ ШЕВАРИЕВ, П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. Москва: Издательство АПН РСФСР. 1959.

² Такую часть правила условно будем называть ситуативной частью.

II. Частица *не* пишется слитно с глаголами только тогда, когда глагол без нее не употребляется, например: *ненавидеть, негодовать, невзлюбить, мне нездоровится*. В этом случае частица *не* превращается в приставку» (стр. 182, § 109).

В первой части правила утверждается, что частица *не* с глаголами пишется раздельно. Под воздействием такого утверждения и знаний, полученных в начальных классах, учащиеся делают ошибочное обобщение, считая, что *не* с глаголами пишется раздельно всегда, хотя далее, во второй части правила, и делается оговорка о глаголах типа *негодовать, недоумевать*. Пользуясь первой частью правила, школьники при анализе соответствующего грамматико-орфографического материала устанавливают один существенный признак — к какой части речи относится данное слово. Если перед ними глагол, то они и пишут частицу *не* раздельно. Ошибочность такого обобщения обнаруживается не всегда, а лишь в том случае, когда учащиеся сталкиваются со словами типа *негодовать, ненавидеть*.

Разберем, далее, в качестве примера одно правило, в ситуативной части которого не указаны все необходимые условия его применения. Правило о буквах *ы* и *и* после *ц* дано в учебнике в такой формулировке:

«После *ц* буква *ы* пишется в следующих случаях:

- 1) в окончаниях слов, например; прилетели птицы, гнездо синицы; куций, бледнолицый;
- 2) в суффиксе *-ын*, например: сестрицын, куницын;
- 3) кроме того, в словах цыган, цыц, цыплёнок, цыпочки (а также' в словах с теми же корнями: цыганка, цыкать, цып-цып, на цыпочках).

В остальных случаях после *ц* пишется *и*, например: *революция, конституция, циркуль, цифра, цинга, цирк, циновка, панцирь* и т. п.» (стр. 33, § 11).

Правило о написании *ы* после *ц* в окончаниях слов учащиеся нередко воспринимают как обобщенное правило и распространяют его на все падежные окончания имен существительных с безударным *е*. В таком случае учащиеся пишут после буквы *ц* букву *ы* в дательном и предложном падежах существительных 1-го склонения: «на улицы», «к колхозницы», «на границы»; «о пшеницы» и т. п.

Иногда учащиеся в середине слова после *ц* пишут *и* и в таких словах, которые необходимо писать с *е* («ципóчка», ципенеть» и т. п.), ввиду того что руководствуются правилом: «...В остальных случаях после *ц* пишется *и*». Учащиеся считают этот пункт обобщенным правилом для написания гласных после *ц* в середине слова. А происходит это потому, что в ситуативной части правила не указаны все существенные признаки,

совокупность которых определяет верное написание (не названы, например, падежи имен существительных, в которых окончанием является буква *ы*).

Приходится встречаться с такими фактами, когда учитель довольствуется ответами учащихся, которые, формулируя правило, не указывают в ситуативной части всех необходимых существенных признаков.

Например:

- а) «В существительных женского рода на конце после шипящих пишется буква *ь*»;
- б) «*Не* с причастиями пишется вместе, если нет пояснительных слов»;
- в) «Частицы *бы* и *же* пишутся всегда отдельно».

Правило, указанное под пунктом *а*, позволяет учащимся верно написать существительные женского рода 3-го склонения (*ночь, молодёжь, печь* и т. д.), но не ограждает от ошибок при написании существительных женского рода 1-го склонения («тучь», «дачь», «крышь» и т. д.), так как ситуативная часть правила направляет внимание учащегося на определение только одного признака — рода имени существительного.

В ситуативной части правила, указанного под пунктом *б*, не говорится о том, что речь идет о полных причастиях. Ученики согласно ситуативной части этого правила производят неполный анализ. Они определяют часть речи (форму глагола) и устанавливают наличие или отсутствие зависимых от причастия слов. Такой анализ не приведет к ошибкам, если ученик имеет дело с полными причастиями. Ошибки появляются тогда, когда учащийся встретит краткое причастие. Например: «*Посуда не вымыта, не* вместе, это причастие, к нему нет пояснительных слов».

Применяя правило, названное под пунктом *в*, учащиеся пишут отдельно союзы *чтобы, также, тоже*: «*Лампа заслонена бумажным щитом, чтобы свет не разбудил Серёжу; чтобы, бы* отдельно: частица *бы* всегда пишется отдельно»; «*Я наслаждался мирно своим трудом, успехом, славой, также трудами и успехами друзей; же* отдельно: частица *же* всегда пишется отдельно».

Анализ затруднений учащихся, которые они испытывают в ходе применения орфографических правил, и анализ причин этих затруднений говорит прежде всего о том, что орфографические правила необходимо формулировать таким образом, чтобы они способствовали верным обобщениям учащихся: эти правила должны ориентировать учащихся на выяснение всех существенных признаков, определяющих правильность написания; устанавливать ту последовательность при анализе, которая фактически нужна ученику для определения написания. А это будет иметь место в том

случае, если в ситуативной части правил четко, компактно и в определенной последовательности будут указаны все необходимые условия их применения.

Покажем это на одном примере. Рассмотрим правило правописания частицы *не* с глаголами.

Если учесть все сказанное выше, то это правило надо сформулировать следующим образом: «Частица *не* пишется с глаголами раздельно, кроме тех из них, которые не употребляются без этой частицы, например: *не читать, не шуметь, не был, не мог, но: негодовать, недоумевать, нездоровиться (мне нездоровится), ненавидеть, неволить*».

Чтобы верно применить правило правописания частицы *не*, учащиеся вначале устанавливают, употребляется или не употребляется слово без частицы *не*, а затем определяют часть речи. Если перед ними глагол, на этом анализ заканчивается. В таком случае учащиеся будут учитывать все существенные признаки, безошибочное определение которых поможет им верно применить правило правописания частицы *не* с глаголами.

Приведем еще один пример — правописание буквы *ы* после *ц*.

«После *ц* буква *ы* пишется в следующих случаях:

- 1) в окончаниях существительных: в родительном падеже единственного числа (*гнездо синицы*), в именительном и винительном падежах множественного числа (*созрели огурцы*);
- 2) в словах *цыпленок, цыган*.¹

В остальных случаях после *ц* буква *ы* не пишется: *цикуль, цинга, циновка, панцирь, целебный, цемент* и т. д.».

Таким образом сформулированное правило четко указывает, в каких случаях пишется буква *ы* после *ц* на конце и в середине слов. Применяя это правило, учащийся должен определить, где находится гласная после *ц*: в окончании или в корне; если в окончании, то установить число и падеж существительного; если в корне, то задуматься, не является ли это слово исключением; если нет, выяснить, какую букву в этом слове надо писать: *и* или *е*.

Надо добиваться от учащихся при устном ответе полной, точной формулировки правила. Нельзя довольствоваться так называемой рабочей формулировкой, которая объясняет данный конкретный случай, но является неполной, неточной, что приводит к ошибкам в других случаях.

¹ Слова *цыц, цыпочки* в письменной речи учащихся встречаются редко, поэтому не включаются в число слов-исключений.

Необходимо формулировать обобщающие правила. Вначале каждое правило изучается в отдельности, а затем эти правила обобщаются, например правила правописания частицы *не* с именами существительными, с именами прилагательными, с наречиями на *-о*; правило правописания *о* и *е* после шипящих, с одной стороны, в окончаниях глаголов и суффиксах причастий; с другой стороны, в суффиксах и окончаниях существительных и прилагательных и в суффиксах наречий. Усвоение формулировки орфографического правила идет в процессе орфографического разбора. Это экономит время и способствует глубокому усвоению орфографических правил.

