ГОУ СПО «Кунгурское педагогическое училище»

Лингвометодические основы изучения написания буквы "ерь"

Реферат по педагогике

Выполнил: Салимов Г.

2008

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА II. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ НАПИСАНИЯ БУКВЫ ЕРЬ ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ В ОКОНЧАНИЯХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ, С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММ

1. Принципы русской орфографии

2. О вариантности дидактического материала по орфографии

3. Варианты орфограмм, которые должны изучаться в начальной школе, их степень трудности

4. Методика изучения темы правописание буквы ь после шипящих на конце имен существительных с учетом вариантов орфограмм

а) подбор дидактического материала для объяснения нового орфографического правила с учетом вариантов орфограмм;

б) упражнения с учетом вариантов орфограмм;

в) подготовка к проверочной работе (к диктанту, изложению - работа над трудными вариантами орфограмм;

г) работа над ошибками с учетом вариантов орфограмм.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ЛИТЕРАТУРА

ВВЕДЕНИЕ.

Актуальность. Формирование орфографического навыка в начальной школе с учетом вариантов орфограмм - важная общеметодическая задача. Вариантность дидактического материала упражнений по русскому языку с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся - общий методический вопрос. Изучение вариантов орфограммы помогает нам выяснить суть затруднений учащихся (затруднений лингвистического характера) . В таком случае затруднения учащихся получают точную и конкретную характеристику. Упражнения по орфографии, составленные с учетом трудностей, какие возникают у учащихся при изучении программного материала, будут способствовать основательному закреплению знаний учащихся по теоретическому курсу грамматики и овладению речевыми навыками и навыками правописания.

Цель: разработать методику изучения правила написания ь после шипящих на конце имен существительных с учетом вариантов орфограммы.

Задачи: 1. Выявить психолого-педагогические основы формирования орфографического навыка в начальной школе.

2. Изучить лингвистические предпосылки написаний буквы ь после шипящих на конце существительных: а) изучить морфологический принцип орфографии; б) рассмотреть вариантность дидактического материала; в) отобрать варианты орфограммы "правописание ь после шипящих на конце имен существительных", которые должны изучаться в начальной школе; г) разработать методику изучения темы "правописание ь на конце имен существительных" с учетом вариантов орфограммы.

3. Провести опытное обучение.

Гипотеза: если будем изучать тему с учетом вариантов орфограммы, то это поможет выяснить, как рациональнее всего изучать трудные для учащихся случаи. А это, в свою очередь, будет способствовать тому, что учащиеся с меньшей затратой времени и сил закрепят знания по теоретическому курсу грамматики и овладеют необходимыми речевыми и правописными навыками.

Методы исследования: Теоретический: - анализ лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по теме дипломной работы с целью выяснения объективной картины в исследуемой нами области.

Социолого-педагогический: - анализ письменных работ учащихся; - беседы с учащимися и учителями; - наблюдение за процессом обучения.

Экспериментальный: - проведение констатирующего среза; - организация обучающего эксперимента с последующим анализом результатов на основе составления данных, полученных при проведении срезовых работ до обучения с использованием вариантов орфограммы и после указанного обучения.

Статистический: - обработка полученных в ходе эксперимента данных.

Метод моделирования.

- составление плана эксперимента, конспектов экспериментальных уроков по вышеуказанной теме.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

Говоря об обучении орфографии, имеют в виду формирование орфографических навыков.

В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся навыков и умений. В связи с требованиями усиления подготовки учащихся к труду, к жизни, к активному участию в производительном труде этот вопрос в современной школе приобретает особо острую актуальность.

Проблемам формирования навыков и умений посвящали свои исследования многие психологи и дидактики. Они внесли значительный вклад в теорию и практику навыков и умений. Но в общедидактическом плане в это вопросе еще много неясного.

Что же называется навыком?

Навыки - автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чем пишет, а не над орфографией каждого слова. Как говорят психологи, актуально осознается то, что "находится в светлой точке сознания" [А. Н. Леонтьев], т.е.

является целью деятельности. Создавая текст, мы начинаем сознавать орфографическую форму того или иного слова. когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действий с данным материалом. Возможность проконтролировать как раз и отличает сознательно сформированные операции от операций, возникших путем "прилаживания" действия к определенным образцам.

Обратимся для простого доказательства к примеру из другой области. Навык ходьбы осваивают все без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показания, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы.

То же следует сказать и о методах совершенствования навыков правописания.

Понятие навыка в сущности двойственно: навык может рождаться "снизу" как результат подстройки или имитации "сверху" как результат автоматизации и редукции умения.

Однако нельзя забывать о возможности становления навыка на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне развития - дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать так называемую природную грамотность некоторых учащихся? Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движениях руки (прописать) , чтобы никогда не допускать ошибок в этом слове? Два пути овладения навыками правописания давно описаны в литературе сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию.

Одним из безусловных достижений советской педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие, складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленскому, С. Ф. Жуйкова и др., а также известным ученым-методистам А. М. Пешковскому, А. Н. Гвоздеву, Н. С. Рождественскому и др.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и др. особенности слов. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознают учащиеся особенности слова как языковой единицы.

В книге "Психология усвоения орфографии" Д. Н. Богоявленский писал о том, что содержание знаний, необходимых для правильного выбора написания, зависит от характера данного написания. Для одних из них важно осознание фонетических особенностей слова, для других необходимо знание грамматических, лексических и прочих языковых значений, а формой, в которой эти знания зафиксированы, является орфографическое правило. Трактовка орфографического правила как фонетических или грамматических обобщений сыграла решающую роль в преодолении механических, антиграмматических взглядов, отрывавших письмо от языка. Признавая важность изучения орфографических правил, которые избавляют пишущего от необходимости запоминать написание каждого слова, методисты и учителя не могли не замечать некоторых существенных недостатков в орфографической подготовке учащихся, знающих правило. Так, многократно отмечалось, что учащиеся не видят связи между отдельными правилами, не владеют навыками самоконтроля, особенно в нестандартных ситуациях. Провозглашается, таким образом, принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Оно будет успешным, если занятия ученика (его учебная деятельность) направлены на освоение не только знания (содержания предмета) , но и способа получения этого знания. Применительно к орфографии, это значит, считает М. М. Разумовская, что только знание правил правописания недостаточно для успешного формирования орфографических навыков: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате выполнения упражнений, которые формируют умение действовать согласно правилу. Эффективность упражнений (деятельности) зависит, таким образом, от качества теории и от согласованности учебных действий с этой теорией.

Так, когда правило правописания проверяемых безударных гласных корня ориентировано на подбор "проверочных слов" ("Безударные гласные в корне пишутся так же, как они пишутся под ударением в словах с тем же корнем") , то от учащихся ускользает сама суть явления, а именно: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и ударные в корнях с общим значением, т.е. в однокоренных словах.

Главное, что есть в правиле - это его ориентированность на семантику: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяемыми. Чтобы не было ошибок типа "жилеть" (потому что "жила") , задающих ложный способ действия "на основе правила", содержанием деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий одно слово через другое, ближнеродственное: малыш - это совсем маленький человек, ребенок. Объясняя значение корня через ближнеродственное слово, ученик овладевает способом действия, адекватным правилу (психологи Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков и др. называют его правилообразным способом действия) .

Привыкая именно так определять написание, учащиеся осваивают и правило, которое наполняются для них истинным содержанием, и прием, способ действия.

Изложенный подход согласуется с утвердившимся в психологии положением о единстве сознания и деятельности, о деятельностном подходе к обучению.

Рассматривая обучение как специально организуемый процесс, психологи и педагоги предполагают обязательное наличие в нем взаимосвязанных этапов. При этом важная роль отводится "осознанию целей и задач действия - что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах" [6], а также осознанию способов выполнения действий. В связи с этим в самом действии (в данном случае орфографическом действии) выделяются два компонента ориентировочный и исполнительный, или ориентировочная и исполнительная части.

Решающая роль в качественной характеристике действия принадлежит ориентировочной части. Согласно исследованиям П. Я. Гальперина, для характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет ориентировочная основа действия - совокупность обстоятельств, на которых фактически ориентируется ребенок при его выполнении. Существует множество вариантов ориентировочной основы действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обучении кардинальные различия вызывают только следующие особенности ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она составлена, - эмпирически: для отдельных заданий или рационально - генетическим способом, который применим к любым заданиям изучаемой области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и основные типы его учения с их разными возможностями и результатами.

М. М. Разумовская отмечает, что выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета (орфографии) , этапами обучения и конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении темы "Ь после шипящих", когда учащиеся еще не различают склонений, их внимание обращается на то, что существительные ж. р. ед. ч.

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

словами этого класса: тетрадь, кровать.

На этапе систематического курса учащиеся получаю уже иные ориентиры: в конце имен существительных 3-го склонения после шипящих пишется Ь: дочь, тишь.

Соответственно этим двум установкам система операций (исполнительная часть) будет различной. Направленность действий в первом случае будет ограничиваться противопоставлениями слов по родовому признаку (тишь камыш, рожь - нож) . Слова типа крыш, дач требуют введения нового коррелята - числа, что осложняет условие действия не только из-за возрастающего количества ориентиров, но и из-за противоречивости основного ориентира и второго, ограничительного (слова крыш, дач тоже ж. р.) . Это бесспорно влияет на качество навыка.

Пятиклассники, если оставить родовой признак ориентировки, делают ошибок в контрольных словах типа дач, крыш в среднем на 40% больше, чем при введении нового ориентира склонения. Однако, несмотря на очевидное преимущество установки на склонение, дать этот ориентир на этапе 1-2 классов массовой школы нельзя из-за отсутствия необходимых знаний и умений у школьников в области языка.

Поэтому процесс формирования навыков строится в зависимости от этапа обучения. Признаки, на которые ориентируются учащиеся различных возрастных групп, меняются, становясь каждый более "грамматичным". Постоянное совершенствование орфографических действия учащихся, основанное на возрастающих научных знаниях способствует развитию школьников, качественному улучшению их навыков.

Но ориентировочная основа действия может быть различной не только на разных этапах, но и для конкретного этапа обучения. Для методики орфографии данное положение чрезвычайно важно. Очень часто правило можно "прочитать" по-разному. Результаты же обучения напрямую определяются удачным или менее удачным раскрытием содержания правила. На что конкретно направляется внимание ученика при усвоении им тех или иных написаний, имеет решающее значение в становлении навыков орфографии.

При этом, однако, подчеркивает М. М. Разумовская, необходимо учитывать следующее обстоятельство. Признаки, на которые предстоит ориентироваться ученику в своей практической деятельности, обычно уже намечены в формулировке орфографического правила. Но чтобы правило "работало", чтобы ученик, решая вопросы написания, руководствовался именно данными в правиле ориентирами, направленность упражнений (исполнительная часть) должна согласовываться с содержанием правила (ориентировочной частью) . В практике же обучения такого соответствия часто не бывает, чем и объясняется нередко наблюдаемый разрыв между знанием словесной формулировки правила (установки) и произвольно складывающимся орфографическим навыком. Например, правило правописания О-Е после шипящих в корне, как оно дано в учебнике (установка на запоминание слов-исключений) не соответствует исполнительной части (упражнения требуют подбора однокоренных слов) . Рассогласование установки и действия ослабляет результаты обучения: ориентировочные признаки "по правилу" не совпадают с фактической направленностью действия ученика "по заданию" упражнения. Навык формируется в условиях несовпадения, рассогласования ориентировочной и исполнительной частей орфографического действия, что не может не сказаться на его качестве.

Представляется, однако, бесспорным, что характер заданий должен иметь такую направленность, чтобы действия "по заданию" отрабатывались на основе правила на теоретической основе. Навыки формируются на основе знания способов выполнения действия. Наиболее успешно - быстро и безошибочно - учащиеся овладевают навыком на основе знания и применения алгоритма или алгоритмического предписания.

Решая вопрос о работе на формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен прежде всего учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано, навыки - это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово "автоматизированный" означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации.

Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным.

Навыки формируются на базе умений (П. Я. Гальперин, Е. Н. Кабанова-Меллер, Д. Б. Эльконин и др.) . Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме (Н. С. Рождественский) .

Условия, необходимые для формирования орфографических навыков таковы: - высокий научный уровень преподавания орфографии; - связь между формированием орфографических навыков и развитием речи; - знание орфографических правил; - знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; - упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Причем следует подчеркнуть, что "упражнения и правильно понятая тренировка - это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначальное движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется" [Рубинштейн].

