МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А.М. ГОРЬКОГО

А. М БЕЛЯЕВ

Работа над орфографическими ошибками учащихся

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук.

Научный руководитель – кандидат филологических наук
В.И. Масальский

Киев – 1955

В системе занятий по языку работа над ошибками является наиболее активным средством, призванным обеспечить усвоение учащимися навыков устной и письменной речи.

Существующая практика работы над ошибками еще не стоит на должной высоте. Работа над ошибками нередко проводится бессистемно, исходит не столько из определенных теоретических установок, сколько из отжившей традиции. Нет единого понимания принципа предупреждения ошибок. Слабо изучаются причины, источники ошибок, что отрицательно сказывается на методике работы над ними. Среди учителей нет необходимой согласованности в использовании технических приемов исправления ошибок и способов их устранения. Отсутствует стройная классификация ошибок и практически удобная система их учета. В целях искоренения допущенных ошибок очень часто практикуется механическое переписывание исправленного слова.

Работа над ошибками остается «узким» местом в практике усвоения орфографии; недостатки этой работы — одна из причин низкой успеваемости учащихся.

Настоящая диссертация представляет собой попытку посильного разрешения некоторых вопросов методики работы над недиалектными орфографическими ошибками, допускаемыми учащимися V класса в нарушение норм украинского правописания.

Диссертация состоит из введения, трех разделов с подразделениями, выводов, списка использованной литературы и приложения.

Во введении автор мотивирует выбор темы, намечает цель и задачи исследования.

Раздел I — «Основы грамотного письма»,— представляющий общую часть работы, посвящен критическому обзору отечественной методической литературы и литературы по психологии, в которой освещается главный вопрос методики правописания — о природе орфографических навыков.

Разделы II и III составляют специальную часть работы.

В разделе II — «Предупреждение орфографических ошибок»— определяется принцип предупреждения, его исключительная важность. Здесь содержится фактический материал о причинах ошибок, с учетом которых следует строить методику преподавания орфографии, намечаются пути предупреждения ошибок. Описание характера ошибок иллюстрируется примерами, извлеченными из ученических тетрадей, фотокопиями отдельных типов ошибок.

Раздел III — «Исправление ошибок» — включает критику и положительное освещение вопроса а) о технике исправления ошибок, б) об учете и классификации ошибок, в) о методах и приемах ликвидации ошибок.

В приложении даются тексты письменных работ, организованных автором с целью проверки выдвигаемых гипотез, а также тексты, по которым Киевский городской и областной институты усовершенствования квалификации учителей производили массовую проверку грамотности учащихся школ города и области,— с точным указанием, в каких школах выполнялись работы, сколько учащихся было охвачено проверкой.

Анализ письменных работ, проведенных на одном и том же материале во многих школах, дал возможность выделить типичные для учащихся V класса ошибки.

В приложении помещен примерный (поклассный — для V — VII классов) список наиболее «трудных» и часто употребительных слов, требующих специального изучения.

* * *

В истории методических течений в обучении орфографии отношение к ошибкам, приемы и способы предупреждения ошибок, необходимость их учета и классификации, наконец, методы исправления и искоренения ошибок определялись по-разному, в зависимости от того, как ученые-педагоги и учителя-практики понимали психологическую природу орфографических навыков.

Выработка орфографических навыков строится с учетом факторов лингвистического, психологического и методического порядка, выступающих в единстве. Лингвистические данные — свойства орфографии изучаемого языка — определяют роль грамматики, мыслительной деятельности учащегося, а также значение зрительных, слуховых и моторных восприятий в деле усвоения навыков (психология). Методика орфографии, оперируя данными лингвистики и психологии, решает практические вопросы выработки навыков — как изучать грамматические определения и правила, какие использовать при этом упражнения, вопрос об определении момента, содержания и способов применения наглядности и т. п.

В ранний период развития методики орфографии, когда правописные нормы еще не подвергались лингвистическому анализу, о свойствах орфографии судили поверхностно, что сказывалось в односторонности методических выводов. Одни педагоги, увидев в правописании наличие |ряда совпадений с произношением, основой обучения орфографии признавали слуховые впечатления, закрепляемые упражнениями в письме под диктовку. Другие (Борман, Лай, Мейман), ссылаясь на то, что многое в правописании расходится с произношением (каждое слово имеет свою «физиономию»), преобладающее значение придавали зрению и в качестве единственно приемлемого метода обучения грамотному письму рекомендовали списывание с готовых образцов. Согласно этой теории, успех в усвоении орфографии зависит от того, насколько прочно установлены ассоциации между образом слова и соответствующим движением руки.

Оба течения носили антиграмматический, механистический характер, всецело отрицали роль грамматики, сознания.

Идеи механистов унаследовали бихевиористы (Торндайк), которые, как и первые, навык понимали механистически, противопоставляли навыки знаниям.

