

**МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН  
НАВОИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ**

**Обучение правописанию гласных после шипящих и Ц как  
лингвометодическая проблема**

**(выпускная квалификационная работа)**

**ВЫПОЛНИЛА:**

**Кучкарова Хаётхон  
студентка 4 курса  
направления бакалавриата  
5 141 300 – русский язык и  
литература**

**РУКОВОДИТЕЛЬ:**

**к.ф.н. Нажмиддинов Ф.Н.**

**НАВОИ - 2013**

## Содержание

<b>Введение</b> .....	3-7
<b>Глава 1. Лингводидактические основы обучения орфографии в школе</b>	
1.1. Психолого-дидактические основы формирования орфографических навыков.....	8-13
1.2. Принципы русской орфографии и обучение правописанию.....	14-20
1.3. Требования к орфографической грамотности учащихся.....	20-25
1.4. Теоретические сведения о правописании гласных после шипящих и Ц.....	25-29
<b>Глава 2. Методика обучения правописанию гласных после шипящих и Ц на уроках русского языка в 5-6 классах</b>	
2.1. О вариантности дидактического материала по орфографии.....	30-32
2.2. Методы и способы обучения правописанию гласных после шипящих и Ц.....	33-36
2.3. Урок по русскому языку в 5-м классе на тему: «Правописание гласных после шипящих и Ц.».....	37-41
2.4. Комплекс упражнений на усвоение правописания гласных после шипящих и Ц.....	42-48
<b>Заключение</b> .....	49-51
<b>Литература</b> .....	52-53

## **ВВЕДЕНИЕ.**

Быстрый рост международных связей Узбекистана в области экономики, социальной, гуманитарной и других областях привел к повышению требований к научному потенциалу страны. Национальная программа по подготовке кадров, Закон «Об образовании» Республики Узбекистан, стали правовой основой всех реформ в области образования, определили стратегию развития образования в Узбекистане. За это время дело образования фактически стало приоритетным направлением государственной политики, изменилось не только структура, но и содержание образования.

В условиях Независимости, когда Республика Узбекистан установил и поддерживает тесные связи с более чем ста восемьюдесяти стран мира, резко возросла потребность населения в знании иностранных языков. Среди них особая роль принадлежит русскому, являющемуся языком русского народа одним из международных языков.

Перед современной школой стоит ответственная задача – воспитания духовно – совершенной, гармонично- активной личности. В решении этой задачи большое значение имеет введение новой технологии обучения, суть которой – в обучении школьников получать знания, самостоятельно добывая их и на основе этого формировать полученные умения и навыки.

В условиях, когда идет процесс формирования основ гражданского общества, растить будущего гражданина восприимчивым к языкам – это проблема, в которой неразрывно связаны между собой многие аспекты. С обретением Независимости обучение языкам поднялась на весьма высокий уровень в плане культуры устной и письменной речи. И обучать искусству правильно говорить и писать могут лишь те учителя, которые обладают высокими профессиональными качествами, эмоциональным развитием, высокой культуры.

Поэтому тему квалификационной работы мы выбрали не случайно.

«Правописание гласных в корнях и методика их изучения» - это обучение школьников 5-6 классов правильному употреблению гласных в корнях и систематизация работы по изучению этих тем. Так как, правописание гласных в корнях в безударном и ударном положении, правописание чередующихся гласных в корнях занимает особое место в современном русском языке.

**Цели и задачи** Следует различать основную и частные цели обучения орфографии в школы. Основная цель обучения школьников - формирование орфографической грамотности, под которой понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания. Стремление к достижению абсолютной орфографической грамотности привело бы к тому, что, даже затратив на работу по орфографии все учебное время, отведенное на курс русского языка в школе, мы успели бы изучить орфографические правила в полном объеме, тем более обеспечить запоминания всех слов с непроверяемыми написаниями.

В школе ставится задача сформировать относительную орфографическую грамотность учащихся. Для достижения относительной орфографической грамотности необходимо реализовать следующие частные учебные цели.

- познакомить школьников с основными орфографическими понятиями;
- сформировать у учащихся орфографические умения на основе этих понятий;
- научить правописанию гласных после шипящих и Ц ;
- сформировать у детей потребность и умение пользоваться орфографическим словарем;
- создать необходимые условия (предпосылки) обучения школьников орфографии.

**Объект исследования:** процесс формирования орфографической грамотности и развития связной речи школьников.

**Предмет исследования:** методические приемы совершенствования орфографической грамотности связной устной и письменной речи школьников.

**Гипотеза:** использование комплекса специальных упражнений способствует обучению правописанию гласных после шипящих и Ц и устранению орфографических ошибок и недочетов в устной и письменной речи школьников.

**Методы исследования:** констатирующий срез, анализ работ учеников, опрос, наблюдение за учебным процессом, анализ школьной документации, статистическая обработка данных.

**Новизна** выпускной квалификационной работы заключается в том, что систематизация работы по методике обучения правописаний гласных после шипящих и Ц на уроках русского языка в 5 – 6 классах предполагает их объяснения и закрепления в устной и письменной речи.

В работе уточнены правописания гласных после шипящих и Ц,, выявлены задачи работы по изучению данной проблемы, наиболее удачные методы работы..

**Практическая значимость** выпускной квалификационной работы заключается в том, что представленная система упражнений, фрагменты множества уроков по правописанию гласных после шипящих и Ц , может быть использована в работе учителей – словесников, как приложение к учебникам «Русский язык» для 5 – 6 классов.

Раскрыта актуальность, цели и задачи работы, новизна, практическая значимость и сжато раскрывается содержание глав.

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении раскрывается актуальность работы, описываются цели и задачи работы, мотивируется выбор проблем исследования, раскрывается практическая значимость.

**В первой главе** «Лингводидактические основы обучения орфографии в школе», раскрываются психолого-дидактические основы формирования орфографических навыков, анализируются принципы русской орфографии и способы обучения правописанию, далее излагаются требования к орфографической грамотности учащихся. В работе также даны теоретические сведения о правописании гласных после шипящих и Ц.

Для разработки эффективной методики обучения русской орфографии, принципов русской орфографии необходимо выявить методические предпосылки, на основе которых формируются навыки правописания гласных после шипящих и Ц. Требования к орфографической грамотности учащихся: навыки и знания в области орфографии» говорится о том, что орфографические навыки и знания – это интеллектуально моторные действия учащихся. Рассматривается орфографическая память и орфографическая зоркость, автоматизированное, правильное автографическое письмо.

**Во второй главе** «Методика обучения правописанию гласных после шипящих и Ц на уроках русского языка в 5-6 классах» говорится о вариантности дидактического материала по русской орфографии. Поэтапно разъясняются методы и способы обучения правописанию гласных после шипящих и Ц, использование таблиц, алгоритмов далее нами представлены конспект урока по русскому языку в 5-м классе на тему: «Правописание гласных после шипящих и Ц.» и система упражнений на усвоение поданной теме.

Каждая глава завершается выводами, к которым пришли после изучения истории современной методики правописаний гласных после шипящих и Ц, анализа учебной программы и учебного пособия «Русский язык в 5 – 6 классах».

Словарный запас русского языка, как известно, неисчислимо. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми как в устной, так и письменной речи. Поэтому расширение словарного запаса каждого ученика и умение орфографически

грамотно пользоваться им – одна из важнейших задач школы. Известно, что одним из показателей уровня культуры человека, мышления, интеллекта является его речь, которая должна соответствовать языковым нормам.

Мы надеемся, что наша работа смогла реализовать поставленные перед ним задачи и цели, а также раскрыть актуальность данной темы на исследование проблем новейших методов, приемов и средств совершенствования работы по правописанию гласных после шипящих и Ц на уроках русского языка.

## **Глава 1. Лингводидактические основы обучения орфографии в школе.**

### **1.1. Психолого-дидактические основы формирования орфографических навыков**

Усвоение системы русской орфографии происходит в результате учебной деятельности учащихся, направленной на формирование зыков правописания. При этом навыки орфографии формируются значительно успешнее, если учащиеся осознают систему орфографических понятий и русского правописания. Очень важно, чтобы учебный процесс разрабатывался не только на основе учета системы орфографических понятий, но и на основе учета особенностей усвоения отобранного содержания детьми данного возраста, на основе учета особенностей становления навыков.

**Правила в школьном изучении орфографии и дидактический материал** «Организуя обучение письму», правила создают благоприятные условия для сознательной деятельности учащихся. Прежде всего, все написания в сознании школьников распределяются на две группы — подводимые под правила («правилосообразные») и не подводимые под правила («традиционные», «бесповерочные»).

Сталкиваясь с традиционными написаниями, ученик следует «правилу»: каждое написание надо запомнить в отдельности: как пишется слово, решить с помощью рационального приема нельзя, так как традиционные написания «характеризуются тем, что при одном произношении допускают двойное написание и в то же время не имеют опорных форм, которые помогли бы установить орфографически правильную букву» (речь идет о написаниях, соотносимых с произносительной стороной речи).