Как формируются навыки? Как организовать быстрое, безошибочное и прочное овладение учащимися навыками?

Умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях.

Что же следует понимать под термином "упражнение"? В психологии упражнением называют многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. В этом определении подчеркивается целенаправленность упражнений, которые осуществляются на основе понимания и тщательно продуманного педагогического руководства. Стихийное, неуправляемое повторение действий может не привести к их усовершенствованию или приведет к механической тренировке в применении действий в стандартных условиях. Педагогическое руководство упражнениями учащихся предполагает применение определенной методики занятий и научно обоснованных пособий и руководств для учащихся.

Сначала учащиеся неуверенно владеют изучаемыми действиями, при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило. По мере совершенствования действия потребность в припоминании правила или способа отпадает. Постепенно действия автоматизируются, переходят в навыки. Внимание учащихся при этом переключается на процесс получения необходимого результата и на качество выполнения действия или операции. При этом контроль человека над автоматизированным действием никогда не прекращается. Например, ученик автоматически записывает слова, которые диктует учитель. Ему не приходится, вспоминать правила, как писать отдельные буквы. Но как только в диктанте встречается слово с незнакомой или сложной орфограммой, в процессе письма включается память, мышление и др. психологические процессы.

Осуществляя функцию "скрытого контроля", сознание как бы находится всегда "в резерве", включаясь тогда, когда выполнение автоматизированных действий наталкивается на какие-то препятствия: кончились чернила в авторучке, неправильно подобрано слово, на бумаге оказался волосок, и буква не получилась, - во всех этих случаях немедленно включается "главный контролер" - человеческое сознание. Оно осуществляет анализ затруднений и определяет путь преодоления препятствий. В результате такого контроля и устранения затруднения функционирование выработанного навыка продолжается.

Показателями успешного формирования навыка являются: 1) увеличивающаяся быстрота выполнения отрабатываемых движений; 2) повышение их качества, точности, согласованности; 3) падение физического и нервного напряжения у самого работающего человека.

Нетрудно вспомнить, что взрослый, обучая ребенка писать, прыгать или играть на рояле, не только показывает ему образец автоматизируемого действия. Учитель объясняет, как его надо произвести, какие ошибки и почему допустил ученик, находит средства побудить ребенка к новой пробе. Давая оценку выполненного действия и приложенного учеником старания, приводит обоснование высказанного им оценочного суждения.

Таким образом, в процессе выработки навыка у человека огромную роль играет речь и те меры социального воздействия людей друг на друга, которые связаны с многообразными формами межлюдского общения. Следует особо подчеркнуть важное значение в выработке навыка осознания ребенком цели автоматизируемых действий и его собственное желание овладеть соответствующим навыком. Велика также и роль самоконтроля.

Как же решается проблема формирования у учащихся навыков в педагогической теории и практике?

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулась в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Немало сделано в совершенствовании содержания упражнений, изменение соотношения репродуктивных и творческих упражнений в пользу последних, применении проблемных заданий, методики руководства работой учащихся в процессе выполнения упражнений. Однако до сих пор не выработана дидактическая система упражнений, предусматривающая постепенное нарастание сложности заданий и самостоятельности учащихся в их выполнении. В предложенной Онищук В. А. дидактической системе упражнений первые задания имеют репродуктивный характер и предусматривают актуализацию ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков. Они выполняются под жестким контролем и при помощи постоянной корректировки учителя, но при этом требуют минимума самостоятельности и творчества. Переход от предшествующих видов знаний и упражнений к последующим предполагает не только постоянное нарастание трудности и сложности заданий, но и усиление самостоятельности в их выполнении и творческого подхода в их решении. Представление о последовательности упражнений и их соответствие целям и задачам обучения на различных этапах усвоения навыков может дать таблица.

Последовательность упражнений в процессе усвоения учащимися навыков Дидактическая цель (задача) Актуализация опорных знаний и навыков.

Подготовительные упражнения.

Усвоение знаний (правил, понятий) .

Вводные упражнения (познавательные, мотивационные) .

Первичное применение знаний.

Пробные упражнения.

Овладение навыками в стандартных условиях.

Тренировочные упражнения (по образцу, инструкции, заданию) .

Творческий перенос знаний и навыков в нестандартные условия (усвоение умений) Творческие упражнения Контроль, коррекция и оценка навыков и умений Контрольные упражнения.

Дадим краткую характеристику каждому из видов упражнений.

Подготовительные упражнения имеют своей целью подготовить школьников к восприятию новых знаний и способов их применения на практике. Такие упражнения имеют в основном репродуктивный характер. Самостоятельность учащихся при выполнении их минимальная.

Вводные упражнения применяются для того, чтобы создать у учащихся проблемную ситуацию как способ мотивации учения, подготовить условия для самостоятельного поиска новых способов выполнения действий или формирования соответствующего правила (алгоритма) , подвести учащихся к пониманию опорного теоретического материала, подготовить их к осмыслению правила, закона, являющегося основой для усвоения навыков.

Пробные упражнения - это самые первые задания на применение только что полученных знаний. Их используют тогда, когда новый материал усвоен еще непрочно, и учащиеся могут допустить ошибки в его применении.

Тренировочные упражнения направлены на усвоение учащимися навыков в стандартных условиях. От проблемных они отличаются большей степенью самостоятельности и инициативы учащихся в их выполнении, а также большим разнообразием заданий, сложность и трудность выполнения которых постепенно нарастает.

Дидактическая цель творческих упражнений заключается в том, чтобы сформировать у учащихся правильно и быстро решать проблемы на основе творческого применения полученных знаний и приобретенных навыков.

Контрольные задания носят, главным образом, обучающий характер. Это комплексные задания, в которых сочетаются репродуктивные и творческие элементы. Контрольные задания должны быть средней трудности и состоять из типовых ситуаций без особого усложнения содержания.

Отметим далее, что важным условием формирования орфографических навыков является вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений учащихся в применении орфографических правил.

И, наконец, воспитание учащихся, которое осуществляется в ходе формирования орфографических навыков, также является необходимым условием успешной работы с учащимися по орфографии.

Известно, что орфографический навык является необходимым компонентом письменной речи. Значит, орфографический навык это речевой навык. Вот почему занятия по орфографии связываются с работой по развитию речи учащихся. Кроме того, очень важно, чтобы учащиеся прошли через этап "совмещения" двух задач: "выражать свои мысли в письменной форме, соблюдать при этом орфографические нормы" [Богоявленский].

При этом совмещении орфографическое действие становится способом выполнения другого действия В результате вырабатывается прочный орфографический навык.

При изучении орфографии систематически проводится работа над значением слов и фразеологизмов, что способствует формированию орфографического навыка и обогащению словаря учащихся, например: тушь туш, недостает - не достает; не покладая рук и т.д. и т.п.

Работа над словосочетанием при изучении орфографии имеет свою специфику: учащиеся по зависимому слову устанавливают основное слово, например при изучении правил правописания безударных гласных Е и И в падежных окончаниях существительных и т.д. В этом трудность для учащихся, которая преодолевается только тренировочными упражнениями.

Работа над предложением особенно уместна при изучении правописания окончаний, а также частиц и союзов. Учащиеся составляют собственные примеры (иногда по образцам) , заменяют или вставляют отдельные слова в предложении и т.д.

Работа над связной речью ведется исходя из того, какие задачи ставятся по развитию связной речи. Работа по орфографии осуществляется попутно.

Готовя учащихся к очередному изложению или сочинению, учитель, с одной стороны систематически ведет работу над орфографическими ошибками, допущенными в последней работе, с другой систематически ведет работу по предупреждению орфографических ошибок в очередном изложении или сочинении.

Учитель, формируя орфографический навык, должен всегда стремится к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать эту учебную задачу рациональным способом, контролировать себя. В таком случае учитель будет осуществлять воспитание культуры умственного труда, что является составной частью умственного и трудового воспитания. Учебный труд при умелой его организации способствует не только формированию навыков рационального умственного труда, но и воспитанию трудолюбия, привычки работать добросовестного, в полную силу, доводя начатое дело до конца. А все это вместе успешно готовит школьников к самостоятельной трудовой деятельности.

Вывод по II главе: поскольку навык складывается не сразу, а постепенно, а качество его определяется способом действия, для достижения учебных целей особенно важно осознать следующие положения психологической теории: 1. Процесс формирования навыков предполагает наличие определенных этапов обучения со своими совершенно конкретными целями и задачами. Так, в период обучения грамоте дети учатся правильно сидеть, правильно держать ручку, соблюдать ровную строчку, верный наклон букв, затем учатся писать элементы букв, отдельные буквы, слоги, слова и т.д.

Позднее, но тоже на начальном этапе обучения, учащихся приучают уже анализировать элементы письменной речи с точки зрения грамматической формы, лексического или грамматического значения и т.д. По словам психолога С. Ф. Жуйкова, в ходе занятий "у младших школьников складывается система умственных операций, в результате выполнения которых решаются грамматико-орфографические задачи определенного типа".

В период систематического курса (5-9 классы) этапы обучения тоже должны выделяться, так как без них сложно говорить о развитии, совершенствовании навыков правописания у школьников данной возрастной группы.

2. Не только четко обозначенные этапы с их целями и задачами влияют на качество обучения, но также не менее важное значение имеет осознание обучающимися способов действия. При этом замечено, что разный способ действия имеет свой результативный "потолок". Если применяемый способ перестает в определенный период обучения давать требуемые результаты, его следует заменить другим.

3. Способ действия тесно связан с его ориентировочной основой - той системой конкретных операций, которые позволяют достичь искомого результата. Например, при одном и том же теоретическом способе действия обнаружения орфограмм результаты получаются разными, когда ученик ориентируется на наличие ударных-безударных звуков, место согласных в слове или на факт наличия графических вариантов, возможных в рамках произносительных норм. В этом и иных случаях ориентировочная основа действия ведет фактически к разным методам обучения с их различными результатами.

4. Наконец, психологи оговаривают и формы выполнения действий: 1) материальная (наличие плана выполнения действия, опорных материалов, схем, таблиц и т.д.) ; 2) речевая (ученик вслух комментирует, проговаривает в каком порядке, что он будет делать) ; 3) умственная (все операции совершенствуются в уме, про себя) .

Умственная форма действия - преддверие навыков, автоматизма.

Цель обучения орфографии и есть автоматически верное письмо, которое сложилось путем специального сознательного научения.

В практике обучения нередко используется наиболее полно первая форма, слабее вторая и почти отсутствует третья. Поэтому и ожидаемые результаты не всегда удается получить. Каждая форма действия требует отработки через свою систему упражнений.

5. Если учебный процесс поставлен грамотно, не трудно бывает наладить и самоконтроль учащихся, который составляет важный компонент их учебной деятельности. Ученик должен прилагать определенный усилия в этом направлении и правильно оценивать регулярно получаемую информацию о своих успехах. Такой самоконтроль оказывает особенно положительное влияние на дальнейшее овладение соответствующим навыком и его совершенство.

6. Важным является качество дидактического материала, который должен быть подобран с учетом вариантов орфограммы.

ГЛАВА II. ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ НАПИСАНИЯ БУКВЫ Ь ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММЫ

ПРИНЦИПЫ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций. Теоретические обобщения в области фонетики, графики, орфографии лежат в основе методики обучения грамоте и правописанию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, предложении) является базой для методики обучения грамматике; на лексику, теорию текста и др. дисциплины, изучающие речь, опирается методика развития речи. Все вместе они составляют лингвистические основы методики обучения русскому языку.

Понимание природы орфографии, ее свойств раскрывается через ее принципы, т.е. через основные положения ее теории. Русская орфография подчинена нескольким принципам. Нас интересует морфологический принцип, т.к. наша тема основана на нем. М. Р. Львов говорит о том, что морфологический принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем - корня, приставки, суффикса, окончания, независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, т.е. от позиционных чередований, других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения. К числу таких несоответствий относятся: все случаи безударных гласных в разных морфемах - корне, приставке, суффиксе, окончании, оглушение звонких согласных и озвончение глухих перед парными глухими или звонкими согласными, оглушение звонких в абсолютном конце слова; орфоэпическое традиционное произношение многих слов и сочетаний - [c'ин'ьвъ], т.е. "синего", [кан'эшнъ], т.е. "конечно".

Ключ к правильной передаче значений слов, словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, в понимании значения (или, точнее, роли в раскрытии значения) каждой морфемы, в первую очередь, корня слова, а затем его суффикса, префикса, окончания. Любое игнорирование морфемного состава при выборе буквенного обозначения слова (словосочетания) наносит ущерб его семантике, правильной передаче значения. М. Р. Львов утверждает, что постоянная систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению словообразования (практически, до или без теории) , обогащению словаря, пониманию системы языка. Сказанное подтверждает ведущее положение именно морфологического принципа, если его оценивать с точки зрения методики обучения орфографии.