Рассмотрим, далее, такой вопрос: нельзя ли сделать так, чтобы учащемуся не приходилось запоминать, с одной стороны, формулировку орфографического правила, с другой стороны, правило применения этого правила, то есть последовательность разбора? Можно, если характер (содержание) умственных действий и последовательность их намечаются в самой формулировке правила. Мысль эта не нова. Ее в свое время высказали Н. С. Рождественский¹ и Д. Н. Богоявленский и Л. П. Федореико.²

Запоминание характера и последовательности орфографического разбора не представляет особого труда для учащихся, если в формулировке соответствующего правила устанавливается нужная последовательность анализа. В таком случае учащиеся, запомнив формулировку правила, усваивают и последовательность разбора.

Например, объяснив правило правописания частицы *и* с глаголами, учитель обращает внимание на то, что наличие *не* является опознавательным признаком орфограммы. Чтобы установить, какое орфографическое правило нужно применить, необходимо вначале определить, употребляется или не употребляется слово без *не*. Если слово без *не* употребляется, установить часть речи. Учитель сразу дает образцы письменного и устного разбора. Например:

Образец письменного разбора: *Чужим умом (уп., гл.) не проживешь.*

Образец устного разбора: «Со словом *проживешь* частица *не* пишется отдельно, потому что слово *проживешь* — глагол, который употребляется без *не*».

Важно отметить, что большинство правил имеет оригинальный характер и последовательность разбора, и только 12 правил поддается группировке.

Намечается 5 групп правил, имеющих один и тот же характер и последовательность разбора.

¹ См.: «Свойства русского правописания - как основа методик его преподавания», стр. 126

² См. сб.: «Психология активизации обучения в вечерней сред ней школе». М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, стр. 15

В первую группу входят 2 правила — правило правописания согласных *б, т, д* в приставках и правило правописания согласных *з, с* в приставках.

Во вторую группу входят 3 правила: правила правописания *е* и *о* в корнях после шипящих, в окончаниях и суффиксах существительных и прилагательных после шипящих и *ц*; личных окончаний глаголов, суффиксов страдательных причастий прошедшего времени, суффиксов наречий после шипящих.

В третью группу входят 2 правила: правила правописания безударных суффиксов действительных и страдательных причастий настоящего времени.

В четвертую группу входят 3 правила: правила правописания наречий, образованных от полных прилагательных с предлогами, от местоимений при помощи приставки *по-*, от числительных.

В пятую группу входят 2 правила: правила правописания частиц *бы, ли (ль), же* и частиц *-то, -либо, -нибудь, -таки, -ка, кое- (кой-)*.

Группировке поддаются такие правила, в которых ситуативная часть одинакова по содержанию, но орфограммы разные. Так как правила имеют одну и ту же ситуативную часть, то характер и последовательность разбора совпадают.

Правда, в первую группу входят правила, имеющие различия в ситуативной части ввиду того, что правила правописания приставок на *з (с)* являются отклонением от морфологического принципа русской орфографии. Общим у этих правил является то, что приставки оканчиваются на согласный. Если учащиеся обнаруживают в слове стечение согласных на стыке приставки и корня (опознавательный признак), то они должны: 1) выделить в слове приставку, 2) определить характер согласного звука на конце приставки (не является ли этот звук согласным *з* или *с*), 3) если приставка оканчивается на *з* или *с*, то установить, с какого согласного (звонкого или глухого) начинается корень.

Таким образом, при разборе слова на указанные выше правила две операции (из трех) являются одинаковыми.

Что касается правил, входящих во вторую, третью, четвертую и пятую группы, то содержание их ситуативной части совпадает, поэтому совпадает характер и последовательность разбора.

Все остальные правила, как уже говорилось, имеют оригинальный характер и последовательность разбора.

Например: правописание *нн* и *н* в прилагательных, образованных от существительных. Опознавательный признак — наличие в слове суффикса со звуком *нн (н)*. Характер и последовательность разбора: выяснить, к какой части речи относится слово; если это

прилагательное, то определить, от какого слова оно образовано; если слово образовано от имени существительного, то установить, при помощи какого суффикса образовано прилагательное; если при помощи суффикса *-ял-*, решить, не являемся ли это слово исключением.

Как уже говорилось, положение учителя и ученика облегчается, если последовательность разбора намечается в самой формулировке правила.

Нередко опознавательный признак и признаки, позволяющие подвести орфограмму под правило, указываются и в названии орфографического правила. Например: «Буквы *о* и *е* после шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных» («после шипящих и *ц*» — опознавательный признак, «в суффиксах прилагательных» — признаки, позволяющие подвести орфограмму под правило).

При объяснении соответствующего орфографического правила учитель обращает внимание учащихся и на эту сторону дела.

При объяснении орфографических правил важно обратить внимание учащихся и на то, какие приемы помогут им определить конкретные написания.

Известно, что в практике работы применяются следующие приемы определения конкретных орфографических написаний:

Как видим, в школе применяются в основном два приема, которые заключаются в том, что необходимо: 1) изменить слово или подобрать родственное слово или 2) поставить вопрос.

Иногда учитель большее внимание уделяет трудным для учащихся случаям, например словам, в которых на стыке приставки и корня пишется *зз* или *сс* (*беззвездный*, *рассмеяться* и т. п.), насыщая такими словами различные упражнения. В таком случае учащиеся при анализе отмечают лишь характер приставки (то, что приставка оканчивается на *з* или *с*), а то, с какой буквы начинается корень, теряет для них значимость, так как в подобранных для упражнений словах корень начинается или с буквы *з*, или с буквы *с*. В результате - учащиеся пишут *зз* и *ее* в словах типа *возбудить* («возбудить»), *раскачать* («раскачать»), руководствуясь ложным правилом: «Если приставка оканчивается на *з*, то пишется два *з*, если приставка оканчивается на *с*, то пишется два *с*».¹

Орфографические упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы учащиеся, выполняя их, обращали внимание на все существенные признаки, совокупность которых определяет верное применение правил, чтобы в поле зрения учащихся постоянно находились смешиваемые ими орфографические явления.

¹ Протокольная запись ответа ученика.

Например, для предупреждения ошибок в написании букв *ы* и *е* после *ц* в падежных окончаниях имен существительных необходимо включить в упражнение слова типа *с улицы, у колхозницы; по улице, к колхознице; на улице, о колхознице; широкие улицы, трудолюбивые колхозницы*.

В таком случае учащиеся будут обращать внимание не только на характер основы существительного, но и на другие его грамматические особенности (число, падеж), то есть будут иметь в виду все существенные признаки, правильное определение которых предопределяет безошибочное написание.

Кроме того, в упражнения необходимо включить как слова с ударными и безударными *и* после *ц* в корне, так и наиболее употребительные слова с буквой *е* после *ц* в корне, проверяемой ударением (*целевой, целеустремленный, цепляться, цепочка, целина, исцелять, центральный, цепенеть, цеховой* и т. п.) и не проверяемой ударением (*целебный, цемент, цензура, целовать* и т. п.).

При закреплении орфографического материала учитель должен заботиться о том, чтобы учащиеся постоянно сравнивали те написания, которые ими нередко смешиваются. В таком случае учащиеся будут при анализе обращать внимание на все условия, совокупность которых определяет верное написание.