Таких написаний профессор А. Н. Гвоздев насчитывает около 10%<sup>4</sup>. Все же основная масса слов в русском языке пишется или как диктует

произношение (опорные), или согласно орфографическим правилам (немногим свыше 20%).

Правилосообразные написания отличаются от традиционных тем, что запоминать графический образ каждого слова в отдельности не надо. Правило-обобщает целую группу написаний на основе определенных (языковых) признаков, усвоив которые, можно определить, как пишется любое конкретное слово, подводимое под данное правило. «В основе такого навыка лежит психологический механизм переноса на основе обобщения. Обобщения в орфографии носят, как правило, фонетический или грамматический характер».

Необходимые обобщающие признаки заложены уже в самой формулировке правил, поэтому в практике обучения создается иллюзия всесильности правил самих по себе. Когда же обнаруживается, что знание формулировки правила мало помогает при письме, что ошибок в словах «на правило» может быть даже больше, чем ошибок в «трудных» словах с традиционными орфограммами, то падает вера в правила и появляется чувство невозможности постичь закономерности русского правописания.

На самом же деле правила облегчают усвоение правописания, но обучение с помощью правил требует знаний в области языка и специальной выучки. Решающее значение здесь имеет не заучивание формулировок правил, а «распознавание грамматической природы орфограммы и подведение ее под соответствующее правило. Такие задачи решаются путем умственных операций анализа слов, грамматической абстракции, вспоминания и выбора соответствующего правила и, наконец, определенного действия. Правильное выполнение этих умственных операций опирается на развитие у учащихся логического мышления»<sup>2</sup>.

В методике и психологии орфографии постоянно делались попытки классифицировать правила (и орфограммы) с целью облегчения их усвоения. Правила анализировались в связи с их «грамматическими обоснованиями» (Е. С. Истрина), в связи с характером действий учащихся по «указке» правил

(Д. Н. Богоявленский), в связи с отношением правил «к орфограмме и к познающим силам ученика» (Н. С. Рождественский).

В последнее время пристальное внимание обращается на овладение самими действиями на основе правил, так как учащиеся не обучаются в подавляющем большинстве случаев этим действиям. Заученная формулировка живет в сознании ученика сама по себе, изолированно от тех навыков, которые произвольно складываются в результате выполняемых орфографических упражнений.

Реакцией на этот недостаток обучения явилась психологическая теория поэтапной отработки орфографических действий на основе правил (алгоритмизация процесса обучения).

Предписывая строго логическую последовательность действий и определяя целевую направленность каждого действия в отдельности, так называемый алгоритм, составленный на основе конкретного правила, однозначно указывает ход поиска решения орфографической задачи, что дает положительный эффект. Повторяя в процессе многократных упражнений определенный алгоритм, ученик овладевает приемом определения написания, основанным на применении правила.

Формулировка правила при этом может быть неполной или отражать лишь внешнюю сторону орфографического явления («жи, ши пиши через и», «Безударную гласную проверяй ударением»), «Следуя правилу», ученик пишет «жилеть», «сторожил» (сторож). Неправомерно расширив сферу действия правила в первом случае и руководствуясь внешней стороной правила во втором, ученик не усвоил сути явления, так как незаметно произошла подмена истинного действия ложным. Вскрыть это истинное существо правила бывает не так легко. Понятна поэтому тенденция уточнять формулировки правил, приспособляя их наилучшим образом к нуждам обучения.

Правила подвергаются методическому анализу не только с точки зрения содержания. Проблема состоит еще и в том, что правил много и все их удержать в памяти оказывается не так просто. Классификации правил служат также и целям систематизации этого множества. В современной методике орфографии данная проблема рассматривается на основе привлечения теоретических положений (А. Н. Гвоздев, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский), и в первую очередь на основе осознания учащимися ведущего принципа русской орфографии.

Обращение к теории позволяет построить обучение письму на основе правил таким образом, что вначале учащиеся постигают общие закономерности русской орфографии, на основе чего каждое конкретное правило рассматривается как частное проявление общей закономерности. Методом обучения становится метод аналогии: «Почему на бумаге, на картине, в книге, в квартире, в деревне на конце пишется е? Да по аналогии со словами на стене, в стране, в избе, в семье и т. д.».

Хотя введение обобщающих правил имеет свои несомненные достоинства, их методика нуждается в дальнейших экспериментальных исследованиях. Метод аналогии предполагает опору на соответствующую грамматическую форму: в деревне проверяется существительным того же склонения и падежа — в стране. Но если форма известна, то для учащихся IV—V классов ответ уже должен быть ясен: у существительных 1-го склонения в предложном падеже возможно только окончание *-е*, если основа не на *-и*. Подстановка «образца» оказывается излишней.

Существенной для обучения орфографии является проблема подбора дидактического материала, на котором раскрываются конкретные случаи письма.

Опыт показывает, что правило успешно осознается учащимися, если дидактический материал в достаточном объеме и в определенной последовательности включает основные варианты орфограмм, охватываемые данным правилом.

Специальные исследования (Д. Н. Богоявленский, Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина) подтверждают важность для формирования прочного навыка и усвоения правила учета вариантов орфограмм.

Под одно и то же правило подводятся различные по трудности их усвоения написания. Известно, например, как устойчивы ошибки на безударные гласные в корне. С правилом учащиеся знакомятся еще в I классе, но и в X классе эти ошибки продолжают существовать. И ничего удивительного здесь нет. Ученик IV класса без ошибок пишет часто встречающиеся, понятные ему по смыслу слова, такие, как земля, гора, дома. Однако в письменных работах он встречается и с такими словами, как поглощать, раздражать, растяжение, которые для четвероклассников являются фактически непроверяемыми и не должны учитываться как ошибки на «пройденное» правило написания безударных гласных в корне. Не работать над словами с проверяемыми безударными гласными в IV—V классах нельзя, поскольку степень трудности «проверки» у разных слов различна. Очень важно наметить группы этих слов и распределить их по годам изучения, чтобы знать, какие слова должны уметь писать учащиеся IV класса, какие — V, VI, VII и т. д.

Проблема орфографического минимума для каждого класса одинаково важна как для проверяемых написаний, так и для непроверяемых. Установление такого минимума позволило бы более объективно решить и вопрос об оценке орфографической грамотности учащихся.

**Процесс обучения орфографии** Процесс обучения орфографии строится с учетом тех важнейших теоретических положений методики, о которых говорилось в предыдущей главе.

Решающее значение для успешного формирования орфографических навыков имеет такая организация обучения, которая обеспечивает непрерывность учебного процесса. Имеется в виду не только преемственность между этапами обучения: начальным (I—III классы), основным (IV—VI классы), обобщающе-повторительным (VII—VIII классы),

но также и целенаправленная в развитии работа над навыками орфографии внутри каждого этапа. Своеобразие процесса формирования навыков орфографии состоит в том, что он как бы складывается из двух переплетающихся линий: изучения собственно орфографического материала и занятий по орфографии в период изучения других программных тем.

Даже на основном этапе, в IV—VI классах, «ответственном» за орфографическую подготовку школьников, сравнительно небольшие по количеству часов орфографические темы постоянно сменяются зачастую длительными «неорфографическими» периодами.

Если в IV классе орфографией заниматься лишь в отведенные часы (особенно в этом отношении уязвимо первое полугодие), то имеющиеся у учащихся орфографические навыки не только не станут совершенствоваться, но и начнут разрушаться.

Зная это и заботясь об укреплении навыков правописания учащихся, учителя, авторы учебников и сборников упражнений обычно стремятся обеспечить непрерывность работы по орфографии путем включения соответствующих заданий в упражнения к другим программным темам. Это дает некоторый, но далеко не достаточный эффект, так как данные задания являются дополнительными, факультативными по отношению к основному изучаемому материалу.

Обычно эти задания определяются особенностями текста и зависят от него, тогда как эффективное обучение предполагает целенаправленное постоянное развитие определенных умений и навыков. Чтобы это развитие обеспечить, надо хорошо представлять себе, над какими именно орфографическими умениями идет работа в каждый конкретный момент обучения.

Учитывая характер действующих в школе программ и учебников, специфические черты приобретает: 1) обучение орфографии в период повторения за начальные классы; 2) обучение орфографии при изучении фонетики, словообразования, частей речи; 3) обучение орфографии в период

изучения «неорфографических» тем («Лексика», «Синтаксис», «Развитие связной речи», «Культура речи. Стилистика»), когда программа не предусматривает изучения каких бы то ни было конкретных написаний или орфографических правил.

Для примера проследим, как строится обучение орфографии в одном из учебных периодов, например, в период повторения за начальные классы.

## **1.2. Принципы русской орфографии и обучение правописанию**

В методике орфографии действуют общедидактические и специальные методические принципы. Последние вытекают из специфики взаимоотношений в русской орфографии и языка в целом и ее принципов, которые соотносятся с разными разделами орфографии. В соответствии с этим методические (специальные) принципы обучения орфографии делятся на общие (ими учитель руководствуется при изучении всех видов орфограмм) и частные (ими учитель руководствуется при изучении орфограмм, относящихся к разным разделам орфографии).