Порочность механистической теории явилась результатом игнорирования системы орфографии, непонимания того, что изучение

различного типа написаний требует дифференцированного к ним подхода (в зависимости от характера орфограммы, а также возраста и подготовки учащегося), следовательно, не может быть ограничено каким-нибудь одним способом.

Единственно правильное понимание природы орфографической грамотности выработали лучшие представители передовой педагогической мысли в России Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, Ф. Ф. Пуцыкович и др., составившие т. наз. «грамматическую школу». Исходя из основного дидактического принципа — сознательности обучения, грамматисты ведущую роль в усвоении правописания придают грамматике, изучению орфографических правил, активной мыслительной деятельности ученика.

К тому времени еще не был разработан вопрос о структуре орфографии, но основные пункты исторически складывавшегося русского правописания были уже намечены в трудах М. В. Ломоносова («Российская грамматика», 1755), Н. И. Греча («Практическая русская грамматика», 1827), А. Х. Востокова («Русская грамматика», 1831).

Анализируя эти книги, автор останавливается на характеристике изложенных в них грамматико-орфографических правил, отмечает их исключительную 'четкость и простоту, а также научную глубину. Многие правила сохранили свое значение до наших дней.

Отмечая в русской орфографии ее осмысленный, рациональный характер, К Д. Ушинский указывал, что в ней «многое... может быть достигнуто сознательным пониманием»

Д. И. Тихомиров, не называя еще самих, теперь определенных, принципов орфографии — фонетического, морфологического и исторического, − все написания делит на три основные группы:

а) слова, правописание которых «не расходится с произношением»,

б) слова, правописание .которых «объясняется установившимся обычаем»,

в) слова, для усвоения которых «служат грамматические знания», «изучение состава слова» 1. Поскольку орфография русского языка в основе своей морфологическая, важнейшим средством ее усвоения является изучение грамматики.

Грамматические правила, «облегчающие и ускоряющие, по словам. К Д. Ушинского, навык» 2, дают возможность учащимся сознательно относиться к различным видам письменных работ, в частности и к списыванию, которое лишь при таком условии может принести пользу.

Сознательное правописание, обуславливаемое знанием теоретического материала — грамматики, вырабатывается посредством разнообразных практических упражнений, в применении которых, по мнению Ф. И. Буслаева, «добрый знак хорошего преподавания». Без упражнений, указывает К. Д. Ушинский, орфографический навык немыслим. «Для грамотности мало того, чтобы человек знал грамматические правила (а их множество); но необходимо, чтобы он привык мгновенно выполнять их» 3 . Последнее достигается путем упражнений, проводимых в определенной системе. «...Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности — главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения и орфографии дают весьма плохие результаты»[4].

Путем изучения законов грамматики, орфографических правил, закрепляемых систематическими упражнениями, правильное письмо становится привычкой, ученик «и бессознательно, не думая» [5] , пишет правильно. Навык, в понимании грамматистов, образуется не в результате голой практики, не опирающейся на сознание, а, наоборот, строится на основе сознания, причем сознание предшествует навыку. «Навык в деле правописания,— говорит Ф. Ф. Пуцыкович,— действительно необходим, но

1Д. Тихомиров. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, изд. 2-е, М., 1890, стр. 255.
2К- Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1945, стр. 535.
3 К- Д- Ушинский. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1945, стр. 421.
4 К- Д- Ушинский. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1945, стр. 440.
[5] Ф. Буслаев. О преподавании отечественного язика, М., 1844, стр. 203.

навык разумный, навык, идущий следом за знанием, из него вытекающий и на нем основывающийся»[6].

Глубоко понимая важность грамматических знаний, Ф. И. Буслаев, К Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, Н. А. Корф, Ф. Ф. Пуцыкович и др. большое значение придают другим, вспомогательным факторам, действующим при усвоении грамотного письма,— слуховым и зрительно-двигательным образам, а также развитию памяти, внимания, интереса и т. п. С этой точки зрения оцениваются разные виды диктантов и грамматического разбора, звуковые упражнения и списывание, разумеется, не механическое, а сознательное.

Характеристика взглядов других представителей грамматического направления — Н. Ф. Буна'кова, П. Н. Солонины, К В. Ельницкого, В. П. Вахтерова—сопровождается указанием в диссертации на то положительное, что внес каждый из них в развитие теории обучения орфографии.

Автор показывает, как в борьбе с механицизмом победила грамматическая школа. Трудность этой борьбы усугублялась тем, что некоторая часть русских педагогов, даже таких видных, как В. П. Шереметевский, И. Соломоновский, А. И. Томсон, Ц. и В. Балталоны и др., увлеклись идеями механистов со многими их ошибками.

Антиграмматические тенденции проявлялись и в советской методике орфографии (ошибки Л. В. Щербы, А. М. Пешковского, Д. Н. Ушакова) и школьной практике (прежде всего, в программах по языку).