Так, чтобы учащиеся не писали прилагательные с суффиксом *-ян-* по аналогии со спорами-исключениями *оловянный, деревянный, стеклянный*, целесообразно, во-первых» включать эти слова в упражнения наряду со словами на основное правило. Во-вторых, в словари нужно записывать как слова-исключения, так и слова на правило, например: *нефтяной, льняной, ледяной, костяной, серебряный, шерстяной, торфяной*, но: *оловянный, деревянный, стеклянный*. Это поможет обеспечить зрительное восприятие (в сопоставительном плане) слов-исключений и слов на правило.

Таким образом, формулировки правил, подбор упражнений в учебнике, приемы объяснения и закрепления орфографического материала, используемые) учителем, — все это должно способствовать тому, чтобы учащиеся при анализе грамматико-орфографических явлений обращали внимание на все существенные признаки, осознание которых определяет верное применение орфографических правил. Это будет содействовать предупреждению ошибочных обобщений орфографического характера и правильному написанию слов.

Имя существительное

Буквы *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных

Одна из серьезных причин появления орфографических ошибок на правописание *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных заключается в том, что учащиеся при анализе грамматико-орфографических явлений учитывают не все признаки орфограммы или принимают во внимание лишние признаки.

В практике работы учителям нередко приходится сталкиваться с таким фактом; учащиеся определяют только падеж существительного и устанавливают в зависимости от падежа, какое окончание они будут писать: *е* или *и*. То, к какому склонению относится существительное, остается вне поля зрения учащихся. Например: «5 *очереди* — предложный падеж, окончание *е*», «*По площади* — дательный падеж, окончание *е*» и т. п.

Подобные ошибки появляются, если учащиеся при анализе существительных 1-го и 2-го склонений ограничиваются лишь определением падежа и учитель мирится с этим. В таком случае учащиеся не допускают орфографических ошибок (в родительном падеже существительных 1-го склонения пишется окончание *-и*, в дательном — *-е*, в предложном падеже существительных 1-го и 2-го склонений — *-е*), но у них вырабатывается привычка не обращать внимания при анализе существительных на такой важный признак, каким является склонение. Они не имеют его в виду при анализе существительных 3-го склонения, в результате появляются ошибки «к пристане», «на пристане».

Известно, что учащиеся нередко допускают ошибки типа «подошли к учительнице Анастасие Григорьевне», «говорили о колхознице Лидие Александровне». Происходит это в том случае, если учащиеся не учитывают, на какой звук оканчивается основа существительного. Вот характерные в этом отношении ответы учащихся: «*К Анастасии* — 1-е склонение, дательный падеж, окончание *е*», «о *Лидии* — 1-е склонение, предложный падеж, окончание *е*».

Ошибки в существительных с основой на твердый согласный *ж*, *ш* или *ц* нередко возникают из-за того, что учащиеся в ходе анализа грамматико-орфографических фактов не учитывают существенных признаков орфограммы, а принимают со внимание наличие перед окончанием букв *ж*, *ш*, *ц* (которые не являются признаком орфограммы) и при написании падежных окончаний существительных применяют правила: а) «*Жи, ши* пиши с буквой *и*» («к Маши», «на суши», «в сажу» и т. п.); б) «После *ц* буква *ы* пишется в окончаниях слов» («к мельницы», «на лестницы» и т. п.).

Все сказанное о причинах возникновения ошибок на правописание *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных позволяет установить характер работы по предупреждению таких ошибок.

Прежде всего, необходимо сообщить правила в такой формулировке, чтобы в ситуативной части были указаны все условия их применения, например:

«а) У существительных 1-го склонения в родительном падеже пишется окончание *ы* или *и* (*около пилы, возле рамы, до земли, у аллеи, из армии*), а в дательном и предложном — *е* или *и*. Если существительное оканчивается па *ия* (*армия*), то пишется *и* (*к армии, об армии*), в остальных случаях — *е* (*к пиле, по раме, к земле, по аллее; на пиле, на раме, на земле, на аллее*).

б) В предложном падеже существительных 2-го склонения пишется окончание *-е* или *-и*. Если существительное оканчивается на *ий* (*санаторий*) или на *ие* (*здание*), то пишется *и* (*о санатории, о здании*), в остальных случаях — *е* (*о столе, о брате, об окне, о поле, о счастье*).

в) У существительных 3-го склонения в родительном, дательном и предложном падежах пишется окончание *и*; *возле площади, к площади, на площади*.

Кроме того, необходимо научить школьников, как и в какой последовательности нужно разбирать существительные с безударными окончаниями *-е* (*-и*). Учитель разъясняет, что, применяя правила правописания *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных, нужно установить: а) склонение имени существительного, б) на что оно оканчивается в именительном падеже единственного числа, в) в каком падеже стоит существительное. Причем эти признаки устанавливаются в определенной последовательности: вначале определяется склонение имени существительного, затем уточняется, на что оканчивается существительное в именительном падеже единственного числа, потом выясняется падеж.

Для того чтобы в ходе упражнений ни один из важных признаков не потерял для учащихся значимости, целесообразно на первом уроке, посвященном изучению падежных окончаний имен существительных, познакомить учащихся с правописанием существительных всех трех склонений и их разновидностей по такой, например, таблице.

Буквы *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных

При написании обучающих диктантов, в ходе выполнения упражнений, имеющих в учебнике, учащиеся записывают соответствующие существительные,

вместе с теми словами, к которым они относятся (или подчеркивают эти слова), и производят письменный разбор существительных по такому образцу:

отвечать (1, на -а, д.) *по арифметике*; (1, на -ия, д.) *по истории*; *были* (2, на -й, п.) *в инее*; *лечился* (2, на -ий, п.) *в санатории*; *ехал* (3, д.) *по площади* и т. п.

Прежде чем написать имена существительные, учащиеся разбирают их. Школьники привыкают обдумывать, как пишется то или иное слово, до его написания. В упражнения включаются все случаи правописания *е* и *и* в падежных окончаниях имен существительных (в целях сопоставления смешиваемых явлений). Кроме тех, которые имеются в учебнике, необходимо предусмотреть такие трудные для учащихся группы слов:

- а) существительные 1-го склонения с гласным (кроме *и*) перед окончанием: аллея, ассамблея, бакалея, батарея, галантерея, лотерея, оранжерея, сбруя, статуя, стоя и т. п.;
- б) существительные 2-го склонения мужского рода с гласным (кроме *и*) перед окончанием: водопой, герой, забой, змей, зной, иней, трамвай, улей, урожай, чай, шалфей, юбилей и т. п.;
- в) существительные 2-го склонения среднего рода на -ье: *затишье*, *здоровье*, *зимовье*, *ненастье*, *платье*, *плоскогорье*, *побережье*, *половодье*, *счастье*, *устье*, *ущелье* и т. п.;
- г) однокоренные существительные женского рода 3-го и 1-го склонений: *ветвь* — *ветка*, *бутыл* — *бутылка*, *дочь* — *дочка*, *ель* — *ёлка*, *колыбель* — *колыбелька*, *кость* — *косточка*, *кровать* — *кроватька*, *лошадь* — *лошадка*, *морковь* — *морковка*, *нить* — *нитка*, *ночь* — *ночка*, *печь* — *печка*, *площадь* — *площадка*, *постель* — *постелька*, *сельдь* — *селёдка*, *сеть* — *сетка*, *тетрадь* — *тетрадка*, *цепь* — *цепочка* и т. п.¹;
- д) существительные, грамматические признаки которых некоторые учащиеся определяют неверно: *бюллетень*, *вестибюль*, *госпиталь*, *картофель*, *мозоль*, *мышь*, *прорубь*, *рояль*, *очередь*, *тюль*, *шинель*; *простыня*, *пустыня*, *яблоня* и т. п.