Для разработки эффективной методики обучения орфографии необходимо выяснить те методические предпосылки, на основе которых формируются навыки правописания. Только зная об этих предпосылках и учитывая их можно разработать эффективную систему обучения русскому правописанию.

Орфография неразрывно связана с графикой, поэтому правила русской орфографии необходимо изучать с учетом особенностей русской графики. Особенностью русской графики является то, что не все буквы выполняют одинаковые функции. Русская графика сложилась исторически, поэтому в русском письме являющемся по типу буквенно-звуковым невозможны взаимно-однозначные отношения между буквами и звуками.

Орфография устанавливает общее принятое единое написание слов и их грамматических форм как носителей определенного значения. Главное назначение орфографии – регулирование буквенного обозначения звукового состава слов и их частей. При этом орфография использует возможности,

предоставляемые ее графикой; но не может выходить за пределы этих возможностей. Из нескольких возможностей написания, допустимых графикой, орфография признает правильным только одно написания, все остальные являются ошибочными. Система орфографических правил определяется тем, как используются в ней возможности графики, то есть на каких принципах основаны эти правила.

### **Принципы русской орфографии и обучение правописанию.**

То множество написаний и правил, которое на первый взгляд кажется таким недоступным для усвоения, на самом деле легко классифицируется в сознании учащихся, если обучение строится с учетом принципов орфографии, лежащих в основе каждого ее раздела. «Русская орфография отличается своеобразием и практическими достоинствами. В ней **морфологический принцип**, оперирующий простейшими значимыми единицами речи — морфемами, дополняется правилами о раздельном написании, используемом для выделения значимых единиц высшего порядка — слов, а также правилами об употреблении прописных букв, разграничивающих такие семантические разряды, как собственные и нарицательные имена».

Огромное значение в этой связи приобретает методика «общих правил», рекомендуемая Н. С. Рождественским, который считает, что усвоение каждого конкретного правила облегчается для ученика, если оно опирается на сформированное представление об общей закономерности, лежащей в основе определенного множества этих частных правил и орфограмм. Ученик тогда, с одной стороны, начинает осознавать системный характер русского правописания в целом, а с другой стороны, по-разному подходить к определению написаний различных типов. Если решается вопрос о выборе буквы для обозначения определенного звука, то ученик стремится отыскать опорную форму, осознать значение морфемы; если речь идет о слитном, или раздельном, или написании через дефис, ученик решает вопрос о границах данного слова, определяет, какой частью речи является слово, и т. д. «Общее

правило» объединяет в несколько групп все частные правила и орфограммы, вооружает единым приемом мышления, который конкретизируется в каждом реальном случае письма. В голове ученика возникает необходимое обобщение:

1. Обозначение звуков буквами
2. Слитно - дефисно-раздельные написания
3. Употребление прописной буквы
4. Перенос слова
5. Ищи опорную форму!
6. Определи границы слова!
7. Собственное имя или нарицательное?
8. Определи границы слога!
9. Определи значение морфемы!
10. Определи часть речи!

На этой основе уже легче и эффективнее идет изучение того или иного раздела орфографии.

Принцип, определяющий выбор буквы для того или иного звука, считается ведущим принципом. В русской орфографии «слова пишутся так, как по родству слово выходит, или, вернее даже, по родству частей слов, корней, префиксов, суффиксов и окончаний. Пример из русского: вода. Почему пишется вода? Потому что есть слово водный. Просьба. Фонетически там слышится з, но пишем именно с, потому что есть слово просить. Стлать пишем через т, потому что стелет пишем с т. Слать по аналогии с шлет, без т. Масло, сало — на конце пишем О. Тут вопрос орфографии окончаний. Почему? Потому что окончание среднего рода — о: окно, яйцо и т. д. Огурчик—чик, но мешочек—чек. Почему? Потому, что по аналогии с денек — денька, хвостик — хвостика и т. д.»!

Эта закономерность русской орфографии, согласно которой в сомнительных случаях пишется буква опорной формы, по-разному называлась учеными: этимологический принцип, морфологический, фонематический (фонемный), этимолого-морфологический, морфе-

матический, фонемно-морфологический. Наибольшее распространение получил термин «морфологический принцип», закрепившийся в справочной и учебной литературе.

Термин «морфологический» (и его уточнение как «фонемно-морфологический») представляется для орфографии в интересах школы наиболее удачным, так как он, с одной стороны, подчеркивает связь понятий «письмо» и «орфография», а с другой стороны — противопоставляет их, показывая разный уровень обслуживания письменной речи: письмо имеет дело с фонемами как таковыми (обозначает звуки в их алфавитных значениях), а орфография связана со смысловой стороной языка (выбор буквы определяется вещественным или грамматическим значением морфемы).

В этом случае для успешного обучения орфографии предоставляется возможность использовать учение о вещественном значении корней и грамматическом значении аффиксов. Работая над правописанием корней, учитель постоянно опирается на фонему как смыслоразличительный звук на уровне слеш. Опереться на зрительный образ корня, кроме корней с чередованием гласных типа -лож- (-лаг-), -бер-(-бир-), невозможно из-за бесчисленного множества их в языке. Но как только начинается обучение правописанию приставок, суффиксов и окончаний, в центре внимания оказывается зрительный образ аффикса в целом.

Морфологическая теория легче для детей IV—V классов, так как она ближе к естественному чувству языка. Понять, что в слове вода безударный звук — фонема а, ученик может легко, но вот определить его как фонему о гораздо сложнее, поскольку для этого требуется знать, как звучит данный звук в опорном положении, т. е. надо знать, как пишется слово, тогда как это и является искомым. Определить написание на основе фонематического подхода можно лишь через понимание фонемы по теории вариантов, тогда как морфологический подход «не связан с какой-либо теорией фонем. Когда ставится вопрос, писать о или а в слове вода, то рекомендуется только найти

этот корень в ударном положении, не задаваясь вопросом, является ли предударное а (ʌ) вариантом» фонемы о, или оттенком фонемы а, или слабой (сменной) фонемой, в которой нейтрализуются фонемы о и а. Работа [иком и непосредственно сосредоточивается на правописании, астности на буквах».

Важно показать учащимся, что, помимо написаний, определяемых ведущим принципом орфографии (проверяемые написания), ь написания, отклоняющиеся от этого принципа: написания **фонетические** и **традиционные** (не проверяемые ударением).

В современной литературе не говорят, что наряду с основным эфологическим (или **фонематическим**) принципом действуют фонетический (пиши, как слышишь!) и традиционный (смотри словарь!), зорят лишь об ограничении ведущего принципа наличием фоне-леских и традиционных написаний. Иногда выделяют группу слов типа компания — кампания, плач — плачь как дифференцирующие написания, но чаще всего их рассматривают в сфере действия основного принципа (обижать — обида, обежать—бегать).

Осознание учащимися разных групп написаний внутри одного раздела помогает в обучении, так как непосредственно ведет классификации правил и орфограмм, объединяя их «общими правилами» типа «Пиши, как слышишь!», «Ищи проверочное слово», ищи этимологию или загляни в словарь».

Основным принципом русской орфографии является фонематический. Суть его заключается в том, что фонемы в составе одних и тех же морфем вне зависимости от изменения их произношения в разных фонетических условиях всегда пишутся одинаково. Это значит, буква отражает фонемы в их сильных позициях, варианты фонем не передаются на письме. Например:

*головы [гольв-ы]*

*головушка [гЛлов-ушкъ]*

*головка [гЛлоф-къ]*

*голов -*

*голове [гълАв-э]*

*голова [гълАв-а]*

В приведенных примерах корневая морфема голов – произносится в пяти вариантах, а на письме передается одним способом, причем этот способ отражает фонему в сильной позиции.

**Фонематический принцип** русской орфографии действует очень широко: им регулируется:

1. Написание проверяемых безударных гласных в корнях слов. (*гроза - грозы*).
2. Написание согласных в корнях слов. (*хлеб - хлеба*).
3. Написание окончаний (высота - высоты) приставок (*отплыть - отбыть*)

Достоинство фонематического принципа русской орфографии состоит в том, что независимо от позиционных изменений в звуковой цепи фонемы сохраняют единообразное написание. Находясь в условиях наименьшего фонеморазличения, в фонетической обусловленности, фонемы слабой позиции входят в один ряд с фонемой сильной позиции и поэтому на письме как бы восстанавливаются. В результате действия этого фонематического принципа одинаковое обозначение буквами фонем одного ряда всегда ведет к единообразному написанию морфем. Поэтому фонематический принцип одновременно можно назвать и морфологическим. Иначе говоря, морфологический принцип отражает следствие фонематического принципа.

Таким образом, фонематический принцип является ведущим в русской орфографии. Более 85% русских написаний базируется на этом принципе. Лишь часть написаний (15%) представляет собой отступление от этого принципа. К ним относятся фонетический и традиционные написание.