Письмо, построенное по морфологическому принципу, лишь внешне расходится с произношением: произносим [гот], [вада], [здал], [път'ин'ис'], пишем "год", "вода", "сдал", "подтянись", на самом деле, написание по морфологическому принципу сохраняют в буквенном составе слова (словосочетания) то исходное звучание, которое характерно для данного корня, суффикса, падежного личного окончания, - любой морфемы. Решающую роль играет сильная позиция фонемы, что и определяет графическое решение: для корня "год" - в словах "годик", "година", "новогодний", "годовщина", в словоформе "годы" и пр. ; для корня "вод" - в словах "водный", "водник", "безводный", "паводок", "водовоз", "наводнение" и пр. ; для приставки "с" - в словах "съехал", "списал", "срисовал", и в ее вариантах "согнал", "собрал"; для приставки "под" - в словах "подложить", "подъем" и в ее вариантах "подошел", "подобрал" и пр.

М. Р. Львов доказывает, что работа учащегося по морфологическому принципу как бы высвечивает и морфологический состав слова, и словообразовательную модель, и его значение, и, как видим, его грамматическую форму, через написания окончания. Так, падежное окончание "е" пишется в Д. п. имени существительного 1 скл. ("по воде", "по улице") . Область использования каждого окончания ограничивается определенным грамматическим классом слов. Но и в этом случае морфологический принцип письма обеспечивает единообразное написание морфем одного типа, в данном примере - падежных окончаний имени существительного определенного класса. Здесь также учитывается фонемная природа графики: в слабых вариантах пишется та графема, которая обозначает фонему сильной позиции в данном окончании.

Морфологический принцип орфографии не игнорирует учения о фонемах, наоборот, опирается на него, использует в системе своих правил сопоставление сильных и слабых вариантов фонем. В методике обучения правописанию широко используется прием проверки слабых позиций сильными позициями.

Опора на морфему, которая относительно легко выделяется и осознается даже младшими школьниками, полезнее еще и потому, что при позиционных чередованиях, т.е. в слабых позициях фонем, звук слышится "неясно", как это нередко внушается учащимся, они слышат его совершенно отчетливо ("с" в слове "мороз", "т" в слове "год" и т.п.) , и ориентировка на морфему помогает учащимся обнаружить и осознать орфограммы.

В работе над орфограммами, пишущимися по морфологическому принципу, объединяются все аспекты языка - его фонетика и фонология, лексика и словообразование, морфология и синтаксис, семантика и стилистика. Ведущее положение морфологического принципа русской орфографии определяет и методику обучения правописанию: последняя строится на сознательном, аналитическом подходе к языку, на понимание значений слов и их сочетаний, текста, грамматических категорий и форм, фонетического (фонемного) состава слов.

Усвоение орфографии, ведущим принципом которой является морфологический принцип, не может быть успешным без прочного фундамента, речевого развития учащихся, хорошо развитых механизмов выбора слов, образования грамматических форм, построения словосочетаний и предложений.

М. Р. Львов обращает внимание на то, что морфологический принцип охватывает большую часть встречающихся в тексте орфограмм (около 70%) , в этом состоит одна из причин того, что он считается ведущим, важнейшим принципом орфографии. Но дело не только в количестве орфограмм. Значение принципа велико еще и потому, что он требует постоянной опоры на знания и умения учащихся в области грамматики (и морфологии, и синтаксиса) , словообразования, фонетики, и на обширный, развитый и активизированный словарный запас учащихся. Ситуации проверки орфограмм, которые соответствуют морфологическому принципу, требуют от учащихся постоянного анализа и синтеза, решения сложных мыслительных задач c применением всего комплекса их языковых знаний и умений. Решение таких задач способствует постоянному повторению и активизации изученного языкового материала, формирует у школьников определенную структуру логического мышления.

Что касается нашей темы "Формирование орфографического навыка в начальной школе (на примере изучения правописания буквы Ь после шипящих на конце существительных с учетом вариантов орфограмм) ", то ее изучение также опирается на морфологические знания детей.

Проанализируем формулировки этого правила в разных учебниках.

I. Анализ правила в учебнике Кайдаловой современная русская орфография".

1. Окончания существительных II скл. Мн. ч.

У существительных ж. р. на -а (кожа) , в форме родительного падежа, оканчивающихся на шипящую (кож) Ь не пишется: луж (лужа) , барж (баржа) , рож (рожа) , краж (кража) , лыж (лыжа) , туч (туча) , тысяч (тысяча) , галош (галоша) тещ (теща) , рощ (роща) .

2. Окончание сущ. III скл. Ед. ч.

Существительные III скл. с основой на шипящий в форме И. (В.) падежа пишутся с Ь на конце: горечь, дичь, мелочь, фальшь, плешь, роскошь, чушь, мышь, молодежь, блажь, упряжь, вещь.

Примечание: от этих существительных следует отличать сущ.

м. р. II скл. с основой на шипящий, в которых на конце Ь не пишется: неуч, рвач, скетч, фиксаж, чиж, хлыщ, мякиш, голыш.

Анализ: мы считаем, что данное правило верно, т.к. оно отражает варианты орфограммы. Однако, если рассматривать его с точки зрения доступности для учащихся начальных классов, то, по нашему мнению, оно сложно, т.к. данная тема изучается в начальной школе до знакомства со склонением существительных. К тому же данная формулировка очень объемная.

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

1. На конце существительных женского рода в ед. ч. после шипящих пишется Ь: молодежь, помощь, речь, глушь.

Анализ. Мы согласны с формулировкой правила, данной в этом учебнике, т.к. она отражает самый существенный признак, по которому пишется Ь. Н, мы считаем, что при изучении данного правила, необходимо оговорить и продемонстрировать варианты, при которых Ь не пишется.

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

1. На конце существительных женского рода после шипящих пишется Ь: речь, вещь, помощь.

2. На конце существительных мужского рода после шипящих Ь не пишется: товарищ, мяч, багаж.

Анализ: Мы не согласны с данной формулировкой правила. Потому что она ведет к появлению ошибок типа: задачь (ж. р.) , чащь (ж. р.) , которые возникают в результате того, что в данной выше формулировке не указаны все необходимые условия его применения.

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

1. На конце существительных женского рода после шипящих пишется Ь: рожь, мышь, вещь.

На конце существительных мужского рода после шипящих Ь не пишется: нож, кирпич, шалаш, плащ.

Анализ: Мы не согласны с данной формулировкой правила. Потому что она ведет к появлению ошибок типа: задачь (ж. р.) , чащь (ж. р.) , которые возникают в результате того, что в данной выше формулировке не указаны все необходимые условия его применения.

Вывод.

Мы считаем, что формулировка правила, для того чтобы она была руководством к действию должна быть таковой: После шипящих на конце существительных Ь пишется только у существительных женского рода в единственном числе: ночь, глушь, молодежь, помощь.

т.к. она содержит все необходимые и достаточные признаки орфограммы. По нашему мнению, именно такая формулировка правила ориентирует учащихся на выяснение всех существенных признаков, определяющих правильность написания: позволяет установить учащимся ту последовательность при анализе, которая фактически нужна ученику для определения написания.

"О ВАРИАНТНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО ОРФОГРАФИИ"

Как известно, к методическим средствам обучения русскому языку относятся: а) дидактические (т.е. учебный) языковой материал; б) методы (приемы) усвоения материала; в) организация обучения.

В данной главе осветим вопрос о дидактическом материале.

Нельзя не согласиться с мнением Приступы Г. Н., который утверждает, что "... дидактический материал - основа основ учебного процесса по языку. От качества этого материала и эффективности его использования зависит успех обучения... " Прежде всего важно отметить, что для учащихся слова, на которые распространяется одно и то же правило, различны по трудности.

М. В. Ушаков в одной из своих статей отмечает, что "... разнообразные условия синтаксического, словарного, морфологического характера, сталкиваясь и переплетаясь, образуют внутри каждого правила своеобразные узлы трудностей... ".

Очень хорошо об этом же сказал Н. С. Рождественский: "В каждом частном правиле имеются случаи или варианты разного характера.

Они создают в пределах орфограммы разные трудности. Например, установлено, что из четырех слов в одной и той же грамматической форме: по дороге, по деревне, по улице, по аллее - четвертое слово собирает большее количество ошибок, меньшее - по деревне, и по улице, еще меньшее - по дороге. Объясняется это в данном случае, очевидно, разными фонетическими условиями: наличием разных звуков перед конечным Е, имеется также ввиду и степень употребительности слова".

Отсюда вывод: необходимо учитывать трудности в пределах каждой орфограммы, то есть производить отбор трудных случаев при изучении орфографических тем, включенных в программу.

Вот почему возникла необходимость изучить вопрос о так называемых вариантах орфограмм.

Что же такое вариант орфограммы?

Работой над вариантами орфограмм занималась Н. Н. Алгазина.

Изучив орфографические ошибки и причины, порождающие эти ошибки, она наметила семантические, фонетические и грамматические особенности слов с соответствующими орфограммам, при этом учитывая те трудности, которые испытывают учащиеся при овладении программным орфографическим материалом в силу этих особенностей.

Как видим, при определении вариантов одной и той же орфограммы учитываются, с одной стороны, лингвистические особенности слов (объективно существующие в языке) , с др. стороны, те затруднения, с которыми сталкиваются учащиеся именно в силу этих лингвистических особенностей. Указанные два способа определения вариантов орфограмм взаимосвязаны.

Каждому варианту орфограммы присуща семантическая фонетическая или грамматическая особенность. Рассматриваемые особенности вариантов орфограммы являются несущественными, точнее сказать, лишними признаками орфограммы, но учащиеся берут их на учет и допускают орфографические ошибки.

Н. Н. Алгазина говорит о том, что изучение вариантов орфограммы помогает нам выяснить суть затруднений учащихся (затруднений лингвистического характера) . В таком случае затруднения учащихся получают точную и конкретную характеристику. Она делает вывод о том, что вариант орфограммы это разновидность одной и той же орфограммы, находящейся в своеобразных семантических, фонетических или грамматических условиях, в результате чего учащиеся испытывают трудности в применении соответствующего орфографического правила.

Для того, чтобы выяснить семантические, фонетические и грамматические особенности слов, которые затрудняют применение учащимися орфографических правил, было организовано наблюдение за развитием орфографических навыков у одних и тех же учащихся в течение шести лет. В частности, были подвергнуты анализу все орфографические ошибки, допущенные учащимися в течение 6 лет в домашних, классных, контрольных и экспериментальных работах, и по поводу каждой ошибки со всеми учащимися были проведены индивидуальные беседы.

Домашние, классные, контрольные или экспериментальные работы, выполненные учащимися в течение шести лет, могли, во-первых, содержать не все варианты орфограммы, во-вторых, отдельные варианты орфограммы могли быть представлены одним-двумя словами. В последнем случае по одному "представителю" варианта орфограммы легко были установлены все остальные употребительные слова, относящиеся к данному варианту орфограммы.

В том случае, если вариант орфограммы не был представлен в домашних, классных, контрольных или экспериментальных работах, он определялся путем анализа смысловых, фонетических или грамматических особенностей слов, на которые распространяется соответствующее правило, или путем анализа грамматических особенностей предложений, в которых употребляются подлежащие анализу слова (такие слова и предложения выписывались на отдельные карточки из словарей, учебников, сборников упражнений и других пособий для учителей и учащихся) . Чтобы установить, действительно ли те или иные смысловые, фонетические или грамматические особенности слов способствуют тому, что учащиеся затрудняются применять соответствующие орфографические правила, были подобраны тексты для диктантов, упражнений типа осложненного списывания и предложены учащимся для выполнения.

По поводу допущенных ошибок с учащимися были проведены индивидуальные беседы.

В результате исследовательской работы Н. Н. Алгазина установила семантические, фонетические и грамматические особенности слов, которые затрудняют применение учащимися орфографических правил, и наметила варианты орфограмм по всем орфографическим правилам, изучаемым в восьмилетней школе.

Рассмотрим значение понятия вариант орфограммы, применительно к методике орфографии. По мнению Н. Н. Алагазиной это значение таково: Конкретное решение получил вопрос о содержании наглядных пособий по орфографии: наглядное пособие того или иного типа по каждому правилу должно содержать варианты орфограммы. В результате учащиеся получают конкретное представление о том, на какой круг слов распространяется то или иное правило (таблица с примерами вариантов) .