Учащиеся по заданию учителя составляют с данными словами словосочетания, сопоставляя смешиваемые написания. Например: *стоял возле аллеи*, *шёл по аллее*, *встретился на аллее*; *рос у площадки*, *бежал по площадке*, *играл на площадке* и т. п. (все подчеркнутые существительные отвечают на вопрос где?); *лежит в колыбели* (но: *в колыбельке*), *едет на лошади* (но: *на лошадке*), *пишет в тетради* (но: *в тетрадке*) и т. п.; *в школьном вестибюле* (но: *в солдатской шинели*), *в знойной пустыне* (но: *на мягкой постели*) и т. п.

¹ УШАКОВ, Н. Н. Отбор для орфографических упражнений. Иваново. стр. 8-11. 1957.

Кроме того, сопоставляется написание *е* и *и* (*ы*) в существительных 1-го склонения с основой на *ц*, *ж*, *ш*. Например: *вышел из гостиницы*ц, *ходил по гостинице*е, *жил в гостинице*е, *сошёл с баржи*ц, *пробежал по барже*е, *находился на барже*е; *шёл впереди юноши*ц, *направился к юноше*е, *говорил о юноше*е и т. п.

Для указанной работы могут быть использованы такие, например, существительные:

с основой на *ц*: *гостиница*, *граница*, *гусеница*, *кузница*, *лиственница*, *лестница*, *мельница*, *птица*, *пуговица*, *пшеница*, *станция*, *столица*, *улица*, *ученица*, *учительница*, *чернильница*, *ящерица* и т. п.

с основой на *ж*: *баржа*, *кожа*, *ложка*, *лужа*, *лыжа*, *сажа*, *стража*, *стужа* и т. п.;

с основой на *ш*: *афиша*, *груша*, *каша*, *ноша*, *пороша*, *суша*, *туша*, *юноша* и т. п.

Сопоставляется также правописание существительных среднего рода на *-ие*, стоящих в винительном и предложном падежах единственного числа (*войти куда?* а *помещение*е, но: *находиться где?* в *помещении*ц). С этой целью учащимся предлагается в один столбик записать существительные, стоящие в винительном падеже, в другой — существительные, стоящие в предложном падеже, и указать вопросы, на которые отвечают существительные. Диктуются такие, например, словосочетания: *быть на собрании*, *прийти на собрание*; *пример на деление*, *ошибка в делении*; *жить в селении*, *приехать в селение*; *направиться в учреждение*, *работать в учреждении*; *побывать в здании*, *проникнуть в здание* и т. п.

Для того чтобы научить школьников правильно определять падеж имени существительного, необходимо выработать у них умение верно устанавливать связи между словами. Наиболее эффективным приемом установления связей между словами, как показала опытная работа, проведенная М. М. Разумовской¹, является прием, сочетающий падежные и непадежные вопросы. Учащиеся употребляют наряду с падежными непадежные вопросы, например: *отошёл* (от чего?) *от опушки*ц, *выехали* (откуда?) *из деревни*ц, *расположились* (где?) *у батареи*ц, *шёл* (по чему? где?) *по пустыне*е, *жили* (где?) *в деревне*е, *позаботиться* (о чем?) *о пшенице*е и т. п.

В упражнения должны быть включены такие существительные, которые занимают различное положение по отношению к управляющим словам; существительные, относящиеся к существительному, к слову, пропущенному в предложении, существительные, имеющие при себе определение, и т. п.

¹ РАЗУМОВСКАЯ, М. М. К изучению правописания падежных окончаний имен существительных. Русский язык в школе. 1959.

Буквы *о* и *е* в окончаниях существительных после шипящих и *ц*

Характер ошибок, нарушающих данное правило, таков: учащиеся смешивают буквы *о* и *е*, пишут, например: «плащем», «сторожом».

Индивидуальные беседы, проведенные с учащимися, которые допустили ошибки, показывают, что причины смещения букв *о* и *е* в окончаниях существительных после шипящих и *ц* различны. Одна из причин: учащиеся пишут, доверяясь произношению, так как написание *о* в словах типа *свечой*, *плющом*, противоречит мягкому произношению шипящей. Кроме того, гласный после мягких шипящих в словах типа *свечой*, *плющом* находится под ударением. А ударную гласную учащиеся, как правило, не проверяют, пишут по произношению.

Нередко учащиеся при письме руководствуются обобщенным правилом: «Ударные и безударные окончания падежей пишутся одинаково», не учитывая такого существенного признака, каким является характер основы имени существительного. А это, в свою очередь, объясняется тем, что учитель подчас не обращает внимания учащихся на то, что правило правописания *о* и *е* в окончаниях существительных после шипящих и *ц* является своего рода исключением из общего правила.

Укажем варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности:

1) существительные с основой на твердые шипящие *ж*, *ш*, в которых окончание находится:

- а) под ударением (*межѳой*, *ершѳом*);
- б) в безударном положении (*кѳжей*, *лѳндышем*);

2) существительные с основой на мягкие шипящие *ч*, *щ*, в которых окончание находится:

- а) под ударением (*борщѳом*);
- б) в безударном положении (*товѳрищем*);

3) существительные с основой на *ц*, в которых окончание находится:

- а) под ударением (*овѳѳой*),
- б) в безударном положении (*пшениѳцей*).

Эти варианты орфограммы учитываются при подборе дидактического материала как для объяснения, так и для закрепления соответствующего правила.

Объясняя интересующее нас правило, нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся осмыслили его как исключение из общего правила о правописании окончаний существительных. С этой целью учитель сообщает правило в такой формулировке: «После шипящих и *ц* в окончаниях существительных под ударением пишется *о*, без

ударения *е*, например: *плащо́м — това́рищем, свечо́й — ту́чей, лицо́ — полотё́нце, овцо́й — пти́цей*. В остальных случаях ударные и безударные окончания падежей пишутся одинаково, например: *столо́м — бра́том, конё́м — сара́ем, пило́й — ра́мой, земле́й—алле́ей*.

Опознавательным признаком орфограммы, сообщает учитель, является наличие гласного *о (е)* после шипящего или *ц*. Проводя анализ, ученик должен:

- 1) прежде всего установить, в какой части слова находится гласный, который следует за шипящим или *ц*;
- 2) если гласный следует за шипящим или *ц* в окончании, то выяснить, к какой части речи относится слово;
- 3) затем определить ударение.

При письменном объяснении учащиеся ставят ударение, выделяют окончание, подчеркивают пунктиром согласную, находящуюся перед окончанием, а перед словом с нужной орфограммой указывают часть речи, например:

запечатать (сущ.) *сургуч\о́м*; *наблюдать с берега* (сущ.) *за сме́рч\е́м*.

Давая устное объяснение, ученик рассуждает, например, таким образом: «После *ч* в окончании существительного *сургучом* под ударением пишется *-ом*; после *ч* в окончании существительного *смерчем* в безударном положении пишется *-ем*». В таком случае все существенные признаки орфограммы будут находиться в поле зрения учащихся.

В упражнениях (в целях сопоставления смешиваемых орфографических явлений) включаются слова, в корнях которых после шипящих под ударением пишется *ё* или *о* (*ше́пот, шорох* и т. п.).

Буква *ь* после шипящих на конце существительных

Учащиеся обычно допускают ошибки двух видов: или пропускают букву *ь* («щёлоч», «пустош» и т. п.), или пишут лишнюю букву *ь* («много ко́жь», «кума́чь» и т. п.).