**Фонетические написания** основаны на произношении: изменения в произношении отражаются на письме (как слышится, так и пишется). Сфера действия фонетического действия в современной русской орфографии ограничена: фонетические написания составляют в русской орфографии не более 5%. На основе фонетического принципа пишутся:

1. Приставки на – *З* (*раздать – растить, бездействовать - беспокоиться*).
2. Гласные *О А*, в приставках *раз – рос- роз- рос -* (*раздать - роздал, расписаться - роспись*).
3. Гласный *Ы* вместо *И* в корне после приставок оканчивающихся на согласные (*разыграть – играть, отыскать – искать, предыстория - история*).
4. Гласные *О Е* после шипящих и *Ц* в окончаниях и в суффиксах (*ремешок – камешек, значок – ящичек, флажок – овражек, карандашом – крышей, с отцом – с братцем*).
5. Гласные *Ы* после *Ц* в суффиксах и окончаниях (*лисицын, огурцы*).
6. Некоторые корневые морфемы (*свадьба – сват, ноздри - нос*).

В русском языке есть слова, правописание которых закреплено традицией, например: *огурец, морковь, капуста, винегрет, вокзал, багаж, вагон, язык, корова, собака, везде*. В однокоренных с ними словах выделенные гласные в сильных позициях не употребляются, поэтому правописание этих слов надо запомнить. В окончании прилагательных –*ого/-его* буква *г* читается как [в], в словах *счастье, счет* сочетание *сч* читается как [ш].

Написание *з* или *с* в приставках *из-/ис-, воз-/вос-, раз-/рас-, без-/ бес-, чрез-/ чрес-* зависит от начального звука корня: перед звонкими согласными в приставках пишется *з*, перед глухими – *с* (как слышим, так и пишем), например: *беспокойный, но беззащитный, воспеть, но возделать, разбить, но раскрасить*. Правописание этих приставок обусловлено орфоэпическими правилами.

### 1.3. Требования к орфографической грамотности учащихся

**Навыки и знания в области орфографии** В содержание работы по орфографии в школе входят **орфографические знания, орфографические правила, орфографические умения и навыки.**

**Орфографические знания** складываются из понятий и фактов. Понятия отражают множество однородных фактов правописания. Например, понятие дефис – это графический знак в виде коротенькой горизонтальной черточки, используемой для передачи полуслитных написаний в словах между морфемами и между словами.

Орфографические понятия описывают систему правописания. В школе они делятся на две группы: на понятия, усваиваемые школьниками, и на понятия, на которые учитель опирается, организуя учебный процесс.

**В первую группу** входят: написание, орфограмма, неорфограмма, ошибка, буквенная орфограмма, небуквенная орфограмма дефис, слитное написание, раздельное написание, черточка при переносе, проверяемая орфограмма, непроверяемая орфограмма и т.д.

**Во вторую группу** входят следующие понятия: принцип орфографии, тип орфограмм, вид орфограмм, вариант орфограмм и т.д. Этими понятиями учитель не пользуется в учебном процессе; они являются для него базой построения методики обучения школьников орфографии.

**Орфографическими фактами** является также отдельные морфемы, орфограммы, которые изучаются в школе, например, корни – *кос-кас,-гор-гар-, -бер-бир-* и др. учащиеся должны помнить эти орфографические факты «в лицо».

**Орфограммы** – реальные явления письменной формы языка – имеют свои названия, в которых отражается правописная норма и ее место в слове. Например, в словах шёпот и шорох буквы *Ё* и *О* в корнях есть орфограммы. Называется это орфограмма так: «*буквы ё и о в корнях слова после шипящих*».

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

**Орфографические умения и навыки** это интеллектуально- моторные действия учащихся. В работе по орфографии они проявляются в выборе школьниками орфограмм и в фиксации их в письменном слове.

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

1. Нахождение в словах орфограмм.
2. Написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями.
3. Обоснование орфограмм.
4. Нахождение и исправление орфографических ошибок.

Овладение орфографическими умениями – процесс длительный и неравномерный. Правописание одних орфограмм учащиеся овладевают относительно быстро, правописанием других – достаточно долго. Одной и той же орфограммой школьники то же овладевают по разному в связи с тем, что в ней есть трудные случаи.

**Орфографическая память.** Орфографические умения и навыки в силу своей специфики опираются на слуховые восприятия, на зрительные восприятия (видение орфограммы на письме), на кинестетические ощущения (мышечные усилия органов речи) и мышечные движения пальцев руки во время письма. Отсюда в формировании орфографических умений и навыков участвуют следующие виды памяти: **слуховая, зрительная, речедвигательная и моторная.**

**Слуховая память** заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма. На уроках для этого используются различные виды диктантов.

**Зрительная память** проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. На уроках зрительная память проявляет себя при различных видах списывания, а также диктантов со зрительной подготовкой. **Речедвигательная память** опирается на послоговое орфографическое

проговаривание слов. В результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мускульных движениях органов речи.

**Моторная память** заключается в многократной записи одного и того же слова учеником. Методика и школьный опыт не располагают данными о количестве необходимых повторных записей того или иного слова.

Специфическими условиями, обеспечивающими овладение орфографическими умениями, является знания учащихся о русском языке, учебно – языковые умения и опознавательные признаки орфограмм. Для работы по орфографии необходимо, чтобы учащиеся овладели следующими учебно – языковыми умениями:

Фонетическими: определять в слове:

- а) гласные звуки ударные и безударные, согласные звуки звонкие и глухие;
- б) случаи оглушения звонких и озвончения глухих согласных.

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

Морфологическими : определять какой частью речи является то или иное слово; отличать омонимичные формы частей речи и др.

Синтаксическими : находить главное и зависимое слово в словосочетании; определять члены предложения; отличать члены от не членов предложения; ставить вопросы от главного слова к зависимому в словосочетании ; ставить вопросы к членам предложения.

Основной целью обучения орфографии в школе, как было сказано выше, является вооружение учащихся твердыми навыками орфографически правильного письма, основывающимися на сознательном усвоении и применении на практике системы орфографических правил и на систематически проводимых разнообразных тренировочных упражнений имеющих целью автоматизации навыков орфографически правильного

письма. При реализации этой цели современная методика орфографии исходит из:

- а) особенности русского языка, которыми определяются;
- б) психофизиологической природы процессов письма и их отношения к процессу речи;
- в) психологии учащихся;
- г) особенностей речи самих учащихся и окружающей среды.

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

Сознательным называют и такое письмо, при котором ученик главное внимание направляет не на смысл записываемого, а на правильность письма с точки зрения обще принятых правописных форм, контролирует себя, обосновывает для себя то или иное написание и в случае неуверенности, колебание при письме он может сознательно и в полнее обоснованно, опираясь на знание правил, анализируя выбрать правильно написание. Но не следует противопоставлять, как это делалось в прошлом, один вид сознательности другому, а тем более считать сознательность во втором случае сознательностью низкого порядка по отношению к сознательности в первом случае.

Значение и роль сознательности при обучении орфографии несколько не становится меньшими от того, что при совершенствовании орфографических навыков письмо все более автоматизируется, становится

таким при котором для пишущего все реже и реже возникает необходимость обращаться к орфографическому правилу, проверять себя.

Автоматизированное, орфографически правильное письмо не было бы возможным, если бы ему не предшествовал длительный период тренировки ученика в сознательном применении правила на практике. С другой стороны, иногда кажется, что при автоматизированном письме элемент сознательности выключается вовсе. В самом же деле он никогда не устраняется полностью, и учащиеся по существу всегда и непрерывно продолжают совершенствовать свои орфографические навыки.

Обучение орфографии на всех ступенях предполагают определенную последовательность в усвоении учащимися различного рода написаний, без соблюдения которой нарушается система, обеспечивающая постепенное накопление знаний и совершенствование навыков письма, а ученик лишается возможности в каждом отдельном случае опираться на ранее пройденное.

Умение видеть орфограммы в слове достигается длительной тренировкой, основывающейся на твердом знании и понимании орфографических правил, тренировкой внимания и воли пишущего, направленных на строгое и неослабное контролирование сознанием того, что записывается. То есть, орфографическая зоркость не есть какая-то постоянная величина, причем свойственная всем без исключения людям в одинаковой степени. Она развивается совершенствуется в течение обучения учащихся в школе. Степень и уровень ее развития в значительной мере определяется тем, насколько внимательна бывает школа к этой стороне обучения русскому языку, не отсутствует ли вообще система в обучении орфографии.

#### **1.4. Теоретические сведения о правописании гласных после шипящих и Ц.**

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.