Конкретное содержание получил также вопрос о подборе дидактического языкового материала для объяснения нового орфографического правила и для обобщающего его повторения. Этот материал также подбирается с учетом вариантов орфограммы с той же самой целью - добиться того, чтобы учащиеся получили наглядное представление о случаях, на которые распространяется изучаемое правило. Если изучается или повторяется правописание Ь после шипящих на конце существительных, то делается такая наглядная запись (с учетом вариантов орфограммы) : Таблица

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ь после шипящих на конце существительных | | |
| I склонение | II склонение | III склонение |
| задач | богач | картечь |
| рощ | клещ | мощь |
|  | пастбищ |  |
| крыш | камыш | роскошь |
| рогож | саквояж | залежь |

Как видим: в данной таблице представлены все варианты интересующей нас орфограммы.

Предельно конкретным стало и такое указание - разнообразить тренировочный материал. Теперь ясно, что разнообразить тренировочный материал - это значит подбирать для упражнений дидактический материал с учетом вариантов орфограммы.

В этом случае чрезвычайно важны сведения о степени трудности вариантов орфограммы и о количественном соотношении вариантов орфограммы в упражнениях.

Обзор учебной литературы применительно к теме.

Проанализируем учебники с точки зрения интересующего нас вопроса - о вариантности орфограммы "Ь после шипящих на конце имени существительных".

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

речь, мышь, стриж, туч, обруч, молодежь, печь помощь, карандаш, луч, ночь, рожь, ландыш, глушь, еж, багаж, скрипач, врач, мяч, мощь, задач, груш, товарищ, ложь, плащ, шалаш.

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

ночь, дочь, молодежь, рожь, помощь, печь, луч, мышь, дрожь, мяч, нож, тишь, плач, вещь, товарищ, врач, скрипач, дичь, глушь, камыш, рубеж, багаж, богач, плащ, ключ, пастбищ, сторож, речь, малыш, борщ, обруч, лещ.

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

луч, речь, вещь, помощь, врач, шалаш, чиж, мышь, ерш, грач, плащ, ночь, мяч, нож, лещ, камыш, овощ, этаж, товарищ, душ, печь, сторож, ландыш, ключ, хвощ.

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

ночь, дочь, молодежь, рожь, помощь, печь, луч, мышь, дрожь, мяч, нож, тишь, плач, вещь, товарищ, врач, скрипач, дичь, глушь, камыш, рубеж, багаж, богач, плащ, ключ, пастбищ, сторож, речь, малыш борщ, обруч, лещ.

Вывод: Во всех четырех учебниках полностью представлены 4 и 5 вариант интересующей нас орфограммы, т.е. сущ. 2-го и 3-го скл.

(в И. п. и В. п. Ед. ч.) на мягкий и твердый шипящий. В учебнике N1 представлен 2 вариант, т.е. сущ. 1-го скл. (в Р. п. мн. ч.) . В ученике N2 представлен 3-й вариант орфограммы, т.е. сущ 2-го скл. (в Р. п. мн. ч.)

Таким образом в учебниках для 4 (1-4) и 3 (1-3) класса, когда идет повторение и закрепление темы "Ь после шипящих на конце существительных", изученной в предыдущих классах, представлены некоторые варианты орфограммы.

Однако эти слова, включенные в учебники (или упражнения) не охватывают всех вариантов, по нашему мнению, необходимых для изучения данной орфограммы.

Что касается учебника 2 класса М. Л. Закожурниковой по программа 1-3, когда учащиеся впервые знакомятся с правилом "Правописание Ь после шипящих на конце существительных", то здесь представлено крайне недостаточное количество вариантов орфограммы.

ВАРИАНТЫ ОРФОГРАММ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ ИЗУЧАТЬСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ, ИХ СТЕПЕНЬ ТРУДНОСТИ

Исследования Н. Н. Алгазиной показали, что при изучении темы "Ь после шипящих на конце существительных" учащиеся обычно допускают ошибки двух видов: если пропускают букву Ь ("щелоч", "пустош" и т.п.) или пишут лишнюю букву Ь ("много кожь", "кумачь" и т.п.) Причины такого явления кроются в следующем. Нередко учащиеся пользуются при письме обобщенным правилом: "На конце существительных м. р. после шипящих Ь не пишется, а в сущ. ж. р. пишется".

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

(врач, грач, ночь, печь и т.п.) . Но встретившись с существительным 1-го скл., стоящим в родительном падеже мн. ч. учащиеся допускают ошибки в словах типа дач, кож, (сущ. ж. р.) . Происходит это потому, что в формулировке приведенного выше правила не указаны все необходимые условия его применения.

Ошибки имеют место и в том случае, если учащиеся неверно определяют грамматические признаки имен существительных: род, склонение. Род имен существительных учащиеся неверно определяют в том случае, если не знают смысла слов. 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 подчас определяют неправильно потому, что руководствуются грамматическим обобщением такого характера: "Существительные ж. р. с шипящими на конце относятся к 3-му скл. " Именно с существительными типа ночь, помощь учащиеся имеют дело в начальной школе.

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

В упражнения целесообразно включить такие варианты орфограммы: I. Варианты орфограммы, имеющей лексико-семантическую особенность.

1) слова, которые произносятся одинаково, но пишутся по-разному в зависимости от смысла: ложь - лож, тушь - туш.

II. Варианты орфограммы, имеющие фонетико-морфологические особенности: 2) существительные 1-го скл. (в Р. п. мн. ч.) с основой: а) на мягк. шипящий: задач, чащ; б) на тв. шипящий: крыш, рогож 3) существительные 2-го скл. (в Р. п. мн. ч.) с основой на мягкий шипящий: училищ, пастбищ, жилищ, полчищ, сокровищ и т.п. ; 4) существительные 2-го скл. (в И. п. и В. п. ед. ч.) с основой: а) на мягкий шипящий: богач, клещ; б) на твердый шипящий: камыш, саквояж 5) существительные 3-го скл. (в И. п. и В. п. ед. ч.) с основой: а) на мягкий шипящий, картечь, мощь; б) на твердый шипящий: роскошь, залежь.

Особое внимание следует уделить существительным 1-го склонения с основой на мягкий шипящий (туч, рощ) и существительным 3 скл. с основой на твердый шипящий (залежь, роскошь и под.) .

Мы считаем, что в начальной школе нужно изучать все представленные выше варианты орфограммы, т.к. их представитель встречаются в учебниках по русскому языку.

О степени трудности вариантов орфограмм.

Важная исследовательская задача - выяснит степень трудности вариантов орфограмм. Методика этого научного исследования такова.

Прежде всего был составлен текст для диктанта, в который вошло одинаковое количество "представителей" вариантов орфограммы, и предложен учащимся 3 "А" класса Краснянской сельской средней школы, Воронежской области.

Затем диктанты были проверены, соответствующие орфографические ошибки были подвергнуты количественному и качественному анализу. В результате мы располагаем данными о степени трудности вариантов орфограммы "Правописание Ь после шипящих на конце существительных".

Таблица

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| N іп/п | Слова, которые были включены в диктант | Процент ошибок |
| 1 | рожь | - |
| 2 | камыш | 18.1 |
| 3 | картечь | 27.2 |
| 4 | училищ | 36.3 |
| 5 | задач | 18.1 |

Чтобы установить степень трудности вариантов орфограммы, в текст диктанта были включены такие "представители" этих вариантов.

1) рожь; 2) камыш; 3) картечь; 4) училищ; 5) задач.

По данной ниже таблице можно судить о том, какие варианты орфограммы особенно трудны для учащихся (см. таблицу) .

Трудности в отношении написания представляют для учащиеся такие слова: училищ (36.3%) , картечь (27.2%) , задач (18.1%) , камыш (18.1%) .

По поводу допущенных ошибок с учащимися были проведены индивидуальные беседы. 4, приложение 1.

Правило "Ь после шипящих на конце существительных" по действующим программа вводится до изучения падежных окончаний, т.к.

употребление Ь объясняют родом имен существительных, а он изучается до склонения. При этом обычно игнорируются две существенные детали: во-первых, мы узнаем, что существительное относится к ж. р. благодаря тому, что на конце его пишется Ь, а пишем Ь, потому что знаем, что это существительное ж. р. ; во-вторых, ж. р. не является достаточным основанием, чтобы решить орфографическую задачу, т.к. существительное ж. р. на шипящий могут писаться и без мягкого знака, если они не относятся к 3 скл. (муж, крыш, кож и т.п.) .

Анахронизм данного правила давно подмечен лингвистами, которые неоднократно предлагали писать все слова с основой на шипящий без Ь (см., например: Орфография и русский язык. Под ред.

И. С. Ильинской. -М., 1966) . Но и сегодня мы все еще вынуждены писать камыш, но мышь; нож, но рожь и т.п., и хотя в обоих случаях на конце слов один и тот же непарный твердый согласный звук [ш].

Значит, по слуху не определишь, писать ли Ь, и, следовательно, это орфограмма (хотя для парных по мягкости-твердости согласных здесь позиция сильная; на конце слова они хорошо различают слова мел-мель, жар-жарь, угол-уголь и многие другие) . Еще раз напомним, что если это непарный по твердости-мягкости, но парный по звонкости-глухости (ж-ш) , то при обозначении этих звуков на конце слова возникают две орфограммы, т.к. надо решить не только вопрос о том, писать ли Ь, но и какую букву звонкого или глухого согласного выбрать: рожь, но мышь.

Однако остановимся на написании Ь после шипящих на конце существительных. И в данном параграфе мы попытаемся составит методику изучения этой темы.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРАВОПИСАНИЕ БУКВЫ Ь ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММЫ

Эта орфографическая тема входит в раздел "Части речь", в крупную тему, в одну из основных тем 2(3) класса - "Имя существительное". По своей природе орфограмма, соответствующая данной теме, мало связана с основными орфографическими темами, с законами графики: как известно, шипящие [ж], [ш] - всегда твердые, [ч], [щ] - всегда мягкие, следовательно постановка Ь после них или отсутствие Ь по существу не имеет смысла с точки зрения графики.

Как объяснить детям целесообразность правила? Научный подход состоит в том, чтобы сообщить учащимся смысл различительной функции Ь - то, что он является различителем мужского или женского рода имен существительных (Ь на конце имени существительного после шипящих показывает, что это существительные женского рода; отсутствие Ь показывает, сто существительные мужского рода. И смыслоразличительную функцию: тушь - туш, ложь - лож.

Первая ступень работы над орфограммами данного типа - тренировка детей в слышании шипящего звука на конце слова. Эти слова необходимо отыскивать в читаемом тексте - их достаточно много в русском языке. Одновременно школьники выделяют часть речи: выделяемые слова с шипящей на конце) должны быть именем существительным.

Вторая ступень - сообщение правила, наблюдение напечатанных слов. Для наблюдения берутся только имена существительные.

Третья ступень - словообразовательная работа (ее варианты будут представлены ниже) .

При изучении этой темы можно использовать метод решения грамматико-орфографических задач. Значение этого метода возрастает от 1 к 4 классу. Он наиболее содействует развитию мышления школьников как один из поисковых, проблемных методов.

Решение грамматико-орфографических задач тесно связано с языковым анализом и синтезом. Оно опирается на знание грамматики, словообразования, фонетики, лексики, общее языковое развитие, понимание значений языковых единиц. В системе усложнения решаемых задач заложены возможности постепенного повышения познавательной самостоятельности и активности школьников.

Что такое учебная задача? Это цель познавательной деятельности; она всегда содержит ВОПРОС (определяющий часть задачи) , УСЛОВИЯ выполнения, ПОРЯДОК выполнения (план решения или алгоритм) и предполагает результат решения - ОТВЕТ.

Вопрос - условия - порядок решения ответ: такова структура задачи.

Метод решения грамматико-орфографических задач применяется ко всем проверяемым орфограммам, но типы задач и порядок их решения (последовательность действий) различны.

Трудность орфографических задач, по сравнению с математическими, состоит в том, что школьник в сущности должен сам поставить перед собой задачу, она ему не дана ни учебником, ни учителем. Он должен в процессе письма, не отвлекаясь от содержания того, что он пишет, от техники начертания букв и соединений, найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой задачи ограничено.