Причины такого явления кроются в следующем. Нередко учащиеся пользуются при письме обобщенным правилом: «На конце существительных мужского рода после шипящих *ь* не пишется, а в существительных женского рода пишется» (так формулируется правило в начальной школе). Это правило поможет учащимся при написании существительных 1-го и 2-го склонений (*врач, грач, ночь, печь* и т. п.). Но, встретившись с существительными 1-го склонения, стоящими в родительном падеже множественного числа, учащиеся допустят ошибки в словах типа *дач, кож*

(существительных женского рода). Происходит это потому, что в ситуативной части указанного правила не сформулированы все необходимые условия его применения.

Иногда учащиеся руководствуются при письме следующим правилом: «В существительных множественного числа мягкий знак после шипящих не пишется» — и допускают ошибки в словах *молодёжь*, *мелочь*, считая их существительными множественного числа.

Наблюдается и такое явление. После изучения правила правописания буквы *ь* после шипящих на конце наречий учащимся было предложено самостоятельно выполнить упражнение 714. При анализе они обращали главное внимание на то, не является ли данное слово исключением. Если слово не относится к числу слов-исключений, то писали букву *ь* (*настежь*, *прочь*, *вскачь*, *сплошь*, *навзничь*, *наотмашь*); если относится — не писали *ь* (*невтерпёж*, *уж*, *замуж*). Наречия с буквой *ь* на конце после шипящих встретились в первых шести предложениях; наречия без буквы *ь* на конце после шипящих встретились в последних трех предложениях. Других слов с основой на шипящий в упражнении не было.

Вот почему учащиеся и производили такой неполный анализ, о котором говорилось выше. То, что этот неполный анализ является ошибочным, не проявилось при выполнении упражнения 714 (так это упражнение составлено: в нем сосредоточены только наречия с шипящими на конце). Ошибочность неполного анализа дала о себе знать при выполнении упражнения 715. В первом же предложении *Утра луч из-за усталых бледных туч блеснул над тихой столицей* некоторые учащиеся допустили ошибки (написали «лучь», «тучь»). Вот как объяснили эти ученики написание слов «лучь», «тучь»: «Это не исключения. Исключения — *уж*, *замуж*, *невтерпёж*». Значит, для учащихся потерял значимость такой существенный признак, как часть речи.

Ошибки имеют место и в том случае, если учащиеся неверно определяют грамматические признаки имен существительных: род, склонение. Род имен существительных учащиеся неверно определяют в том случае, если не знают смысла слов, например, (про себя): «*Щёлочь*, *он мой...*», (вслух): «Мужской род, *ь* не пишется»; (про себя): «*Мой кумач*, *моя кумач...*», (вслух); «Женский род, 3-е склонение, пишется *ь*». Индивидуальные беседы показывают, что учащиеся, допускающие ошибки, не знают значения слов: *бич*, *кумач*, *смерч*, *патронташ*, *саквояж*, *кряж*, *корж*, *фальшь*, *картечь* и др.

Склонение имен существительных учащиеся подчас определяют неправильно потому, что руководствуются грамматическим обобщением такого характера: «Существительные женского рода с шипящими на конце относятся к 3-му склонению».

Именно с существительными типа *ночь, помощь* учащиеся имели дело в начальной школе. Да и в V классе таких слов встречается в упражнениях больше, чем слов типа *кож, дач*. Вот характерная беседа с учеником:

Ученик. *Много дач, дач...* Нужен *ь*: это существительное 3-го склонения...

Учитель. Как ты определил склонение?

Ученик. На конце-то *ч...* *Ночь, печь* — 3-го склонения и *дач* тоже 3-го склонения. Женский род.

В существительных, оканчивающихся на шипящий, количество орфографических ошибок зависит от того, какую основу имеют эти существительные — мягкую или твердую. Если буква *ь* не нужна, то наибольшее количество ошибок допускается в существительных с основой на мягкий шипящий; если нужна — в существительных с основой на твердый шипящий. Индивидуальные беседы с учащимися, допустившими ошибки, показывают, что учащиеся считают букву *ь* знаком мягкости предшествующего согласного. Они не знают о том, что буква *ь* может быть показателем формы.

Все сказанное выше позволяет наметить методику предупреждения орфографических ошибок.

Прежде всего, правило должно быть сформулировано таким образом, чтобы в ситуативной части его были указаны все необходимые условия его применения, например:

«После шипящих на конце существительных 3-го склонения пишется *ь*, например: *помощь, мелочь, упряжь, пустошь*; на конце существительных 1-го и 2-го склонений буква *ь* не пишется, например: *слушание радиопередач (радиопередача), много роц (роца), ремонт крыш (крыша), покупка кож (кожа); расширение пастбищ (пастбище), ремонт жилищ (жилище); кирпич, малыш, чертёж, овощ*».

Если ученик обнаружил на конце слова шипящий (опознавательный признак), то, чтобы решить, какое правило нужно применить, он должен определить часть речи; если слово является существительным, то установить, к какому склонению оно относится. В таком случае ни один из существенных признаков не потеряет для учащихся значимости. Объясняя, учащиеся указывают часть речи и склонение, например, письменно:

охрана (сущ., 2) *сокровищ*, *купил* (сущ., 2) *саквояж*, *ремённая* (сущ., 3) *упряжь*.

Устно: «*Охрана сокровищ, сокровищ* — имя существительное 2-го склонения, поэтому после *щ* на конце не пишется *ь*; *купил саквояж, саквояж* — имя существительное 2-го склонения, поэтому после *ж* на конце не пишется *ь*».

При объяснении данного правила важно обратить внимание учащихся на то, что буква *ь* является в существительных 3-го склонения показателем формы (ср.: *степь*, *площадь* — *дочь*, *печь*, *но*: *стол*, *стул* — *врач*, *товарищ*).

В упражнениях целесообразно включить такие варианты орфограммы:

I. Вариант орфограммы, имеющий лексико-семантическую особенность: слова, которые произносятся одинаково, но пишутся по-разному, в зависимости от смысла слова: *ложь* — *лож*, *тушь* — *туш*.

II. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности:

1) существительные 1-го склонения (в родительном падеже множественного числа) с основой:

а) на мягкий шипящий: *задач*, *чащ*;

б) на твердый шипящий: *крыш*, *рогож*;

2) существительные 2-го склонения (в родительном падеже множественного числа) с основой на мягкий шипящий: *училищ*, *пастбищ*, *жилищ*, *полчищ*, *сокровищ* и т. п.;

3) существительные 2-го склонения (в именительном и винительном падежах единственного числа) с основой:

а) на мягкий шипящий: *богач*, *клев*;

б) на твердый шипящий: *камыш*, *саквояж*;

4) существительные 3-го склонения (в именительном или винительном падежах единственного числа) с основой:

а) на мягкий шипящий: *картечь*, *мощь*;

б) на твердый шипящий: *роскошь*, *залежь*. Эти же варианты орфограммы предусматриваются и при подборе дидактического материала для объяснения соответствующих правил.

Правописание существительных на — *ня* в родительном падеже множественного числа

Обычно учащиеся допускают ошибки двух видов: или пишут лишнюю букву *ь* («вишень», «черешень» и т. п.), или пропускают *ь* («барышен», «кухон» и т. п.).

Основная причина появления ошибок первого вида заключается в том, что учащиеся распространяют на слова типа *вишен*, *черешен* такое правило: «После мягкого согласного на конце слова пишется буква *ь*» (стр. 29, § 7). Об этом свидетельствуют такие, например, ответы учащихся: «*Спален* — на конце слышится мягкий согласный, нужно писать *ь*: на конце слова после мягкого согласного всегда пишется *ь*... Мы такое правило учили...»; «*Штолен* — мягкий знак, *н* произносится мягко, поэтому пишется мягкий знак.