**В современном русском языке о правописании гласных после шипящих и Ц приводятся следующие сведения, которые должным образом отражают особенности орфографических правил написания. Так например «Буквы *а, у, и* после шипящих.»**

**Шипящие бывают или только твёрдые—[ж], [ш], или только мягкие — [ч'], [щ'].**

**После шипящих пишутся буквы *а, и, у* (и не пишутся *я, ы, ю*), например: *часть, площадка, жизнь, шило, чудо, щука.***

**Примечание. Исключение составляют некоторые иноязычные слова, например: *БРОШЮРАИ ЖЮРИ, ПАРАШЮТ.***

**Буквы *и* — *ы* после *ц*.**

**Звук [ц] только твёрдый.**

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

1. в окончаниях слов (*пловцы, птицы, (две) овцы, смуглолицый*) и в суффиксе *-ын* (*сестрицын подарок*);

2. в словах *цыган, цыплёнок, на цыпочках, цыц* и образованных от них словах, например: *цыганский, цыкнуть, цыплятница*.

В остальных случаях после буквы *ц* пишется *и*, например: *кульминация, цилиндр, цинга, цирюльник* (парикмахер).

«Буквы *ей о* после шипящих и *ц*.»

• Во многих к о р н я х слов под ударением после шипящих произносится *о*, а пишется *е(ё)*, если это *о* чередуется с *е* в родственных словах: *жёны* (ср. *женщина*), *шёл* (ср. *пришедший*), *щёлка* (ср. *щель*), *чёрт* (ср. *черти*), *шёпот* (ср. *шепчет*). Там, где в родственных словах такого чередования нет, в корнях под ударением пишется *о*: *жом, изжога, обжора, шов, чокаться, чопорный, шорник, шорох*, а также и в словах: *вечор* (в отличие от *вечер*), *ожог* и *поджог* (существительные, но глаголы: *ожёг, поджёг*).

• Под ударением после шипящих произносится и пишется *о*:

а) в окончаниях существительных, прилагательных и на конце наречий: *плащом, возжой, Фомичом, большого, горячо, общо*, но *ещё*;

б) в суффиксах существительных *-ок, -окк-, -онок* (*сучок, ручонка, бочонок*) и *-он* (где *о* беглое: *княжны — княжон*); в суффиксах прилагательных *-ое-* (*холощовый, ежовый*) и *-он* (с беглым *о*: *смешон*).

• В остальных случаях под ударением после шипящих если и произносится *о*, то пишется *е(ё)*. Сюда относятся:

а) окончания глаголов: *печёшь, печёт, печём*;

б) суффиксы страдательных причастий *-енн-, -ён-* (а также суффикс *-ён-* в прилагательных, образованных от глаголов): *вооружённый, вооружён, печёный*;

в) суффиксы глаголов (и существительных, образованных от этих глаголов): *размежёвывать* (*размежёвка*).

Примечания. 1. В некоторых иноязычных словах буква *о* пишется после шипящих и не под ударением, например: *ШОФЁР, ЖОКЁЙ, ШОКОЛАД, ШОВИНИЗМ, ЖОНГЛЁР, ШОССЕ*

2. Следует запомнить написание некоторых слов с затемнённым составом и непродуктивными суффиксами: *крыжовник, трущоба, учёба* (ср. учение), *трещотка, решётка* (ср. решето), *печёнка* (ср. печень), *бечёвка* (ср. бечееа), *кишок* (от кишка), *дешёвый* (ср. дешевле).

• Под ударением после *ц* если произносится *о*, то и пишется *о*; без ударения пишется *е*. Буква *ё* после *ц* никогда не пишется: *цоколь, пальтецо, но зеркальце; отцов, но колодцев; молодцом, но колодцем; облицовка, танцор, перцовый, но ситцевый; облицовывать, но облицевать.*

Примечание. В безударном слоге *о* пишется после *ц* только в слове *ЦОКОТУХА* (от *ЦОКОТ*) и в некоторых иноязычных словах, например: *ПАЛАЦО* (дворец), *СКЕРЦО* (музыкальная пьеса в оживлённом, быстром темпе).

## **Глава 2. Методы и приемы обучения правописанию гласных после шипящих и «ц» на уроках русского языка в 5-6 классах.**

### **2.1. 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.Рожественский: "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 инди-

видуальные 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 так-же подбирается с учетом вариантов орфограммы с той же самой целью - добиться того, чтобы учащиеся получили наглядное представление о случаях, на которые распространяется изучаемое правило. Если изучается или повторяется правописание Ъ после шипящих на конце существительных, то делается такая наглядная запись (с учетом вариантов орфограммы):

## **2.2.Методы и способы обучения правописанию гласных после шипящих и ц.**

Эта орфографическая тема входит в раздел Орфографии в крупную тему, в одну из основных тем 5 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 гласных после нихпосле них

имеет смысл с точки зрения графики.

Как объяснить детям целесообразность правила ? Научный подход состоит в том, чтобы сообщить учащимся смысл различительной функции например Ъ - то, что он является различителем мужского или женского рода имен существительных (Ъ на конце имени существительного после шипящих показывает, что это существительные женского рода; отсутствие Ъ показывает, что существительные мужского рода.

И смысловозначительную функцию: тушь - туш, ложь - лож.

Первая ступень работы над орфограммами данного типа - тренировка детей в слышании шипящего звука в словах русского языка.. Эти слова необходимо отыскивать в читаемом тексте - их достаточно много в русском языке. Одновременно школьники выделяют часть речи: выделяемые слова с шипящей должны быть именами существительными.

**Буквы а, у, и после шипящих.**

Шипящие бывают или только твёрдые—[ж], [ш], или только мягкие— [ч'], [щ'].

После шипящих пишутся буквы а, и, у (и не пишутся я, ы, ю), например: *часть, площадка, жизнь, шило, чудо, щука.*

Примечание. Исключения составляют некоторые иноязычные слова, например: *БРОШЮРАИ ЖЮРИ, ПАРАШЮТ.*

**Буквы и — ы после ц.**

Звук [ц] только твёрдый.

После ц буква ы пишется в следующих случаях:

3. в окончаниях слов (*пловцы, птицы, (две) овцы, смуглолицый*) и в суффиксе *-ын (сестрицын подарок);*

4. в словах *цыган, цыплёнок, на цыпочках, цыц* и образованных от них словах, например: *цыганский, цыкнуть, цыплятница.*

В остальных случаях после буквы ц пишется и, например: *кульминация, цилиндр, цинга, цирюльник (парикмахер).*

## 2. Перепишите, объясните написание слов, в которых были пропущены буквы.

1) Пр..щ..рить глаза, фарфоровый ч..йнмк, ч..десный вечер, поч..хтвовать недомогание, дощ..тая перегородка, мостовая из брусч..тки, веснушчатое лицо, сменить ш..ны, заж..точный колхоз, решение ж..ри. 2) Густые ресниц.., юные проводниц.., мои сверстниц.., площади столиц.., круглолиц..й мальчик, гастрольи ц..рка, вражеские провокац.., дезинфицировать квартиру, хор ц..ган.

### Буквы *е* и *ё* после шипящих и *ц*.

• Во многих к о р н я х слов под ударением после шипящих произносится *о*, а пишется *е(ё)*, если это *о* чередуется с *е* в родственных словах: *жёны* (ср. *женщина*), *шёл* (ср. *пришедший*), *щёлка* (ср. *щель*), *чёрт* (ср. *черти*), *шёпот* (ср. *шепчет*). Там, где в родственных словах такого чередования нет, в корнях под ударением пишется *о*: *жом*, *изжога*, *обжора*, *шов*, *чокаться*, *чопорный*, *шорник*, *шорох*, а также и в словах: *вечор* (в отличие от *вечер*), *ожог* и *поджог* (существительные, но глаголы: *ожёг*, *поджёг*).

• Под ударением после шипящих произносится и пишется *о*:

а) в окончаниях существительных, прилагательных и на конце наречий: *плащом*, *возжой*, *Фомичом*, *большого*, *горячо*, *общо*, но *ещё*;

б) в суффиксах существительных *-ок*, *-окк-*, *-онок* (*сучок*, *ручонка*, *бочонок*) и *-он* (где *о* беглое: *княжны* — *княжон*); в суффиксах прилагательных *-ое-* (*холщовый*, *ежовый*) и *-он* (с беглым *о*: *смешон*).

• В остальных случаях под ударением после шипящих если и произносится *о*, то пишется *е(ё)*. Сюда относятся:

а) окончания глаголов: *печёшь*, *печёт*, *печём*;

б) суффиксы страдательных причастий *-енн-*, *-ён-* (а также суффикс *-ён-* в прилагательных, образованных от глаголов): *вооружённый*, *вооружён*, *печёный*;

в) суффиксы глаголов (и существительных, образованных от этих глаголов): *размежёвывать* (размежёвка).

Примечания. 1. В некоторых иноязычных словах буква *О* пишется после шипящих и не под ударением, например: *ШОФЁР, ЖОКЁЙ, ШОКОЛАД, ШОВИНИЗМ, ЖОНГЛЁР, ШОССЕ*

2. Следует запомнить написание некоторых слов с затемнённым составом и непродуктивными суффиксами: *крыжовник, трущоба, учёба* (ср. учение), *трещотка, решётка* (ср. решето), *печёнка* (ср. печень), *бечёвка* (ср. бечееа), *кишок* (от кишка), *дешёвый* (ср. дешевле).