Решая орфографическую задачу, школьник должен совершить следующие действия: во-первых, увидеть орфограмму в слове, словосочетании, тексте; во-вторых, определить ее вид, проверяемая или нет; если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить правило; в-третьих, определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы, от соответствующего правила; в-четвертых, определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить (обычно - вспомнить) алгоритм решения задачи; в-пятых, решить задачу, т.е. выполнить последовательность действия по алгоритму, не пропустив ни одного и не совершив ошибки ни на одной из ступеней, получить результат - вывод о правильном написании.

в-шестых, написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку.

Такова в общих чертах структура действий учащегося, проверяющего орфограмму с помощью правил методом решения задачи. Действия очень сложные для 8-9 летнего ребенка, и не удивительно, что на практике школьник не всегда соблюдает все указанные выше требования. Как правило, несоблюдение указанного порядка, приводит к ошибкам.

Идеи моделирования и алгоритмизации умственной деятельности учащихся все более проникают в школу. В помощь учащимся создаются памятки, указания в виде плаката-инструкции, где даны 3-4 рекомендации в нужной последовательности.

Какую роль выполняет алгоритм в системе обучения? Это прежде всего точное и легкое понимаемое описание выполняемого шаг за шагом, ступень за ступенью решения задач данного типа. При точном соблюдении всех "шагов" алгоритм всегда приведет к правильному решению.

Приведем пример алгоритма и орфографического действия (решения задач) , который можно использовать при изучении темы "Ь после шипящих на конце существительных" (с учетом вариантов орфограммы) .

А Л Г О Р И Т М У П О Т Р Е Б Л Е Н И Я Ь П О С Л Е Ш И П Я Щ И Х Н А К О Н Ц Е И М Е Н С У Щ Е С Т В И Т Е Л Ь Н Ы Х.

|  |  |
| --- | --- |
| 1 шаг: Оканчивается ли слово на шипящий (ж, ч, ш, щ) ? | |
| Да | Нет |
|  | (Слово не соответствует проверяемой орфограмме.) |
| 2 шаг: Проверяемое слово - имя существительное? | |
| Да | Нет |
|  | (Слово не соответствует проверяемой орфограмме.) |
| 3 шаг: Определи род: женский, мужской, средний | |
| женский | мужской и средний |
|  | Ь не пишется |
| 4 шаг: Определи число: | |
| единственное | множественное |
| Ь пишется | Ь не пишется |

Слова для проверки алгоритма: "ночь", "нож", "задач", "училищ", "конь".

1 шаг: слова "ночь", "нож", задач", "училищ" оканчиваются на шипящий. Их проверку продолжим. Слово "конь" не имеет на конце шипящего - проверять дальше не будем.

2 шаг: проверяемые слова - существительные - будем проверять дальше.

3 шаг: слова "ночь", "задач" - ж. р. - проверку продолжим; слова "нож" и "училищ" м. р. и с. р. соответственно, следовательно Ь не пишется.

4 шаг: слово "ночь" в ед. ч., следовательно нужно писать Ь; слово "задач" во мн. ч., следовательно Ь не пишется.

Свертывание этого алгоритма, благодаря его четкости и простоте, может быть начато сравнительно рано на 3-м уроке изучения темы.

Очень важно, чтобы свертывание протекало не стихийно, а планомерно, под наблюдением учителя при его постоянной квалифицированной помощи. Каковы же ступени свертывания? Напомним, что в решении орфографических задач мы выделили элементы: нахождение орфограммы, определение ее вида; определение способа решения; составление алгоритма; решение задачи; написание слова в соответствии с решением задачи.

Нахождение орфограммы и определение ее вида не подлежит в начальных классах сокращению, свертыванию. Лишь на самых высоких ступенях формирования орфографического навыка, в старших классах при его полной автоматизации, пишущий не вычленяет в своем сознании орфограмм и тем не менее не допускает ошибок. В начальных классах такой уровень автоматизации не достигается.

Свертывание на этой ступени возможно лишь в формулировках: не обязательно требовать от учащихся полного названия правила, темы, достаточно одного слова или письменного сокращения.

Определение способа решения и составление алгоритма подлежит наибольшему сокращению, вплоть до его полного совмещения с самим решением. Оно проводится лишь выборочно, с целью повторения и контроля.

Далее - сама операция проверки по алгоритму. Свертывание этой операции протекает постепенно по этапам.

Для орфограммы "Ь после шипящих на конце имен существительных" мы рекомендуем использовать при свертывании следующие ступени: 1-я ступень сжатия: "Ноч.. ""; нужен ли Ь? "Ноч.. " оканчивается на шипящий, существительное ж. р., ед. ч., значит пишем Ь: "но-чь" (произносят ноч-мягкий знак) .

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

Требования к методике сжатия: во-первых, нельзя забывать, что ускоренное слишком раннее сжатие неизбежно приведет к ошибкам. Однако темп овладения умениями у учащихся различен, одни уже могут и должны переходить на сжатые варианты, другие - не должны.

От учителя требуется знание индивидуальных особенностей школьников. Не следует забывать и о том, что слишком долгое задерживание учащихся на полных решениях не способствует умственному развитию.

Второе: процесс сжатия решения орфографической задачи не должен приводить к обеднению мыслительной деятельности: цепь логических связей в рассуждении не должна прерываться, иначе решение может пойти по догадке. Чтобы этого не случилось нужно время от времени практиковать полное решение задачи по тем правилам, по которым школьник уже овладел свернутым решением.

Таким образом, в изучении темы "Правописание буквы Ь после шипящих на конце существительных" можно выделить условно три этапа: Узнавание - это первый этап изучения темы. От того, как он пройдет, нередко зависит степень усвоения классом материала в целом.

В этот период учитель выявляет, насколько хорошо учащиеся усвоили тот минимум грамматико-орфографических сведений и понятий, без которых нельзя не только переходить к работам творческого характера, но вообще говорить об изучении данной темы. Поэтому учитель с самого начала определяет для себя тот минимум сведений, которыми учащиеся должны владеть. Приступая к изучению правописания Ь после шипящих на конце существительных, ученики должны различать имена существительные с шипящими согласными на конце, уметь определять род и число существительных.

Упражнения на узнавание способствуют формированию опорных понятий, без которых учащиеся не смогут усвоить правописание.

К следующему этапу - конструированию - учитель переходит только после того, как создана необходимая база для изучения темы. Если первый этап работы сводится к тому, чтобы научить распознавать изучаемое явление среди прочих, то при конструировании учащиеся должны уже по инструкции или данному образцу самостоятельно воспроизвести нужную грамматическую форму. В процессе конструирования школьники учатся правописанию.

Поэтому, прежде чем приступить к конструированию, необходимо выделить главное в изучаемой теме и обратить на это особенное внимание.

При использовании того или иного типа упражнений на конструировании учителю всегда надо иметь в виду, как этот тип упражнений согласуется с поставленной учебной целью.

И, конечно, нельзя допускать конструирование ради конструирования. Задания должны формулироваться так, чтобы возможность их выполнения определялась таким условием: в процессе работы учащиеся не могут не применить тех грамматических знаний, которые учитель считает решающими для усвоения изучаемых орфографических правил. Так, например, одним из эффективных видов упражнений является комментированное письмо.

Устное объяснение орфограмм непосредственно перед написанием слова и в ходе его написания получило в опыте липецких учителей название комментированного письма. Что ценного в приеме комментированного письма? Ценно то, что дети учатся применять орфографические правила. Известно, что комментировать - значит объяснять, т.е. в определенной последовательности называть все существенные признаки, совокупность которых определяет верное написание слов.

Вот почему особенно целесообразно практиковать прием 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.

Наконец, учащиеся переходят к следующему этапу - к творческому, который характеризуется тем, что учащиеся получают только задание, а как его выполнить, им не подсказывают.

Творчество - это завершающий этап изучения темы. Только имея реальные, а не формальные знания, учащиеся смогут самостоятельно применить их в определенных условиях. Но творческому применению знаний надо учить. Нередко, убедившись в умении учащихся узнавать данные орфограммы, изменять грамматические формы слов в соответствии с правилами, учитель считает, что тема усвоена.

Между тем знания можно считать реальными лишь тогда, когда учащиеся могут применять их по собственной инициативе, привлекая эти знания для разрешения встречающихся в процессе творческого письма трудностей. Эта стадия усвоения не приходит сама собой: от узнавания и конструирования учащиеся постепенно переходят к упражнениям творческого характера.

Основными видами творческих работ, в связи с обучением орфографии, являются подбор примеров по определенному заданию и написание сочинений.

Подбор примеров (слов, словосочетаний и предложений) является очень трудным делом. Примеры могут быть придуманы самими учениками, а могут быть выбраны ими из книг. Вне зависимости от этого, работу, связанную с подбором примеров, нужно, по нашему убеждению, расценивать как творческую.

Учащиеся по требованию учителя приводят свои примеры на разных стадиях изучения темы: и сразу же после объяснения, и в период закрепления материала, и в момент его повторения.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ "ПРАВОПИСАНИЕ БУКВЫ Ь ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ НА КОНЦЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С УЧЕТОМ ВАРИАНТОВ ОРФОГРАММ" 4 А

Для того, чтобы орфографические навыки формировались успешно, дидактический материал необходимо подбирать с учетов вариантов орфограммы. Это поможет добиться того, чтобы учащиеся получили наглядное представление о случаях, на которые распространяется данное правило. А это в свою очередь имеет большое значение для того, чтобы правило стало руководством к действию, что является важным условием формирования орфографического навыка.

В этом параграфе мы предлагаем следующий дидактический материал, который может быть использован при изучении темы "Правописание Ь после шипящих на конце существительных с учетом вариантов орфограммы".

ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ 1. Заунывный ветер гонит Стаю туч на край небес.

Ель надломленная стонет, Глухо шепчет темный лес.

2. Над рекой, наклонясь, Что-то шепчет камыш; А кругом на полях Непробудная тишь.

3. У дедушки был удивительный карандаш. Он мог нарисовать лунную ночь, солнечный луч, золотую рожь, нежный белый ландыш.

4. Скороговорки: 1. Еж, еж, где живешь?

Еж, еж, что несешь?

2. В ночную тишь шумел камыш.

5. Доскажите словечко: 1. Шубка - иголки 2. Колюч, да не еж.

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

Кто это?... (Еж.) Я антоним к слову смех.

Не от радости, утех.

6. Загадки.

Вот иголки и булавки Летят орлицы по синему небу, Выползают из-под лавки. Крылья распластали, На меня они глядят, Солнышко застлали.

Молока они хотят. Чья это стая?

(Еж.) (Туч.) 7. Перевертыши: ШАЛАШ 8. Шуршит камыш, И дождь шуршит.

И мышь, шурша, В нору спешит.

9. Чистоговорки Ащ-ащ-ащ - мы наденем плащ.

10. Еж и рожь.

Там, во ржи, межа рыжа, Я сел однажды на ежа.

И я подумал: "Еж похож На свежескошенную рожь".

И сел нарочно я на рожь И понял: еж на рожь похож.

(М. Бертенев.) Я бываю по неволе От несчастья и от боли, От обиды, неудач.

Догадались? Это.. (Плач.) 12. Становись скорей под душ, Смой с ушей под душем тушь.

13. В небе пляшет стая туч, Пляшет чиж на сучке, Пляшет котик - усач, Пляшет кулич на реке На пригорке пляшет мышь.

И листвой шумит камыш.

14. Картинный диктант.

В корзинке у ребят было много (груш) .

В углу комнаты стоит (печь) .

На небе много (туч) .

Сундук полон (сокровищ) .

15. Словарик для выбора слов, включения в упражнения, орфографического комментирования, составления предложений и текста: помощь упряжь королевич фарш мощь дрожь царевич душ вещь рожь Иванович оборвыш тушь ложь Ильич ландыш сушь трубач москвич малыш глушь богач клич камыш пустошь рогач кирпич выигрыш брошь тягач кулич плюш роскошь бородач светоч гуляш тишь ловкач завуч корж брешь циркач сургуч морж полночь ткач сыч саквояж мелочь калач ключ багаж дичь усач шалаш пейзаж течь лихач ералаш экипаж речь меч мякиш страж печь бич марш репортаж чертеж чиж нож манеж УПРАЖНЕНИЯ 4 Б Формирование навыков написания происходит на уровне закрепительных упражнений: разных видов диктантов, переложений небольших текстов, самостоятельно подобранных примеров.

Эти закрепительные письменные работы составляют структурно выделенный фрагмент урока, занимающий около 10 минут (5 минут письмо + 5 минут контроль) .

Приводим образцы работ.

1. Запишите 5 существительных м. р. и 3 существительных с. р. с шипящими на конце (Ь никогда не пишется) .

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

Дремлет чуткий камыш. Тишь-безлюдье вокруг.