Ошибки иногда появляются и по аналогии со словами-исключениями *деревень*, *барышень*.

Что касается пропуска *ь*, то эти ошибки обычно являются результатом ложной аналогии со словами типа *вишен*, *черешен*. Учащиеся не учитывают: а) того, что слово является исключением (*барышень*, *деревень*); б) отсутствия беглого *е* (*кухонь*).

Значит, учащиеся, допускающие ошибки в словах типа *барышень*, *кухонь*, не учитывают при анализе всех условий применения правила. Вот почему важно сразу же после объяснения правила сообщить учащимся опознавательный признак орфограммы, характер и последовательность разбора.

Опознавательным признаком является наличие на конце слова звука *н* (*нь*).

Характер и последовательность разбора таковы:

- 1) определить часть речи,
- 2) если это существительное, установить падеж и число,
- 3) если это существительное стоит в родительном падеже множественного числа, то выяснить, есть ли в нем беглое *е*, для чего поставить его в именительном падеже,
- 4) если в существительном имеется беглое *е*, то решить, не относится ли данное существительное к числу слов-исключений.

Письменно объясняя орфограмму, учащиеся перед словом сданной орфограммой, которое пишется по общему правилу, указывают существительное в именительном падеже единственного или множественного числа для доказательства наличия или отсутствия беглой гласной и подчеркивают пунктиром беглую гласную *е*, если она имеется, например:

сборник (песни) песен_ чистка (конюшни) конюшен_.

Если слово является исключением, то указывается это обстоятельство:

благоустройство (искл.) деревень_.

Устно: «Сборник песен, существительное *песен* пишется без *ь*, потому что в нем имеется беглое *е* (*песня*); благоустройство деревень, существительное *деревень* в родительном падеже множественного числа пишется с *ь*: это исключение».

В упражнениях целесообразно включить такие варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности:

- 1) существительные на *-ня* с беглым *е*:

а) *башня* — *башен*, *басня* — *басен*, *вишня* — *вишен*, *голубятня* — *голубятен*, *готовальня* — *готовален*, *колокольня* — *колоколен*, *конюшня* — *конюшен*, *купальня* — *купален*, *лесопильня* — *лесопилен*, *маслобойня* — *маслобоен*, *наковальня* — *наковален*, *пекарня* —

пекарен, пашня — пашен, песня — песен, сотня — сотен, черешня — черешен, читальня — читален, итольня — итолен,

б) но: *деревня — деревень, барышня — барышень;*

2) существительные на *-ня*, в которых нет беглого *е*: *баня — бань, барыня — барынь, дыня — дынь, пустыня — пустынь, яблоня — яблонь, кухня — кухонь.*

С учетом этих вариантов орфограммы подбирается дидактический материал для объяснения правил правописания существительных на *-ня* в родительном падеже множественного числа.

В упражнения (в целях сопоставления) важно включить слова с мягким согласным на конце, особенно с мягким согласным *н*: *конь, пень, тень, день, лень* и т. п.

Буквы *о* и *е* в суффиксах существительных после шипящих

Нарушая правила правописания *о* и *е* в суффиксах существительных после шипящих, учащиеся или пишут . вместо буквы *о* букву *ё* («бочёнок», «старичёк» и т. п.), или пишут вместо буквы *е* букву *и* («овражик», «орешик» и т. п.). Рассмотрим, прежде всего, причины ошибок первого вида.

Иногда учащиеся существительные с суффиксами после мягких пишут по аналогии с существительными типа *котёнок*, о чем говорит такой, например, ответ ученика: «*Галчонок, -ёнок*, здесь после мягкого *ч* пишется *ё*: после мягких согласных всегда пишется *ё*, например, *котёнок, гусёнок*, и в слове *галчонок* надо писать *ё*».

Замечено, что ошибки чаще всего допускаются после мягких шипящих. Это происходит потому, что буква *о* противоречит мягкому произношению согласного.

Иногда ошибки появляются потому, что учащиеся не умеют определять лексическое ударение в слове («*Комочек*, суффикс *-ок*: он находится под ударением»; «*черешок*, суффикс *-ек*. на него не падает ударение») или неправильно произносят слова («сапожек» вместо *сапожок*). Трудными в этом отношении являются для учащихся слова *внучек, кремешок, черешок, очажок, стежок, сапожок* и др.

Неумение разобраться в составе слова — одна из серьезных причин появления ошибок. Об этом говорят такие, например, ответы учащихся: «*Собачонка*, после *ч* пишется *ё*, потому что на *ё* падает ударение: в корне слова после шипящих под ударением пишется *ё*»; «*бочонок*, пишется *ё*; *ё* находится после шипящего в корне»; «*ручонками*, в этом слове после *ч* надо писать *ё*, корень слова *ручёнк-*».

Особенно затрудняют учащихся в отношении определения состава слова существительные *горшочек, мешочек, дружочек, кружочек, лужочек, крючочек, пучочек, сучочек, стручочек, внучонок, волчонок* и т. п.

Учащиеся подчас отождествляют понятия «корень» и «середина слова» и руководствуются таким правилом: «В середине слов под ударением после шипящих пишется ё» (под влиянием правила правописания *о* и *е* после шипящих в корне слова): «Решётка — ё под ударением, стоит после шипящего в середине слова, поэтому мы пишем ё»; «крючочек, в середине слова после шипящих *ч* под ударением надо писать ё, только в исключениях пишется *о*: шорох, крыжовник, шов, обжора...».

В силу указанных причин ошибки бывают главным образом в существительных с суффиксами *-очек-*, *-онок-* (*крючочек, галчонок* и т. п.),

Ошибки второго вида («овражик», «орешик») появляются в том случае, если учащиеся неправильно склоняют такие существительные («овражика, орешика; овражику, орешiku» и т. п.).

При изучении правила правописания *о* и *е* в суффиксах существительных после шипящих надо прежде всего сопоставить написание суффиксов после мягких шипящих с написанием суффиксов после мягких согласных не шипящих: *галчонок* — *гусенок*. При этом подчеркивается, что наличие гласного *о* (*е*) после шипящего является опознавательным признаком орфограммы.

Характер и последовательность разбора, сообщает учитель, таковы:

- 1) установить, в какой части слова находится гласный, который следует за шипящим;
- 2) если гласный, который следует за шипящим, находится в суффиксе, определить часть речи;
- 3) обратить внимание на место ударения.

При письменном объяснении учащийся перед словом с соответствующей орфограммой указывает часть речи и отмечает ударение, подчеркивает суффикс, согласную, находящуюся перед суффиксом. Например:

пионерский (сущ.) значую *лесистый* (сущ.) овражек.

Образец устного объяснения: «В существительном *значок* после *ч* под ударением пишется суффикс *-ок*, в существительном *овражек* после *ж* в безударном положении пишется суффикс *-ек*».

Правило дается в такой формулировке: «После шипящих в суффиксам существительных под ударением пишется *о*, без ударения — *е*».

В упражнениях необходимо предусмотреть такие варианты орфограммы:

I. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологическую особенность:

- 1) существительные с суффиксом *-ек* (в безударном положении):
 - а) после мягких шипящих (*комочек*);
 - б) после твёрдых шипящих (*орешек, овражек*);

2) существительные с суффиксом *-ок* (под ударением):

а) после мягких шипящих (*сучо́к*);

б) после твёрдых шипящих (*корешо́к, дружо́к*).

II. Вариант орфограммы, имеющий морфологическую особенность — слова, в которых учащиеся затрудняются выделить суффиксы. Это главным образом слова с суффиксами *-очек-* (*горшочек, мешочек, дружочек, кружочек, крючочек, пучочек, стручочек, сучочек*), *-онк-* (*девчонка, бумажонка, рубашонка*), *-онок-* (*грачонок, верблюжонок, мышонок*).