• Под ударением после *ц* если произносится *о*, то и пишется *о*; без ударения пишется *е*. Буква *ё* после *ц* никогда не пишется: *цоколь, пальтецо, но зеркальце; отцов, но колодцев; молодцом, но колодцем; облицовка, танцор, перцовый, но ситцевый; облицовывать, но облицевать.*

Примечание. В безударном слоге *о* пишется после *Ц* только в слове *ЦОКОТУХА* (от *ЦОКОТ*) и в некоторых иноязычных словах, например: *ПАЛАЦО* (дворец), *СКЕРЦО* (музыкальная пьеса в оживлённом, быстром темпе).

2. Перепишите. Обозначьте ударение в словах, где пропущены буквы.

1. Ж-.сткий диван, искусственный ш..лк, мельничный ж..рнов, утлый ч..лн, лесная трущ..ба, чугунная реш..тка, крепкая беч..вка, купить по деш..вке, ч..порный человек, спелый крыж..вник, тяжелый ож..г, подж..г сарая, ож..г руку, борьба с саранч..й, отправиться за багаж..м, идти с нош..й, быстрый скач..к, забавная собач..нка, смешной медвежонок, парч..вая скатерть, камыш..вая крыша, **ЖЖ..**ный кофе, ноч..вка в лесу, вооруженное нападение, асфальтированное ш..ссе, ш..коладный цвет, буржуазный ш..винизм.

2. Тихий ш..рох, говорить общ.., выступать горяч.., боч..нок с водой, искусный ж..нглёр, опытный ш..фёр, деш..вый товар, двойной ш..в, вертеть трещ..тку, печ..ные яблоки, холщ..вый ме- ш..к, мягкая ш..рстка.

3. Цокольный этаж, ц..канье копыт, получать письмец.., идти с отц..м, погрозить пальц..м, молодцеватый вид, гляиц..витая бумага, превосходный

танц..р, танц..вать мазурку, гарц..вать на лошади, облиц..вка стен, облиц..вать здание, склониться над ко- лодц-.м, пунц..вые губы.

**3. Прочитайте. Укажите ударение в словах, в которых пропущены буквы с и о после шипящих и Ц. Перепишите. Обозначьте те части слова, в которых есть буквы е или о после шипящих. Выделенные слова разберите по составу.**

1) Нижние брёвна у мельницы подгнили, и ж..лоб, в который теч..т из пруда вода, накренился. (Тел.) 2) Свеж..е и ж..стче становился ветер. (Г.) 3) Мы бр..саем в землю ж..лудь — вырастает дуб. (Тим.) 4) В тайге ш..л точно ш..рох и таинственный ш..пот. (Кор.) 5) Под ногой Кондратия хрус..нул суч..к. (А. Н. Т.) 6) Стучит караул..щик в свою трещ..тку. (Ф. Ш.) 7) Приш..л доктор, перев..зал мне ож..г. (М. Г.) 8) В больш..м зале танц..вали мазурку. (Н. О.) 9) Петербургский б..лет ра..пол..гал рядом замечательных танц..вщиц и танцовщиков. (Юрьев.) 10) Окна во флигеле были загорожены деревянного реш..ткою, двери зап..рались замками. (П.) 11) Уже около мес..ца жили мы на коч..вке. (А. К. Т.) 12) Пл..тины на вод..хранилищах были почти доведены до про..ктной высоты. К..нал уже облиц..вывался каменными плитами. (Пауст.) 13) Мальчишка был без шапки, с холщ..вой сумой через плеч.. . (Бун.) 14) Он искал беседы людей с ж..лчным, озлобленным умом, с оже- сточ..ным сердц..м. (Гонч.) 15) Пунц..вая ленточка, словно пламень, сз..тилась в её волосах. (Ч.)

### **2.3. Урок по русскому языку в 5-м классе на тему: «Правописание гласных после шипящих и Ц.»**

#### **Цели:**

1. Совершенствовать умения писать слова с непроверяемыми Орфограммами (т.е. слова из словаря);
2. Учить применять полученные знания в нестандартных ситуациях;
3. Обогащать словарь учащихся;
4. Развивать интерес к овладению богатствами русского языка.

## *Ход урока*

### **1. Организационный момент**

Встаньте красиво. Садитесь. Урок русского языка. Запишите сегодняшнее число и “Классная работа”.

### **2. Минутка чистописания**

Установите закономерность подбора букв и определите, какую букву будете прописывать на уроке. **Ж – И, Л – Н, В – Д, З – М**

Напишите заглавную букву **Г** вместе со строчной.

Напишите пары букв, в каждую из которых должны входить буква **г** и по очереди буквы в алфавитном порядке.

### **3. Целевая установка**

**1. Анаграммы.** *Зонтгори, ялела, бильмоавто, водаз, десеба, стенарие, нокежо, краторт, среда.*

Прочитайте зашифрованные слова. Запишите правильно их в тетрадях и определите их род. (*Перевернуть карточки*). Проверьте.

*Горизонт, аллея, автомобиль, завод, беседа, растение, ежонок, трактор, адрес.*

Кто написал правильно? Какой частью речи они являются? Какое слово лишнее? (*Ежонок*). Почему?

**2. Тема урока.** "Правописание гласных после шипящих и «ц».

Мы сегодня будем работать над словами из словаря. (*Запись темы – Словарные слова*).

4. Основной этап урока

**Орфограмма Ю/Ё после шипящих в корне».**

П о р я д о к р а с с у ж д е н и я .

1. Показать, что орфограмма находится в корне.
2. Убедиться в том, что написание слова не является исключением из правил.
3. Подобрать проверочное слово, то есть слово, в котором однозначно пишется буква **е** (под ударением или в безударной позиции).

Если такое слово подобрано, в корне под ударением пишем букву *ѐ*.

Если нет, в корне под ударением пишем *о*.

### **Образцы рассуждения.**

1. **Шёпот.** Корень слова *шепот-*, значит, орфограмма находится в корне. Подбираем проверочное слово *шепчет*, в котором в ударном положении пишется *е*. Значит, под ударением в корне пишем букву *ѐ*.

2. **Жёлтый.** Корень слова *жёлт-*, значит, орфограмма находится в корне. Слово *жёлтый* проверяем словом *желтеть*, в котором в безударном положении пишется *е*, поэтому в корне после шипящей под ударением пишем букву *ѐ*.

3. **Капюшон.** Корень слова *капюшон-*, значит, орфограмма находится в корне. Мы не можем подобрать такого проверочного слова, в котором бы писалась буква *е*, значит, в корне под ударением пишем букву *о*.

Задание 4. Рассмотрите пары слов.

1. Объясните, почему после шипящих пишется шепот — шепчет жёлудь — желудей

решётка — решетчатый      сажёнки — сажень

жёлтый — желтеть      шёл — шедший

печёнка — печень      чёрт — черти

жёрдочка — жердь      шёлк — шелка

пчёлы — пчельник      чёлн — челнок

2. Объясните, почему после шипящих пишется буква *о*.

**Крыжовник, капюшон, шов, шорох, мажор, трущоба.**

- Объясните, что означают выделенные слова. Составьте с каждым из них словосочетание.

### **1. Подготовка к изучению новых слов.**

Сейчас вы мне сами скажете, какое новое слово из словаря мы будем изучать. Для этого соедините первые буквы у существительных мужского рода. Какое получилось слово? (*шепот крыжовник*).

## **2. Изучение нового слова.**

Найдите это слово у себя в словаре. (*Карточку со словом*). Какую букву надо в этом слове запоминать? Запишите это слово в тетрадь “секретов”. На какой странице будете писать?. Придумайте свой секрет для запоминания этого слова или используйте мой секрет (*вывешиваю*):

Шепот - жердочка

## **2. Творческая работа.**

Как много в природе разных сладостей! Кто их приносит? Как называется это насекомое? (*Пчелка*).

Давайте мы напишем небольшую заметку о полезном для здоровья меде в нашу школьную газету. А помогут вам эти опорные слова: (*Открыть карточки*).

*Улей, весна, поле, летать, нектар, пчельник, пассика пчела ,мед..*

На какую тему будете писать заметку? Напишите 3-4 предложения. Кто хочет прочитать? (3 заметки). Остальные сочинениямы прочитаем на уроке литературы. А лучшие заметки мы поместим в школьную газету.

## **5. Физминутка (*под музыку*)**

## **6. Работа с учебником**

Откройте учебники на стр. 32. Найдите упр. 44. Прочитайте задания. Вам всё упражнение делать не надо. Будете выписывать существительные по склонениям выборочно: 1 ряд – сущ. 1 склонения, 2 ряд – 2 скл., 3 ряд – 3 скл.

## **7. Самостоятельная работа**

У вас на партах лежат картинки с заданиями. Карточка на двоих. Работает каждый самостоятельно, а затем проверяете и оцениваете работу друг друга.