Чуть приметна тропинка росистая.

Куст заденешь плечом, - на лицо тебе вдруг С листьев брызнет роса серебристая.

(И. Никитин.) Задания: 1) Сколько здесь предложений? Какой знак стоит в конце каждого предложения? В каких предложениях есть другие знаки препинания? Объясните, где можете их необходимость.

2) Найдите существительное с шипящими на конце. Почему в одном случае Ь не пишется, а в другом пишется?

3) Спишите без ошибок, указывая признак, по которому вы определяете надо ли писать Ь после шипящих.

4) Обозначьте корни с проверяемыми гласными, запишите на полях проверочные слова.

Проводя орфографический разбор, указывают в именах существительных род и число.

Если разбор проводится быстро, то действующие нормы правописания для этих слов усвоены.

3. Прочитайте про себя, а потом выразительно вслух.

Так часто осенью ненастной Вдруг исчезает солнца луч, И, скрывши блеск лазури ясной, Несутся стаи темных туч.

(Н. Греков.) Задания: 1) Выпишите имена существительные с шипящими на конце и укажите их род и число (плач м. р. ед. ч.) .

2) Запишите 2-3 примера имен существительных ж. р. на шипящий. Надо ли писать в конец Ь?

4. Объясните употребление-отсутствие Ь после шипящих в конце существительных.

Светлая ночь, хлопотливый грач, из-за туч, мощь пылесоса, много задач.

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

(ночь, грач, туч мощь задач) .

5. Заполните таблицу.

|  |  |
| --- | --- |
| Ь после шипящих на конце существительных | |
| пишется в следующих случаях | не пишется в следующих случаях |
| 1. | 1. |
|  | 2. |
|  | 3. |

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

6. Подберите к данным словам однокоренные слова с шипящими на конце. Напишите: Образец: тишь Тихий, ночевать, овощной, багажный, сторожить, помогать, плакать, дикий, молодой.

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

Образец: много туч.

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

Укажите род и число.

9. Поставьте, где нужно Ь.

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

2) Кащей для охраны сокровищ(?) собрал самых страшных чудовищ(?) . 3) Хорош калач() , пока горяч. 4) Мой веселый, звонкий мяч(?) , ты куда пустился вскачь. (С. Маршак.) 10. Представьте себе, что вы нашли древнюю рукопись на забытом языке. Грамматика этого языка такая же, как и у нас теперь, а смысл большинства слов утрачен. Попробуйте догадаться, где нужно поставить Ь.

1. Мелестная девеж(?) притясла комейный боромож(?) . 2. Лусый морош(?) увертал чуленую велоч(?) .

11. Напишите слова в два столбика. В первый напишите слова, в которых мягкий знак указывает на мягкость согласных. Во второй - те слова, в которых мягкий знак стоит после шипящих.

Дочь, зверь, медаль, степь, лебедь, печь, молодежь, морковь, мощь, картофель, упряжь, брошь, связь, чушь, глушь, роскошь, ложь, прорубь, картечь, скатерть, мелочь.

В существительных какого рода после шипящих пишется мягкий знак?

12. Прочитай, объясни написание выделенных слов.

Старый грач уснул в гнезде.

Спит его грачиха.

Ты послушай, как везде Хорошо и тихо. (Е. Серова.) Мне русская речь - как музыка.

В ней слово звучит, поет, В ней дышит душою русскою Создатель ее народ. (Н. Браун.) Напиши по памяти первое четверостишие. Точкой обозначь безударные гласные в корне слова.

13. Напиши слова в два столбика. В 1-й слова с твердым шипящим на коне, а во второй - с мягким шипящим на конце.

Грош, душ, задач, сыч, муж, чащ, лещ, гараж, мяч, блиндаж, училищ, вернисаж, сокровищ, плащ, мяч, ковш, мякиш, богач, саквояж, силач, луч, рубеж, стаж, падеж, тягач.

14. Напишите слова в единственном числе в таком порядке: 1) рыбы, 2) птицы, 3) растения, 4) звери, 5) помещения, 6) посуда.

Стрижи, ежи, чижи, ножи, ковши, камыши, ландыши, моржи, гаражи, лещи, блиндажи.

15. Спиши близкие по значению слова. Обозначь род имен существительных с шипящими на конце слова.

Неправда - ложь; граница - рубеж; соревнование - матч; трепет - дрожь; ерунда - чушь; команда - экипаж; сила - мощь; призыв - клич; здоровяк - крепыш.

Объясни, почему у одних существительных после шипящих пишется Ь, а у других не пишется.

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

1) Колосится золотая.. 2) Мой отец много лет работает на заводе. У него большой.. работы. 3) Именительный.. - это начальная форма имени существительного. 4) .. - хороший строительный материал. 5) Холодный.. полезен всем. 6) Лесной.. внесен в Красную книгу. 7) Коля решил пять..

Что обозначает слово стаж?

17.1) Человек, который играет на трубе. 2) Человек, который выступает в цирке. 3) Очень сильный человек. 4) Житель Москвы. 5) Помещения, где стоят автомашины. 6) Колючее животное. 7) Место, где купаются и загорают. 8) Известный музей картин в Ленинграде.

9) Крупное морское северное животное с усатой мордой.

Какого рода эти имена существительные? Как их надо писать?

18. Данные слова объедини в пары так, чтобы в каждой паре оказались слова с противоположным значением.

Ложь, мякиш, правда, бедность, роскошь, корка. тишь, бедняк, шум, богач, старики, мощь, молодежь, слабость.

Определи род имен существительных с шипящими на конце.

19. Прочитай предложения. Распространи их словами разных частей речи. Напиши.

ОБРАЗЕЦ: Камыши шумят. - У реки шумят камыши.

Товарищ помог. Молодежь борется. Речь звучит. Было много сокровищ. Ландыш расцвел. Послышался плач. Луч осветил. Перешли через пустошь.

20. Прочитай. Объясни написание подчеркнутых букв. Вспомни правило, по которому пишутся слова плач и врач.

От кого деревьям вред? Знаменитый дятел-врач.

Точит елку короед. Прилетел он на заре Услыхал деревьев плач И постукал по коре.

(А. Чесовников.) 21. Прочитай.

Знаешь ли ты?

Морж - крупное северное морское животное. У него усатая морда с клыками. Морж - прекрасный пловец.

М.. ржами стали называть людей, которые занимаются плаванием зимой. Человек-морж тоже не б.. ится л.. дяной воды.

Спиши, вставляя пропущенные буквы.

22. Напиши по 3 имени существительных, оканчивающихся на: ч чь ж жь 23. Прочитай.

1) Оркестр исполнил торжественный туш. В парке звучал туш в честь героев космоса.

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

Что обозначают слова туш и тушь?

24. Прочитай слова.

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

Замени выделенные буквы так, чтобы получились слова со следующими значениями: 1) средство человеческого общения; 2) хлебное растение; 3) женское украшение; 4) краска для черчения или письма; 5) торжественное музыкальное приветствие.

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

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

(Грач.) 2) Шевельнул бородкой гном, и вошел хозяин в дом. (Ключ.) 3) Я антоним к слову смех, Не от радости утех - я Бываю поневоле От несчастья и от боли.

(Плач.) 4) Секу, секу - не высеку. (Луч.) 5) Рублю, рублю - не вырублю. (Калач.) 26. Прочитай загадки и отгадай. Отгадки впиши в клеточки.

|  |  |
| --- | --- |
| 1) Ходит вдоль каравая, его разрезая. (Нож.) |  |
| 2) Утка в море, хвост на заборе. (Ковш.) |  |
| 3) Зимой все ест, а летом спит. (Печь.) |  |
| 4) Мала, а никому не мила. (Мышь.) |  |
| 5) Тело теплое, а крови нет. (Печь.) |  |

27. Вставь пропущенные буквы. Объясни.

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

3) Всякая вещ(?) хороша на своем месте. 4) Хорошую реч(?) приятно слушать. 5) Больных людей лечит врач(?) . 6) На скрипке играет скрипач(?) . 7) Охотник принес дич(?) . 8) Товарищ(?) помог нам в беде. 9) Ребята зашли в лесную глуш(?) . 10) Около реки растет камыш(?) . 11) В селе много соломенных крыш(?) . 12) В городе пять училищ(?) .

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

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

Найти в этой книге два произведения, в которых встречаются слова с данной орфограммой.

Таким образом, орфографические упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы учащиеся, выполняя их, обращали внимание на все существенные признаки, совокупность которых определяет верное применение правил, чтобы в поле зрения учащиеся постоянно находились смешиваемые или орфографические явления. В нашем случае таковыми являются существительные ж. р. в ед. ч. и существительные ж. р. во мн. ч. (мышь - ж. р. ед. ч. и крыш - ж. р. мн. ч.) .

О количественном соотношении вариантов орфограммы в упражнениях.

Не менее важным является вопрос о количественном соотношение вариантов в упражнениях. Первая мысль, которая обычно в таких случаях приходит в голову: раз вариант орфограммы труден, значит, слова с этим трудным вариантом орфограммы должны встречаться в упражнениях как можно чаще.

Проведенная экспериментальная работа убеждает в том, что количественное соотношение вариантов орфограммы в упражнениях целиком и полностью зависит от того, насколько осмысленно запоминают учащиеся написание слов с трудными вариантами орфограммы. Чем осмысленнее запоминание интересующих слов, тем меньшее количество повторений требуется.

Прав Д. Н. Богоявленский, когда утверждает, что процесс формирования орфографических навыков определяется прежде всего не частотой повторения, а включением в процесс усвоения "активной и сознательной деятельности человека".

Необходимо обратить внимание еще на такое обстоятельство: частое повторение трудных вариантов орфограммы ведет к возникновению неверного орфографического обобщения, в результате чего появляются ошибки нового типа, ранее не встречавшиеся.

Чтобы такое обобщение не возникало у учащихся, необходимо трудные варианты орфограммы включать в упражнения наряду с обычными вариантами орфограммы. При этом важно обращать внимание на особенности трудных вариантов орфограммы и давать установку на осмысление этих особенностей.

В таком случае будут исключены условия, способствующие ошибочному обобщению, о котором говорилось выше, так как учащиеся будут осмысленно запоминать каждое слово с трудным вариантом и упражняться в написании таких слов наряду с другими словами на то же самое правило.

Кроме того, если учащиеся будут осмысленно запоминать написание слов с трудными вариантами орфограмм, то количество повторения слов с интересующей нас орфограммой резко сократится.

Неудачно подобранный тренировочный материал, как уже говорилось, ведет к ошибочным обобщениям, потому что при анализе грамматико-орфографических фактов учащиеся не имеют в виду все существенные признаки, совокупностью которых определяется верное применение правил.

Отсюда вывод - орфографические упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы учащиеся, выполняя их, обращали внимание на все существенные признаки, совокупность которых определяет верное применение правил. Это возможно в том случае, если тренировочный материал содержит все варианты данной орфограммы.

Так решается вопрос о количественном соотношении вариантов орфограммы в упражнениях.

В подобранном нами тренировочном материале содержатся все варианты данной орфограммы. Для демонстрации этого. некоторых из их представителей мы занесем в таблицу.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I скл. | II скл | III скл. |
| задач | грач | дочь |
| чащ | овощ | мощь |
| крыш | камыш | мышь |
| рогож | багаж | рожь |

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

Объяснение случаев, представленных в нем, можно произвести следующим образом (из опытного обучения) .

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

- Ребята, вы затрудняетесь в написании слов "девеж(?) " и "боромож(?) ". Давайте обратимся к нашей инструкции.

Итак слова оканчиваются на шипящий. Теперь нужно, узнать, являются ли они существительными. Как это сделать?

- Задать вопрос. Девеж - что?, боромож - что?, следовательно эти слова являются существительными.

- Хорошо. Какие операции необходимо произвести теперь?

- Определить род и число существительных.

- Правильно, но мы не знаем значения этих слов, а значит не сможем определить их род и число. Как же нам быть? Давайте подумаем. Может нам поможет слово, стоящее рядом с существительным?

- Можно определить род существительного "девеж" по слову "мелестная". Мелестная (она моя) , это говорит о том, что слово "девеж(?) " - ж. р. ед. ч. Значит Ь писать будем - девежь.

- Молодец! Совершенно верно! Теперь аналогичным образом определите род и число слова "боромож(?) ".

- Комейный (он мой) , значит слово "боромож(?) " м. р. ед. ч. Следовательно Ь писать не будем боромож.

- Молодцы ребята! Вот вы и решили ваш сложный вопрос. Следующее предложение сделайте самостоятельно, а мы потом проверим.