Эти же варианты орфограммы учитываются и при подборе дидактического материала для объяснения соответствующего правила.

Укажем наиболее употребительные существительные с суффиксами *-ек-, -ок-, -очек-, -он/с-, -онок-*:

-ек: *барашек, воробушек, горошек, камешек и камушек, клинышек, оладушек и оладышек, орешек, хлебушек, овражек; 'дождичек, комочек, кусочек, ножичек, чулочек, ящичек, внучек.*

-ок: *горшок, гребешок, корешок, петушок, пастушок, пушок, ремешок; дружок, кружок, лужок, пирожок, прыжок, снежок, сапожок, стожок, творожок, рычажок, утюжок, флажок, шажок; баимачок, бачок, воротничок, значок, кушачок, крючок, маховичок, новичок, паучок, пятачок, смычок, сверчок, сучок, стручок, старичок, родничок, цветничок, червячок, черновичок, язычок, ярлычок, мозжечок;*

-очек: *горшочек, мешочек, крючочек, пучочек, сучочек, стручочек; дружочек, кружочек;*

-онк-: *девчонка, лавчонка, ручонка, собачонка, шапчонка, юбчонка, шляпчонка; бумажонка, одежонка; рубашонка, старушонка;*

-онок: *барсучонок, батрачонок, бочонок, грачонок, зайчонок, сычонок, внучонок, волчонок; верблюжонок, ежонок, моржонок, ужонок; лягушонок, мышонок, пастушонок.*

В упражнения (в целях сопоставления) включаются слова, в корнях которых под ударением после шипящих пишется *е (о)*, и существительные с основой на шипящие (*свечой, плащом* и т. п.).

Суффиксы *-чик, -щик*

Важно, прежде всего, отметить особенности существительных, на которые распространяются правила правописания суффиксов *-чик, -щик*. Необходимо подчеркнуть, что во многих случаях при произношении суффиксы *-чик* и *-щик* не

различаются, так как на стыке корня и суффикса *-чик* происходит ассимиляция согласных.

Сочетания *сч*, *зч*, *жч* произносятся как долгое мягкое *ш* (*ш^бш^б*), либо как *шч*, например: *разнош^бш^бик* или *разнош^бчик* (*разносчик*), *вош^бш^бик* или *вош^бчик* (*возчик*), *перебеш^бш^бик* или *перебеш^бчик* (*перебежчик*) и т. п.

Сочетания *дч*, *тч* произносятся как долгое *ч* (*чч*), например: *перевоччик* (*переводчик*), *лётчик* (*летчик*.) и т. п. Следовательно, после согласных *д*, *т* всегда слышится *-чик*, после согласных *з*, *с*, *ж* нередко слышится *щик*. Кроме того, согласные в корне, находящиеся перед суффиксом *-чик*, при произношении изменяют свое основное качество.

Далее, перед суффиксом *-шик* смягчаются некоторые предшествующие согласные корня, например: *камен^бш^бш^бик* (*каменичик*), *бан^бш^бш^бик* (*баничик*) и т. п.

При нарушении правил правописания существительных с суффиксами *-чик*, *-щик* учащиеся допускают в основном ошибки трех типов:

- 1) суффикс *-чик* заменяется суффиксом *-щик*, например: «перепищик» (*переписчик*), «расскащик» (*рассказчик*), «грузщик» (*грузчик*), «извощик» (*извозчик*), «объещик» (*объездчик*), «смащик» (*смазчик*), «перебешчик» (*перебежчик*) и т. п.;
- 2) неправильно пишется согласная в корне, находящаяся перед суффиксом *-чик*, например: «перебесчик», «перебезчик», «перебешчик» (*перебежчик*), «доклатчик» (*докладчик*), «прохотчик» (*проходчик*) и т. п.;
- 3) перед суффиксом *-щик* вставляется лишняя буква *ь*, например: «зачиныщик», «каменыщик», «спорыщик», «фонарьщик» и т. п.

На появление ошибок в написании суффиксов *-чик*, *-щик* сильное влияние оказывает произношение. Об этом говорят, например, такие факты: суффикс *-чик* заменяется суффиксом *-щик* только после букв *з*, *с*, *ж*, так как после них нередко произносится *щик*, а после букв *д*, *т* такой замены учащиеся не производят, ибо после этих букв произносится *чик* (см. данные выше примеры).

Перед суффиксом *-щик* лишнюю букву *ь* ученики пишут чаще всего после буквы *н*, так как согласный *н* в сочетании *нищ* при произношении обязательно смягчается.¹

Поэтому наиболее трудными для учащихся являются те слова с суффиксом *-чик*, в которых перед суффиксом стоят буквы *з*, *с*, *ж*, например: *грузчик*, *смазчик*, *возчик*, *переносчик*, *подписчик*, *перебежчик* — и те слова с суффиксом *-щик*, в которых перед суффиксом стоит буква *н*, например: *табунищик*, *сменищик*, *каменищик*, *доменщик*, *жестянищик*. Из существительных с суффиксом *-чик* очень большое количество самых

¹ Грамматика русского языка. Москва: Изд-во АН СССР. 1953.

разнообразных ошибок вызывают слова *перебежчик* и *объездчик*. Объясняется это следующим: слово *перебежчик*, по-видимому, единственное в нашем языке с суффиксом *-чик* после буквы *ж*, а поэтому необычное для учащихся. Нередко в корне этого слова учащиеся пишут, например, букву *з* («перебезчик»), мотивируя это тем, что в словах «перебезчик» и *бежать* чередуются *ж* и *з*.

В слове *объездчик* перед суффиксом имеется непронизносимый согласный *д*, что создает особые трудности для учащихся при написании этого слова.

Трудными для учащихся являются также те существительные с суффиксом *-щик*, которые образованы от слов, имеющих на конце букву *ь*, например: *камень* — *каменщик*, *фонарь* — *фонарищик*, ибо учащиеся часто написание слов *каменщик*, *фонарищик* и т. п. проверяют словами *камень*, *фонарь* и поэтому вставляют букву *ь* перед суффиксом *-щик* («каменьщик», «фонарьщик»).

Почему учащиеся существительные с суффиксом *-чик* пишут по произношению? Происходит это нередко потому, что дети затрудняются применять соответствующие правила, так как согласные *з*, *с*, *ж*, которые должны сигнализировать учащимся о необходимости писать суффикс *-чик*, при произношении, как об этом уже говорилось, изменяют свое основное качество.

Поэтому чрезвычайно важно, чтобы школьники при написании слов указанной категории, прежде всего, определяли, какая согласная пишется перед суффиксом, путем подбора родственных слов (главным образом, глаголов), в которых «сомнительная» согласная находилась бы перед гласной, например: *возить* (*возчик*), *переносить* (*переносчик*), *перебежать* (*перебежчик*) и т. п.

На эту сторону дела учитель обращает внимание учащихся при объяснении нового материала, для чего используется, например, запись на классной (или переносной) доске, произведенная до урока (табл. 8).

Данная таблица, в которую включены наиболее употребительные существительные с суффиксом *-чик* с учетом вариантов орфограммы, позволит учащимся зрительно запечатлеть слова на правила в сопоставлении с проверочными словами. Кроме того, учитель имеет возможность обратить внимание на особенности произношения существительных с суффиксом *-чик*, сопоставляя это произношение с написанием, зрительно воспринимаемым учащимися.