**Карточка 1.** Спишите стихотворение В. Берестова «Гордость», вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки.

Вот девч..нка грибы собирает с отцом.

Пр..хожу мимо них и гляжу молодц..м,

И молчу. А спросить (бы) не худо,  
Как мне выбрат(?)ся нынче отсюда.  
Я листвою шуршу, никуда (не) спешу.  
Сам д..рогу найду. (Ни) кого (не) спрошу»  
Да и тем, что в лесу заблудился,  
Я ещё (не) совсем насл..дился.

**Карточка 2.** Вместо точек вставьте подходящие по смыслу слова, в которых есть орфограмма «о/е после шипящих в корне».

**О б р а з е ц :** . . . ноша — тяжёлая ноша.

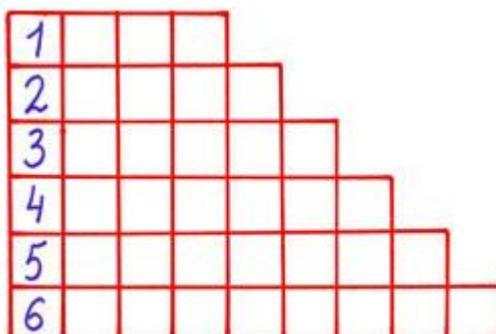
Трудолюбивые ..., зубная ..., чугунная ..., ... хлеб, куст ..., ми-бемоль  
аккуратный ..., куртка с ..., каша из ..., сильный ....

**Карточка 3.** Докажите, что в данных словах после шипящих пишется буква *е*, подбирая к ним проверочные слова.

**О б р а з е ц :** черточка (черта — чёрточка).

Ш..лковый, деш..вый, ш..рстка, ш..потом, ж..лоб, тяж..лый, ж..сткий,  
ч..рный, пч..лка.

## 8. Отгадывание кроссворда



1. Если б не было его, не сказал бы ничего. Всегда во рту, а не проглотишь. (*Язык*)
2. Я в любое время года  
и в любую непогоду  
очень быстро в час любой  
провезу вас под землёй. (*Метро*)

3. С подругами и сестрами  
она приходит к нам,  
рассказы, вести новые  
приносит по утрам. *(Газета)*
  4. Поверчу волшебный круг -  
и меня услышит друг. *(Телефон)*
  5. Деревянная дорога вверх идёт отлого. Что ни шаг – то овраг.  
*(Лестница)*
  6. Годовой кусточек каждый день роняет листочек. Год пройдёт – весь  
лист отпадёт. *(Календарь)*
- С какими словами мы работали весь урок?

## 9. Домашнее задание

## 10. Итог урока

### 2.4. Комплекс упражнений на усвоение правописания гласных после шипящих и Ц

**Задание 1.** Прочитайте слова и запишите их под диктовку.

3. Лыжи, камыши, лучи, щи.
4. Жуть, шут, чувство, щука.
5. Лужа, лапша, чаща, пища.
6. Брошюра, жюри, парашют.

**Задание 2.** Спишите слова, вставляя, где нужно, пропущенные буквы.

Овоц.., уш.., дрожж.., снаруж.., ч..дак, печ.., ж..вот, туч.., меч.., полноч..,  
ч..до.

**Задание 3.** Спишите текст, вставляя пропущенные буквы.

Долго мы л..жали молча. Мне показалось, что Светлана уснула. Я пов..рнулся к ней и увидел, что она вовсе не спит, а смотрит<sup>2</sup> на с..р..брист..ю бабочку, к..торая п..лзёт по рук..ву<sup>3</sup> её розового платья. И вдру.. раздался мощ(?)ный рокочущий гул.

Воздух задр..жал. Блестящий с..м..лёт промчался над верш..нами  
тихих ябл..нь. (По А. Гайдару.)

- Подчеркните грамматические основы предложений. (Подчёркнуты трудные случаи.)
- Объясните написания после шипящих.

### Орфограмма

#### Ю/Ё после шипящих в корне».

П о р я д о к р а с с у ж д е н и я .

1. Показать, что орфограмма находится в корне.
2. Убедиться в том, что написание слова не является исключением из правил.
3. Подобрать проверочное слово, то есть слово, в котором однозначно пишется буква е (под ударением или в безударной позиции).

Если такое слово подобрано, в корне под ударением пишем букву *ё*.

Если нет, в корне под ударением пишем *о*.

#### О б р а з ц ы р а с с у ж д е н и я .

1. **Шёпот.** Корень слова *шёпот-*, значит, орфограмма находится в корне. Подбираем проверочное слово *шепчет*, в котором в ударном положении пишется е. Значит, под ударением в корне пишем букву *ё*.

2. **Жёлтый.** Корень слова *жёлт-'*, значит, орфограмма находится в корне. Слово *жёлтый* проверяем словом *желтеть*, в котором в безударном положении пишется е, поэтому в корне после шипящей под ударением пишем букву *ё*.

3. **Капюшон.** Корень слова *капюшон-*, значит, орфограмма находится в корне. Мы не можем подобрать такого проверочного слова, в котором бы писалась буква е, значит, в корне под ударением пишем букву *о*.

Задание 4. Рассмотрите пары слов.

1. Объясните, почему после шипящих пишется шепот — шепчет    жёлудь —  
желудей  
решётка — решетчатый    сажёнки — сажень

жёлтый — желтеть      шёл — шедший  
печёнка — печень      чёрт — черти  
жёрдочка — жердь      шёлк — шелка  
пчёлы — пчельник      чёлн — челнок

2. Объясните, почему после шипящих пишется буква о.

Крыжовник, капюшон, шов, шорох, *мажор*,  
**трущоба.**

- Объясните, что означают выделенные слова. Составьте с каждым из них словосочетание.

**Задание 5.** Спишите слова, вставляя пропущенные буквы; объясните написания (устно). Значком (—) обозначайте отсутствие проверочных слов.

**О б р а з е ц :** ж<sup>^</sup>лтый {желтеть), капюшон (—).

Ч..лка, веч..рка, ш..ковый, крыжовенное (варенье), ж..рдочка, ч..рт, сч..т,  
ш..в, ш..рох, ш..пот, маж,..р, трущ..ба

**Задание 6** Спишите, вставляя пропущенные буквы.

Дети играли с огнём, и дом загорелся. Мама решила, что дом под ж., г хулиган. Потом, когда дети сознались, стало ясно, что это не подж..г. Всё обошлось, только Ваня ож..г себе руку. Петя тоже получил небольшой ож..г.

**Задание 7.** Докажите, что в данных словах после шипящих пишется буква е, подбирая к ним проверочные слова.

**О б р а з е ц :** черточка (черта — чёрточка).

Ш..лковый, деш..вый, ш..рстка, ш..потом, ж..лоб, тяж..лый, ж..сткий,  
ч..рный, пч..лка.

**Задание 8.** Спишите стихотворение В. Берестова «Гордость», вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки.

Вот девч..нка грибы собирает с отцом. Пр..хожу мимо них и гляжу  
молодц..м, И молчу. А спросить (*бы*) не худо, Как мне выбрат(?)ся нынче  
отсюда. Я листвою шуршу, никуда (*не*) спешу. Сам д..рогу найду. (*Ни*) кого  
(*не*) спрошу» Да и тем, что в лесу заблудился, Я ещё (*не*) совсем насл..дился.

**Задание 9.** Вместо точек вставьте подходящие по смыслу слова, в которых есть орфограмма «о/е после шипящих в корне».

**О б р а з е ц :** . . . ноша — тяжёлая ноша.

Трудолюбивые ..., зубная ..., чугунная ..., ... хлеб, куст ..., ми-бемоль аккуратный ..., куртка с ..., каша из ..., сильный ....

**Задание 10.** Прочитайте текст. Расскажите, что нового вы узнали.

Не к каждому слову, где в корне после шипящей пишется буква ё, удаётся легко подобрать проверочное. Есть, например, в русском языке слово *чёлка*. Как доказать, что после *ч* следует писать ё? На помощь приходит слово, которое когда-то употреблялось в русском языке очень часто, а теперь почти не встречается. Это слово *ЧЕЛО*. В древнерусском языке так называли лоб. А вот слово *чечётка*, ещё сложнее. Все знают виртуозный танец, но далеко не каждому знакома болтливая птица *чечётка*. Самец этой птички называется *чечет*. Теперь ясно, почему слово *ч/чётка* пишется через ё? пропущенные буквы и раскрывая скобки.

1. Сидит девица

В тёмной темниц..,

Коса — на улиц.. .

2. Стоит дуб вялый,

В нём сидит ч..рт-дьявол;

Кто ни пройдёт,

Тот зацепит(?)ся.

3. Маленький, Удаленький

В землю уш..л,

Красну шапочку наш..л.

4. **(НЕ)** огонь, а жж..тся.

5. Петуш..к с гребешком, Всем кланяет(?)ся.