Аналогично проводится работа над словами "морош", "велочь" из предложения "Лусый морош увертал чуленую велочь".

4 В Варианты орфограммы необходимо учитывать и при подборе текстов для проверочных работ по орфографии.

Чтобы получить объективные данные о степени усвоения изученного правила, в текст для контрольной работы включаются те варианты орфограммы, которые были предметом специальной заботы учителя. Что касается вариантов орфограммы, не попавших во время тренировки в поле зрения учащихся, то включение слов с этими орфограммами не отразит объективных данных о характере усвоения подлежащего проверке орфографического правила. Например, если в ходе закрепления правила правописания Ь после шипящих на конце существительных в упражнения не было включено слово брешь, а в контрольной работе оно встретилось, большое количество ошибок в написании этого слова еще не говорит о том, что учащиеся не усвоили интересующего нас правила.

Это с одной стороны. С другой стороны, когда учитель готовит учащихся к очередному диктанту или изложению, он должен обратит их внимание на трудные для них варианты орфограммы.

Как было уже сказано в параграфе 3 наиболее трудными для учащихся вариантами орфограммы являются существительные I склонения с основой на мягкий шипящий (туч, рощ) и существительные III склонения с основой на твердый шипящий (залежь, роскошь) . Поэтому при подготовке к диктанту или изложению мы рекомендуем учителю обратить особое внимание на эти варианты и провести работу с их представителями, которые встретятся учащимся в проверочной работе.

Эту работу можно провести так: Учащиеся пишут под диктовку предложение: По небу медленно плыла стая туч.

Один ученик работает у доски.

Учитель: Найдите в предложении слово с изучаемой орфограммой.

Ученик: Туч Учитель: Почему ты не написал в конце слова Ь.

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

(туча - она моя) , мн. ч. (туч много) .

Учитель: На доске написано верно, проверьте в тетрадях.

4 Г Меняется в известной степени содержание работы над ошибками.

Эта работа проводится с учетом вариантов орфограммы. Если ученик, например, допустил ошибку в сущ. "мышь", то для работы над ошибками подбирается дидактический материал с тем же вариантом орфограммы, т.е. сущ. 3 скл. ед. ч. с основой на твердый шипящий.

Работу над ошибками можно провести так.

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

написал "мыш".

Учитель: Выпиши слово "мышь" без ошибки.

Ученик: Мышь (запись в тетради) .

Учитель: Какое правило необходимо применить?

Ученик: (Проговаривает правило.) Учитель: Что нужно сделать, чтобы узнать нужен ли Ь на конце существительного или не нужен (при затруднении обратиться к самоинструкции) .

Ученик: Нужно определить род и число существительного.

Учитель: Хорошо. Определи род и число сущ. "мышь" Ученик: Мышь - ж. р., ед. ч. (запись в тетради) .

Учитель: Какой из этого можно сделать вывод?

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

Учитель: Хорошо, теперь запиши слово "рожь" и докажи наличие или отсутствие Ь на конце.

Ученик: Рожь - ж. р., ед. ч., следовательно нужен Ь.

Учитель: Молодец! Запиши самостоятельно слова "тишь", "тушь".

Для коллективной работы в классе отбираются 1-2 типичные ошибки. Над остальными учащиеся работают самостоятельно. Суть этой работы сводится к следующему: учащиеся записывают слово верно, повторяют соответствующее правило, письменно (путем условных сокращений и подчеркиваний) объясняют верное написание слова, в котором была допущена ошибка, и из упражнений к данному параграфу выписывают 5-6 аналогичных примеров: туч - ж. р. мн. ч. ; задач, рощ, рож, чащ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Проанализировав вторую главу, можно сделать следующие выводы: Во-первых, лингвистические теории являются фундаментом для методических систем. Как не может стоять дом без фундамента, так не может надежно служить методика, не опирающаяся на прочные лингвистические опоры. Значение морфологического принципа, на который опирается тема "Правописание Ь после шипящих на конце существительных" велико даже потому, что он требует постоянной опоры учащихся в области грамматики, словообразования. А это, в свою очередь, способствует постоянному повторению и активизации изученного языкового материала, что формирует у школьников определенную структуру логического мышления.

Во-вторых, что касается формулировки правил, то в них должны быть все необходимые и достаточные признаки орфограммы, и эти признаки орфограммы должны быть изложены компактно. Нельзя допускать, чтобы соответствующие признаки орфограммы указывались в разных абзацах, примечании или даже в разных параграфах. Если эти условия будут выполнены при формулировке правила, то оно может стать руководством к действию.

В-третьих, при изучении любой орфографической темы необходимо учитывать трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, т.е.

учитывать варианты орфограммы. Варианты орфограммы - это разновидности одной и той же орфограммы, находящиеся в своеобразных семантических, фонетических или грамматических условиях, в результате чего учащиеся испытывают трудности в применении соответствующего орфографического правила. Что касается нашей темы, то мы считаем, что в начальной школе нужно изучать все представленные в параграфе 3 варианты орфограммы, т.к. с их представителями учащиеся встречаются в учебнике, что следует из проведенного нами анализа учебников.

И в-четвертых, в параграфе 4 мы попытались раскрыть общие вопросы методики изучения темы "Правописание Ь после шипящих на конце имен существительных". Мы подобрали дидактический материал, упражнения с учетом вариантов орфограммы. Раскрыли суть подготовки к проверочной работе и работы над ошибками с учетом вариантов орфограммы. Мы считаем, что если будет проводиться работа по этой методике, то это благотворно повлияет на формирование полноценного орфографического навыка.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В этой главе мы представляем описание и анализ опытного обучения в классных условиях. С учащимися 3 "А" класса Краснянской средней школы мы работали над формированием навыка написания мягкого знака после шипящих на конце существительных.

Урок 1 Тема: Ознакомление с темой "Правописание Ь после шипящих на конце существительных".

I. Подготовительный этап: 1) Перечислите все шипящие согласные.

2) Найдите в прочитанном мною тексте существительные с шипящими на конце: а) В небе пляшет стая туч Пляшет чиж на сучке Пляшет котик - усач Пляшет кулич на реке На пригорке пляшет мышь И листвой шумит камыш.

б) Колюч, да не еж, Кто же это? (ерш) 3) Определите род и число следующих слов: мама, училище, пень, лампы, река, столы, солнце, чащи, стул.

II. Проблемная ситуация, создаваемая учителем.

На доске записаны слова: мощь туч мышь камыш рожь еж - Ребята, посмотрите внимательно на эти столбики слов. Что в них общего?

(Дети указывают, что это существительные и все они оканчиваются на шипящие) .

- А что разное в их написании?

(Учащиеся указывают на наличие Ь в первом столбике и его отсутствие во втором) .

- Молодцы, вы нашли общее и различное в этих словах. А может кто-нибудь знает, по какому правилу одни существительные с шипящим на конце написаны с Ь, а другие - без Ь? А хотите узнать? Сегодня мы познакомимся с этим правилом и будем учиться применять его при письме.

III. Анализ заголовка названия орфографической темы.

Тема записывается на доске и в тетради учащихся. "Правописание Ь после шипящих на конце существительных".

- Если на конце слова может быть Ь после шипящего, это означает, что в данном случае нужно применить орфографическое правило. А чтобы узнать, какое орфографическое правило надо применить в данном случае, необходимо установить, к какой части речи относится данное слово. Правило, которое будет изучаться на уроке, касается правописания Ь после шипящих на конце существительных.

IV. Разбор дидактического языкового материала.

На доске: шалаш ночь мяч картечь клещ рожь морж роскошь училищ залежь туч мощь чащ тишь крыш печь Беседа проводится по следующим вопросам: 1) Слова из какой части речи записаны на доске (существительные) 2) После каких согласных записан Ь?

(после шипящих согласных ч, ш, щ, ж) 3) Где в слове стоит Ь? (В конце слов) .

4) - Хорошо, а теперь давайте определим род и число всех записанных слов. Начнем с первого столбика.

(Учащиеся определяют род и число, а учитель записывает их на доске напротив слов) .

шалаш м. р. ед. ч. ночь ж. р. ед. ч.

мяч м. р. ед. ч. картечь ж. р. ед. ч.

клещ м. р. ед. ч. рожь ж. р. ед. ч.

морж м. р. ед. ч. роскошь ж. р. ед. ч.

училищ ср. р. мн. ч. залежь ж. р. ед. ч.

туч ж. р. мн. ч. мощь ж. р. ед. ч.

чащ ж. р. мн. ч. тишь ж. р. ед. ч.

крыш ж. р. мн. ч. печь ж. р. ед. ч.

5) - Молодцы! посмотрите внимательно на доску. Подумайте, какой из этого можно сделать вывод?

(Мягкий знак пишется только у существительных женского рода единственного числа) .

- Умница! А кто уточнит где именно пишется Ь? (После шипя щих на конце существительных) . - Хорошо. А теперь давайте соберем два наших вывода вместе и сформулируем правило.

6) Учащиеся формулируют правило: Учитель повторяет для всего класса: "После шипящих на конце существительных Ь пишется только у существительных женского рода единственного числа".

7) А теперь я вывешу вам таблицу, которая будет сопровождать нас на протяжении всех уроков по этой теме:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ж. р. ед. ч. | ж. р. мн. ч. | ср. р. мн. ч. | м. р. ед. ч. |
| ночь | туч | училищ | клич |
| мощь | рощ |  | клещ |
| роскошь | крыш |  | душ |
| залежь | рогож |  | чиж |

Здесь представлены все случай, на которые распространяется наше правило.

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

1) Упр. 379. Комментированное письмо.

(в тетради: верный товарищ (м. р., ед. ч.) - Посмотрите внимательно на это упражнение и скажите, существительные какого рода и числа написаны без Ь? (м. р., ед. ч.) . А какие еще существительные с шипящей на конце пишутся без Ь? (при затруднении обращается внимание учащихся на таблицу) . (Ср. р., мн. ч. и ж. р. мн. ч.) .

2) Я буду диктовать слова, а вы запишите их со словом "много". (5 слов комментировано у доски, остальные самостоятельно) .

Укажите род и число.

Туча, задача, роща, Маша, пастбище, училище, чаща. (В тетради: много туч (ж. р., мн. ч.) .

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

(Устно, предложения записать) .

VI. Итог урока.

VII. Д/з 1. Упражнение 380 2. Прочитать в "Родном слове" стихотворение А. А. Фета "Ласточки пропали", найдите и выпишите слова с изучаемой орфограммой.

Урок II.

Закрепление темы "Правописание Ь после шипящих на конце существительных".

На доске записана тема, висит таблица.

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

Сформулируйте его.

(После шипящих на конце существительных Ь пишется только у существительных женского рода единственного числа) .

- Как вы узнаете (по каким признакам) , что данное слово относится к изученной нами орфограмме?

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

- Молодцы. А теперь я вам буду читать строчки, а вы найдите все слова на нашу орфограмму.

а) Там, во ржи, межа рыжа, Я сел однажды на ежа.

И я подумал: " Еж похож На свежескошенную рожь" И сел нарочно я на рожь И понял: еж на рожь похож.

б) В небе пляшет стая туч.

в) Над рекой, наклонясь Что-то шепчет камыш; А кругом на полях Беспробудная тишь.

г) Василий Петрович спроектировал пять училищ.

II. Молодцы! В тексте вы слова отыскали быстро. Однако как часто вы делаете ошибки на правила, которые вам хорошо знакомы! И если их даже постоянно повторять, грамотность далеко не всегда становится выше. Из-за этого многие даже теряют веру в то, что правила могут помочь. А все от того, что от правила к грамотному письму нет прямой дороги: на пути встречаются преграды. Одолеть их вам поможет волшебное средство под названием самоинструкция.

Самоинструкция - это инструкция, которую человек создал для самого себя. Он подает команды, что и в каком порядке ему нужно выполнять.

Как составить самоинструкцию, которая научит вас использовать правило? Составлять инструкции и использовать их при письме - это значит решать задачи, только не математические, а орфографические. "Что это такое? ", - спросите вы. Представьте себе, что нужно решить такой пример: 5+3-8+2. Вам нужно произвести три действия: сложить, вычесть и сложить. Причем именно в таком порядке. Когда вы решаете пример или задачу, вы прежде всего определяете, что и в каком порядке нужно сделать. То же самое происходит и при решении орфографических задач. Сейчас вы сами в этом убедитесь.

Давайте попробуем вместе составить самоинструкцию по нашему правилу.

- Итак, как звучит наше правило?

(Учащиеся формулируют правило) .