Что касается существительных с суффиксом *-щик*, то при изучении их написания главное внимание обращается на слова, в которых перед суффиксом стоят буквы *мир*.

Учитель разъясняет, что в указанных случаях мягкость согласных *н* и *р* не обозначается буквой *ь*, так как в сочетаниях *нищ*, *рищ* буква *ь* никогда не пишется. Буква *ь* пишется перед суффиксом *-щик* только после мягкого *л* (например, *стекольщик*, *пильщик* и т. п.), потому что после мягкого *л* всегда пишется буква *ь*.

Примеры для объяснения даются, например, в виде такой таблицы, которая заранее записывается на переносной или классной доске:

И в данном случае при объяснении орфографического правила учащиеся знакомятся с трудным для них случаем правописания (в сопоставительном плане).

Таким образом, при объяснении правил правописания существительных с суффиксами *-чик*, *-щик* подбираются слова, в которых обнаруживаются варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности:

1) существительные с суффиксом *-чик*, следующим за согласными *с*, *з* или *ж*:

разносчик, *перевозчик*, *перебежчик* (на стыке корня и суффикса происходит ассимиляция согласных);

2) существительные с суффиксом *-щик*, следующим:

а) за мягким *л* (*пильщик*),

б) за остальными мягкими согласными (*банищик*).

Особо выделяются существительные с суффиксом *-щик*, образованные от существительных с основой на *-нь*, *-рь*: *камень* — *каменищик*, *фонарь* — *фонарищик*.

Заключение

Итак, предупреждать орфографические ошибки – это значит организовывать работу по изучению и закреплению орфографических правил с учетом тех трудностей, которые испытывают учащиеся в ходе применения правил, и причин возникновения этих трудностей. На трудности обычно указывают орфографические ошибки. Вот почему изучение орфографических ошибок и причин их появления важно для методики орфографии. Для изучения причин орфографических ошибок были применены такие методы научного исследования, как наблюдение и эксперимент.

Подытоживая работу, мы пришли к выводу, что для того чтобы учащийся мог верно применять орфографические правила, он должен осуществлять трехэтапный анализ (имеется в виду период усвоения орфографического правила):

- а) обнаружить орфограмму (опознавательный этап анализа);
- б) подвести орфограмму под правило, то есть установить, какое орфографическое правило необходимо применить в данном случае (выборочный этап);
- в) решить вопрос о конкретном написании, выделив существенные признаки орфограммы (заключительный этап).

Таким образом, учащийся, чтобы писать в соответствии с орфографическими правилами, должен в определенной последовательности производить смысловой, фонетический и грамматический анализ орфограмм. Ошибки как раз и возникают в том случае, если учащиеся обнаруживают недостатки при смысловом, фонетическом и грамматическом анализе орфограмм.

Как видим, неверные написания являются результатом:

- а) ошибок или недостатков при смысловом, фонетическом или грамматическом анализе орфограмм
- б) ошибочных обобщений.

Именно в этом и проявляется неумение учащихся применять орфографические правила.

Ошибочные обобщения заключаются в том, что учащиеся:

- а) проводят ложную аналогию между разными написаниями
- б) применяют ошибочные приемы распознавания орфографических явлений
- в) делают ошибочные обобщения орфографического характера
- г) делают ошибочные обобщения грамматического характера

Основные недостатки формулирования орфографических правил заключаются в следующем:

- в ситуативной части правил необходимые условия их применения излагаются не компактно, а в разных абзацах, в результате чего создаются предпосылки для неверного их использования;

- в ситуативной части правил не указываются все необходимые условия их применения, что способствует появлению ошибочных обобщений;

- в ситуативной части правил условия их применения формулируются не в той последовательности, которая фактически нужна ученику для определения написания, что серьезно затрудняет применение этих правил.

Чтобы организовать целенаправленную работу по предупреждению орфографических ошибок, прежде всего важно продумать вопрос о характере формулировок орфографических правил.

Орфографические правила должны быть сформулированы таким образом, чтобы в их ситуативной части компактно, в определенной последовательности были изложены все необходимые условия их применения.

В таком случае эти правила будут ориентировать учащихся на выяснение всех существенных признаков орфограммы в такой последовательности, которая фактически нужна для определения написания.

В ходе изучения орфографических правил необходимо разъяснять не только содержание орфографических правил, но и то, как пользоваться ими при письме. С этой целью учащимся сообщается порядок применения правила, то есть схема разбора (характер и последовательность разбора).

Что касается упражнений по орфографии, то необходимо отметить следующее: чрезвычайно важно при подборе дидактического материала учитывать варианты орфограмм, а значит, трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, применяя орфографические правила, и в известной мере причины этих трудностей.

Библиография

1. АЛГАЗИНА, Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов. Москва. 1965.
2. БАРАНОВ, М. Т. Работа над орфографическими ошибками в V-VIII классах. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 1962.
3. БОГОЯВЛЕНСКИЙ, Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии. Русский язык в школе. 1976.
4. БОГОЯВЛЕНСКИЙ, Д. Н., ФЕДОРЕНКО Л. П. Вопросы активизации обучения грамматике и орфографии в вечерней (сменной) школе: Психология активизации обучения в вечерней средней школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 1963.
5. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе. Обучение орфографии в восьмилетней школе. Москва. 1974.
6. ГАЛЫПЕРИН, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий: Психологическая наука в СССР. Москва: Изд-во АПН РСФСР. 1959.
7. ЗИНИН, С. И., АНДРИАНОВА, В. В., ВАТРУШЕВ, ВАГАЙ, Е. А. Русский язык 5-й класс, Ташкент, Изд-во "Шарк", 2001.
8. ЗИНИН, С. И., АНДРИАНОВА, В. В., ВАТРУШЕВ, ДАДАЕВА, Л. К. Русский язык 7-й класс, Ташкент, Изд-во "Шарк", 2001.
9. ЗИНИН, С. И., АНДРИАНОВА, В. В., ВАТРУШЕВ, КАШИНА, Н. В. Русский язык 6-й класс, Ташкент, Изд-во "Шарк", 2001.
10. КОБЫЗЕВ, А. И. Новый вид диктанта "Проверяю себя". Москва: Учпедгиз. 1962.
11. ЛЕОНТЬЕВ, М. И. Диктант с обоснованием как средство повышения эффективности урока. Русский язык в школе. 51. 1982.
12. Методика преподавания русского языка. Москва: Просвещение. 1990.
13. Методика русского языка в средней школе. Москва: Просвещение. 1980.
14. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка. Русский язык в школе. 1970.
15. Орфограмма и орфографическое правило. Семья и школа. 1974.
16. Правила русской орфографии и пунктуации. Москва. 1980.
17. ПРЫКИН, Е. Методы работы над сложными правилами. Русский язык в школе. 61. 1962.

18. РАЗУМОВСКАЯ, М. М. К изучению правописания падежных окончаний имен существительных. Русский язык в школе. 1959.
19. РОЗЕНТАЛЬ, Д. Э. Современный русский язык. Часть 1. Москва: Высшая школа. 1979.
20. ТЕКУЧЕВ, А. В., ПАНОВ, Б. Т. Грамматико-орфографический словарь для средней школы. Москва. 1976.
21. УШАКОВ, М. В. Изучение трудных случаев орфографии в V классе. Москва. 1971.
22. ФЕДОРЕНКО, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. Москва: Изд-во "Просвещение". 1964.
23. ШЕВАРИЕВ П.А., ОБОБЩЕННЫЕ АССОЦИИ В УЧЕБНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКА, МОСКВА, АПН РСФСР, 1979.
24. ШЕВАРИЕВ, П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. Москва: Издательство АПН РСФСР. 1959.