**Задание 11.** Произведите фонетический разбор слов *тяжёлый*, *жёлтый*, *шёпот*.

**Задание 12.** Спишите отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Бесы».

Мчатся тучи, вьются тучи; Невидимкою луна Освещает снег летучий; Мутно небо, ночь мутна... Мчатся бесы рой за роем В беспредельной вышине,  
Визгом жалобным и воем Надрывая сердце мне...

» Подчеркните грамматические основы.

Сколько в этом тексте существительных? Глаголов? Прилагательных?

Учтите, что слово *надрывая* не глагол, а деепричастие (новая для вас часть речи).

- Красным карандашом подчеркните буквы *я, е*, обозначающие один гласный звук и мягкость предшествующего согласного, а зелёным — подчеркните буквы *я, ю, е*, обозначающие два звука.

**Задание 13.** Прочитайте. Выпишите слова, в которых есть буквы, обозначающие звук [й] (йот).

1. По Руси великой, без конца, без края, Тянется дорожка, узкая, кривая...

(А. Апухтин.)

2. Вьюга злится, вьюга плачет; Кони чуткие храпят...

(А. Пушкин.)

3. Исполнились мои желания. Творец

Тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадонна, Чистейшей прелести чистейший образец.

(А. Пушкин.)

**Задание 14.** Из букв, входящих в слово *беспредельная*, составьте существительные в начальной форме.

**Орфограмма «О/Е после шипящих в суффиксах и окончаниях существительных и прилагательных».**

**П о р я д о к   р а с с у ж д е н и я .**

- а) Определить, какой частью речи является слово.
- б) Определить место орфограммы (в суффиксе или окончании).
- с) Указать место ударения.

Объяснить написание. **О б р а з ц ы р а с с у ж д е н и я .**

1. **Кусочек.** Это имя существительное. Орфограмма находится в суффиксе. Ударение на суффикс не падает, поэтому пишем букву **е**, так как в суффиксах существительных в безударном положении после шипящих пишется **е**.

2. **Пучок.** Это имя существительное. Орфограмма находится в суффиксе. Ударение падает на суффикс, поэтому пишем букву **о**, так как в суффиксах существительных под ударением после шипящих пишется **о**.

Так же объясняем написание о/в в суффиксах прилагательных, в окончаниях существительных и прилагательных в положении после шипящих.

**Примечание. В окончаниях глаголов после шипящих пишется буква ё под ударением и е — в безударном положении: береж\ёт\, СКАЧЕТ.**

**Задание 15.** От данных слов образуйте слова с помощью суффикса *-ок (-ек)*.

**О б р а з е ц :** *цветок — цветочек, берег — бережок:*

Крюк, друг, кусок, подарок, хомяк, червяк, флаг, стих, орех, петух, карман, баран, внук.

• Устно объясните написание, руководствуясь образцами рассуждений, данными выше.

**Задание 16.** Произнесите звуки и назовите буквы в словах *шёлк, смешок, бежишь, щи*.

**Задание 17.** Спишите слова, вставляя пропущенные буквы. Объясните написание, руководствуясь образцами рассуждений.

Горш..к, стиш..к, медвеж..нок, парч..вый, |юж..м, багаж..м, пиш..т, стриж..т, чуж..го, старшего.

**Задание 18.** Объясните, почему в словах левого столбика после шипящих пишется буква **о**, а в словах правого столбика — **е**. В выделенных словах обозначьте суффиксы, а в остальных — окончания.

Мячом      матчем  
душой      рощей  
большого    рыжего  
ручонка    рученька  
ежовый     плюшевый

- Составьте предложения со словами *плюш* и *плющ* (в форме тв. п.) и запишите их.

**Задание 19.** Какую букву (о или е) вы напишете после шипящих?

Гулять с малыш..м, посевы съедены саранч..й, гуп с лапш..й, разделены меж..й, вымазаться саж..й, спрятаться за афиш..й, наступить гало- **III**..й в лужу, увидеть леш..го, слушать бродяч..го музыканта, аплодировать большому артисту, пригласить лучш..го *зодч..го*, ударить вожж..й.

**Объясните значение выделенного слова. Каким близким по значению словом его можно заменить?**

## Заключение

Усвоение системы русской орфографии происходит в результате учебной деятельности учащихся, направленной на формирование навыков правописания. При этом навыки орфографии формируются значительно успешнее, если учащиеся осознают систему орфографических понятий и русского правописания. Очень важно, чтобы учебный процесс разрабатывался не только на основе учета системы орфографических понятий, но и на основе учета особенностей усвоения отобранного содержания детьми данного возраста, на основе учета особенностей становления навыков.

Формирование орфографического навыка в 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.

Решая вопрос о работе над 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.

определенными, кажущимися, разрозненными правилами.

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой.

Целью квалификационной работы была разработать методику обучения правописания гласных после шипящих и Ц с учетом вариантов орфограммы.

Нами выполнены следующие задачи:

1. Выявлены психолого-педагогические основы формирования орфографического навыка в школе.
2. Изучены лингвистические предпосылки написаний гласных букв после шипящих и Ц., в частности
  - а) морфологический принцип орфографии;
  - б) вариантность дидактического материала;
  - в) отобраны варианты орфограммы "правописание гласных после шипящих и Ц", которые должны изучаться в 5 классе общеобразовательной школы;
  - г) разработана методика изучения темы «Правописание гласных после шипящих и Ц.» с учетом вариантов орфограммы.
3. Проведено 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.

Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. На самом же деле правила облегчают усвоение правописания, но обучение с помощью правил требует знаний в области языка и специальной выучки. Решающее значение здесь имеет не заучивание формулировок правил, а «распознавание грамматической природы орфограммы и подведение ее под соответствующее правило. Такие задачи решаются путем умственных операций анализа слов, грамматической абстракции, вспоминания и выбора соответствующего правила и, наконец, определенного действия. Правильное выполнение этих умственных операций опирается на развитие у учащихся логического мышления».

Урок русского языка, к какому бы типу он ни относился, должен быть обучающим и одновременно воспитывающим. Воспитывающее влияние оказывает как изучаемый материал, так и характер его преподавания. Знакомство с многочисленными фактами и явлениями языка раскрывает перед учащимися богатейшие возможности родного языка, а содержательные, умело подобранные примеры, иллюстрирующие правила, вызывают интерес школьников, желание совершенствовать свою речь. Воспитывающее значение имеют и применяемые на уроке методы и приемы преподавания, а также упражнения.

## Литература

- И.А.Каримов. Узбекистан на пороге Независимости Ташкент 2011
- И.А.Каримов. Высокая духовность – непобедимая сила.- Ташкент, 2008.
- Государственный образовательный стандарт и активизация учебного процесса программа по русскому языку и литературе для школ с русским языком обучения. – Ташкент, 2010.
- Программа по русскому языку для 5-9 классов школ с русским языком обучения. – Ташкент, 2010.
- Русский язык : Учебники для 5- 9 класса школ с русским языком обучения.- Ташкент, 2010
1. Алгазина Н.Н. Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм. М., 1991.
  2. Алгазина Н.Н. Вариантность дидактического материала по орфографии (V, VI кл.) М., 1991.
  3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М., "Просвещение", 1987. .
  4. Гранин, Бондаренко, Концевая. Секреты орфографии. -М., 1991.
  5. Жедек П.С. Усвоение фонемного принципа письма и формирование орфографического действия. - Харьков, 1974.
  6. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий. - М., "Просвещение", 1965.
  7. Журжина Ш.В., Костромина Н.В. Дидактический материал по русскому языку. - М., "Просвещение", 1990.
  8. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. -Л., 1987.
  9. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография. М., 1991.
  10. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. - М., 1987.

11. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. - М., 1988.
12. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. -М., 1990.
13. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителя. - М., "Просвещение", 1991.
14. Орфография и русский язык. - М., 1986.
15. Панов В.М. И все-таки она хорошая. Рассказы о русской орфографии, ее достоинствах и недостатках. - М., 1984.
16. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1992.
17. Селезнева Л.Б. Современное русское письмо (системный анализ). - Томск, 1994.
18. Сергиевский А.С. Сопоставление при повторении орфограмм. М., 1986.
19. Современная русская орфография. - М., 1964.
20. Чибухашвили В.А. Формирование у учащихся пунктуационных навыков с применением ЭВМ. - М., 1994.

#### ИНТЕРНЕТ

1. [http://www.gramota.ru/inf\\_about.html?a=partners&id=249](http://www.gramota.ru/inf_about.html?a=partners&id=249) – справочный портал по русскому языку..
2. <http://gramota.ru/book/ritorika> - Л.А.Шкатова, Е.В.Харченко «Электронные лингвокультурологические курсы»
3. [slavaaa@lenta.ru](mailto:slavaaa@lenta.ru) ||
4. [yanko\\_slava@yahoo.com](mailto:yanko_slava@yahoo.com)  
| <http://yanko.lib.ru>  
|| Библиотека: <http://yanko.lib.ru/gum.html> ||  
|| <http://yankos.chat.ru/ya.html>