- Если четко следовать правилу, что мы должны сделать сначала?

(Узнать, оканчивается ли слово на шипящий) .

(На доске: оканчивается ли.. на шипящий) - Хорошо. Если да, идем дальше. (Учитель проговаривает "На конце существительных".) (Узнать, является ли слово существительным) . (На доске: проверяемое слово - существительное) .

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

(Определяем род существительного) .

(На доске: определите род (м. р., ж. р., ср. р.) - Если да, идем дальше (Женский род, единственное число) .

(Узнать число) .

- Мы будем узнавать число для существительных любого рода?

(Нет, только женского рода) .

(На доске: ед. ч., мн. ч. под ж. р.) .

- И какой будет итог?

(В единственном числе Ь пишется, в множественном - не пишется, в мужском и среднем родах - не пишется) .

- Вот такая получилась самоинструкция. (Вывешивает плакат "Самоинструкция") (Самоинструкция прилагается) III. А теперь давайте проверим ее. Для проверки возьмем слова: "ночь", "нож", "задач", "училищ", "конь". (Пример разбора нами представлен в \_3 главы 2) .

Комментированное письмо.

Пользуясь самоинструкцией запишите в два столбика слова: 1 столбик - с Ь, второй столбик - без Ь (1 учащийся около доски) : печь, мышь, камыш, задач, училищ, плащ, пляж, рожь, мяч, паж, ночь. Докажите, почему так.

IV. Упражнение в учебнике.

1) N 381.

2) А теперь составим с вами кроссворд.

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

1. Ходит вдоль каравая, его разрезая. (нож) .

2. Утки в море, хвост на заборе (ковш) .

3. Зимой все ест, а летом спит (печь) .

4. Мала, а никому не мила (мышь) .

5. Тело теплое, а крови нет (печь) .

V. Итог урока.

VI. Д/з Упр. 383.

На следующих уроках учащиеся выполняют ряд тренировочных упражнений, в которые обязательно должны быть включены варианты орфограммы. Мы рекомендуем использовать на уроках упражнения из списка упражнений, представленных нами в \_ 4 главы 2, т.к., как уже сказано выше, учебник для второго класса не охватывает всех вариантов данной орфограммы. Такие же упражнения помогают учащимся увидеть все случаи, на которые распространяется наше правило и потренироваться в их написании. а это, в свою очередь, будет способствовать формированию правильного, осознанного и, в конечном счете, автоматизированного навыка.

На каждом последующем уроке по изучению темы на доске должна висеть таблица, в которой представлены все варианты орфограммы.

Эта таблица является своеобразной памяткой для учащихся.

На третьем уроке изучения темы проводится свертывание алгоритма, как это было представлено в 4 главы 2. На этом же уроке проводится предупредительный диктант, для которого можно использовать упражнение 384 из учебника. При предупредительном диктанте с предварительной подготовкой перед записью отдельного предложения или целого текста устно проводится объяснение определенных орфограмм, имеющихся в словах, которые входят в данное предложение или текст. Чтобы учащиеся более внимательно относились к устному орфографическому разбору, учитель предлагает во время диктанта непосредственно перед написанием слов письменно объяснить соответствующие орфограммы.

По-прежнему полезно использовать комментированное письмо.

Эффективным видом упражнений являются и упражнения типа списывания, которые можно включать в середине и в конце урока.

Списывая текст без пропуска букв и давая письменное объяснение, ученик должен не только определить, когда нужно применить орфографическое правило, но и установить, какое правило, и объяснить соответствующее написание, производя в определенной последовательности разбор данного слова.

Особенностью данного упражнения, которое эффективнее, если учащимся предлагается выписать из текста определенные слова и письменно объяснить орфограмму, является то, что учащиеся звуковой образ слова воспринимают, проговаривая его про себя и то, что они запечатлевают зрительный образ слова, правильно написанного в тексте.

Для списывания можно использовать также текст, в котором пропущены буквы, но при этом учитель должен предложить детям проводить письменное объяснение орфограммы непосредственно перед написанием слов.

Из урока в урок возрастает значение творческих заданий, требующих от учащихся большей самостоятельности. В число таких заданий могут войти упражнения N 1, N 7, N 16, N 20, N 22, N 24 из \_4 главы 2.

На четвертом уроке проводится подготовка к диктанту с объяснением трудных случаев, как было показано в \_ 4 главы 2.

На уроках по изучению темы "Правописание Ь после шипящих на конце существительных", можно использовать различные формы работы: фронтальную, когда учитель работает со всем классом; групповую, когда класс разбивается на группы, в частности, каждому ряду дается свое задание, а по одному представителю от ряда работают у доски. После выполнения задания, обязательно провести проверку.

И, конечно же, необходимо использовать индивидуальную форму работы, в частности, работу по карточкам. Карточки составляются по дидактическим материалам, изложенным в \_ 4, N 14, N 6, N 8, N 5 (у доски) , N 11, N 8.

На пятом уроке проводится диктант, в текст для которого должны быть включены те варианты орфограммы, которые были предметом специальной заботы учителя.

После диктанта проводится работа над ошибками по методике, описанной в 4 главы 2.

Мы провели следующий диктант: Диктант Шумит камыш, белый парус, зеленый дуб, колосистая рожь, верный друг, гремела картечь, вкусная конфета, яркое солнце, в городе много училищ, по широкому полю, холодная осень, маленький мальчик, душистая сирень, Коля решил пять задач, пушистый котенок. В диктант были включены пять представителей нашей орфограммы. Писали диктант 22 ученика, следовательно вероятность ошибок составляет 110. Однако, по данным проверки общее количество ошибок равно 11, что составляет 10% от возможного количества ошибок.

Процентное соотношение ошибок мы записали в таблицу:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| N варианта | Представитель ошибок | Количество ошибок | Процент орфограммы |
| 1. | рожь | 0 | - |
| 2. | камыш | 2 | ~1.8% |
| 3. | картечь | 3 | ~2.7% |
| 4. | училищ | 4 | ~3.6% |
| 5. | задач | 2 | ~1.8% |
| Возможное количество ошибок 110 = 100% | | | |
| Допущено ошибок - 11 = 10% | | | |

Из данной таблицы видно, что тема усвоена на достаточно высоком уровне.

В Ы В О Д Ы по III главе Проведя анализ самостоятельных работ, индивидуальных работ учащихся по карточкам, анализ диктантов, мы сделали самый главный для нас вывод о том, что навык написания Ь после шипящих на конце существительных у учащихся сформировался на достаточно высоком уровне. В проверенных диктантах из 110 возможных ошибок учащиеся допустили только 11, и самым сложным оказался для ребят слово "училищ" с. р. мн. ч. В этом слове 4 ученика допустили ошибку.

Этот вариант оказался трудным для учащихся, хотя с ним мы неоднократно сталкивались на уроках.

Проводя изучение темы описанным выше образом, было интересно наблюдать за тем, как постепенно совершенствуется навык правописания у учащихся. Они уже не испытывали трудностей при выполнении упражнений на конструирование и творческих заданий.

При изучении этой темы ребята впервые столкнулись с алгоритмом и, кроме того, составили его сами. Ребята с большим интересом и желанием работали с ним и сами, не зная того, совершенствовали навык.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей дипломной работе, посвященной теме "Формирование орфографического навыка в начальной школе (на примере изучения правописания буквы ерь после шипящих на конце существительных с учетом вариантов орфограммы) " в первой главе мы изучили психолого-педагогические основы формирования навыка. Учитель формируя орфографический навык должен прежде всего стремиться к тому, чтобы учащиеся ставили перед собой конкретную учебную задачу, т.к., как говорят психологи, "актуально осознается то, что находится в светлой точке сознания", т.е. является целью деятельности. Вырабатывается орфографический навык в результате выполнения определенной системы упражнений. В своей работе мы представляем эту систему упражнений, выработанную В. А. Онищук. Мы приводим описание каждого вида упражнений и последовательность их выполнения.

Во второй главе мы провели анализ формулировки правила, касательно нашей темы, в учебниках по русскому языку по программам 1-3 и 1-4 и дали свою формулировку этого правила для учащихся начальных классов, исходя из того, чтобы эта формулировка послужила руководством к действию, т.е. отразили в ней все необходимые и достаточные признаки орфограммы. На наш взгляд эта формулировка такова: После шипящих на конце существительных ь пишется только у существительных женского рода в единственном числе.

Она ориентирует учащихся на выяснение всех существенных признаков орфограммы, определяющих правильность написания (существительное с шипящим на конце, женский род, единственное число) , позволяет установить учащимся ту последовательность при анализе, которая фактически нужна ученику для определения написания.

Изучили варианты орфограммы правописания ь после шипящих на конце существительных, как разновидность одной и той же орфограммы, находящейся в своеобразных фонетических, семантических и грамматических условиях, в результате чего у учащихся возникают трудности в применении правила. На наш взгляд, варианты орфограммы необходимо учитывать при изучении той или иной орфограммы, т.к. учитывая варианты, мы учитываем те трудности с которыми могут встретиться учащиеся, а значит и предупреждаем ошибки, что в свою очередь сказываться на полноценности орфографического навыка.

Провели анализ учебников на наличие вариантов орфограммы, который показал, что не все варианты представлены в учебниках.

Выделили варианты орфограммы, необходимые для изучения в школе и определили степень их трудности. Самым трудным для учащихся оказался третий вариант орфограммы (сущ. 2 скл. мн. ч. с основой на мягкий шипящий) .

И, наконец, на основе изученной нами литературы и проведенного анализа учебников мы составили методику изучения темы "Правописание ь после шипящих на конце существительных с учетом вариантов орфограммы" в которую вошли: подбор дидактического материала, подбор упражнений с учетом вариантов орфограммы и с учетом вопроса о количественном соотношении вариантов; описание подготовки к проверочной работе, работы над трудными вариантами и работы над ошибками.

Третья глава посвящена описанию опытного обучения, проведенного в 3"А" классе Краснянской средней школы по той методике, которая была разработана и описана нами во второй главе. Мы привели конспекты двух первых уроков по изучению темы и описали работу, проводимую на последующих уроках.

На последнем уроке мы провели контрольный диктант, в который были включены пять представителей изучаемой орфограммы. Проверка диктантов показала, что процент ошибок на нашу орфограмму составил всего лишь 10%, что говорит о хорошем усвоении учащимися данной темы.

Мы считаем, что если будет проводиться работа по этой методике, то это благотворно повлияет на формирование полноценного навыка. Это подтверждают результаты нашего эксперимента, который показал, что у учащихся навык написания ь после шипящих на конце существительных сформировался на достаточно высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгазина Н. Н. Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм. - М., 1981.

2. Алгазина Н. Н. Вариантность дидактического материала по орфографии (V, VI кл.) - М., 1981.

3. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. - М., "Просвещение", 1987.

4. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов. - М., "Просвещение", 1965.

5. Баранов М. Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка. -М., 1970.

6. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфограмм. - М., 2-е изд., 1966.

7. Ветвицкий, Иванова, Моисеева. Современное русское письмо. - М., 1977.

8. Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку. - М., 1983.

9. Гранин, Бондаренко, Концевая. Секреты орфографии. -М., 1991.

10. Жедек П. С. Усвоение фонемного принципа письма и формирование орфографического действия. - Харьков, 1974.

11. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий. - М., "Просвещение", 1965.

12. Журжина Ш. В., Костромина Н. В. Дидактический материал по русскому языку. - М., "Просвещение", 1990.

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

14. Кайдалова А. И., Калинина И. К. Современная русская орфография. -М., 1971.

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

16. Львов М. Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. - М., 1988.

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

18. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. - М., "Просвещение", 1977.

19. Матюхина М. В. Психология младшего школьника. - М., "Просвещение", 1976.

20. Обучение орфографии в восьмилетней школе. Составитель М. М. Разумовская. -М., 1974.

21. Онищук В. А. Урок в современной школе. Пособие для учителя. - М., "Просвещение", 1981.

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

23. Панов В. М. И все-таки она хорошая. Рассказы о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. - М., 1964.

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

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

26. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. - М., 1992.

27. Разумовская М. М. Грамматический анализ при обучении орфографии. - М., 1962.

28. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - М., 1960.

29. Селезнева Л. Б. Современное русское письмо (системный анализ) . - Томск, 1984.

30. Сергиевский А. С. Сопоставление при повторении орфограмм. - М., 1966.

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

32. Текучев А. В. Основы методики орфографии в условиях местного диалекта. - М., 1953.

33. Чибухашвили В. А. Формирование у учащихся пунктуационных навыков с применением ЭВМ. М., 1994.