Постановления Центрального Комитета Коммунистической партии «О начальной и средней школе» (от 5/9—1931 г.), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (от 25/8—1932 г.) и др. кладут конец «теориям» отрыва грамматики от орфографии, теоретических знаний от практики 7.

---

[6] Ф.Ф. Пуцикович. Уроки руського правописания, узд. 10- е, СПБ, 1888, стр.4

[7] См. В. І. Масальський. Про закономірності та методику навчання мови в середній школі, «Методика викладання української мови в середній школі.», «Радянська школа», 1954, р. І.

Насаждение во всех областях языковедческой науки т. наз. «нового учения» о языке отрицательно сказалось на практике школьной работы по усвоению навыков устной и письменной речи. Провозгласив примат семантики, синтаксиса, Марр и его ученики недооценивали морфологию, называли ее «пустой формальностью».

Историческое выступление И. В. Сталина в дискуссии по вопросам языкознания, развернувшейся в 1950 г. на страницах «Правды», помогло покончить с нигилистическим отношением к грамматике, восстановить грамматику в ее правах.

Советская психология, опираясь на физиологическое учение И. П. Павлова, рассматривает процесс выработки навыков в неразрывной связи с сознательной деятельностью человека 8.

Овладевая навыком, человек первые движения делает медленно, осторожно, под контролем сознания. В результате повторений движения становятся более уверенными, требуют все меньшего и меньшего участия сознания, и, наконец, могут осуществляться и тогда, когда сознание занято чем-нибудь другим. Повторения, подкрепления и систематические упражнения содействуют упрочению навыков.

Касаясь факторов методического порядка, принимающих участие в образовании правописных навыков, автор работы останавливается на изучении грамматических определений и правил. К числу наиболее действенных приемов сознательного овладения грамматическими определениями и правилами относят: а) объяснение терминов, входящих в определение или правило; б) мотивировку, доказательство определений и правил; в) расчленение определений и правил на составные части; г) сравнение грамматических определений и правил (в границах украинского языка и с определениями и правилами русского языка).

Говоря о методике закрепления знания правил, автор рассматривает следующие вопросы: а) о развитии, умения учащихся объяснять правописание

---

8 См. Психология, под ред. проф. К- Н. Корнилова, проф. А. А. Смирнова, проф. Б. М. Теплова, изд. 3-е, Учпедгиз, М., 1948, стр. 366 и след.

слов на изученное правило; б) о выработке навыка находить в тексте слова на изучаемое правило, т. е. соотносить орфографические трудности с правилом (выборочный диктант); в) о разнообразии и материале упражнений.

* * *

Предупреждение ошибок — логически первая и важнейшая ступень борьбы за безошибочное письмо.

Вопрос о **целях** предупреждения ошибок и **способах** предупреждения представители различных методических течений понимали по-разному.

Механисты принцип предупреждения ошибок выдвигают на первый план, исходя из того убеждения, что достаточно ученику хотя бы один раз увидеть или сделать ошибку, чтобы она закрепилась в его зрительной памяти и движении руки, стала закоренелой привычкой.

Память в представлении механистов выступает как нечто, подобное фотоаппарату, отражающему на пленке непосредственно все, на что он бывает направлен.

Это, конечно, неверно. Человек усваивает материал не механически, без отбора,— иначе он был бы затоплен массой впечатлений, а сознательно отбирает материал для запоминания. В психологии доказано, что для того, чтобы что-нибудь запомнить, необходима установка на запоминание, связанная с задачей запомнить или с основным мотивом деятельности.[9] При правильной организации учебной работы, установки на запоминание ошибок обычно почти не бывает.

Чрезмерная ошибкобоязнь приводила механистов к отказу от таких эффективных упражнений, как списывание с вставкой пропущенных букв, дописывание слов и предложений, диктанты, пересказы, сочинения, составление планов и характеристик — вообще упражнений, в которых ученик не гарантирован от возможности ошибиться, но может обойтись и без ошибок.

---

[9]. См. А.А. Смрнов. Психология запоминания, Изд- во АПН РСФСР, 1948.

В работе указывается, что механистическую трактовку вопроса о предупреждении ошибок положительно восприняла и некоторая часть наших методистов. Она нашла свое отражение и в школьной практике, пока не была раскритикована в дискуссии о «Проблемах грамотности школьника», проведенной осенью 1940г. на страницах «Учительской газеты» (выступление И. Шапошникова, Ф. Гоноболина и др.), хотя механистический подход к предупреждению ошибок, к сожалению, не изжит до конца еще и сегодня10. Резкому и справедливому осуждению, как «чрезвычайно вредный методический ляпсус» 11 , подверглась и диаметрально противоположная установка Е. П. Петровой — вовсе не придавать значения наличию множества ошибок в тетрадях учеников.

Представители грамматического направления далеки от убеждения, что допущенная ошибка имеет своим результатом неизгладимый след в памяти учащегося. Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Н. А. Корф как средство закрепления или контроля знаний допускали, например, какографию. Тем не менее это не мешало им признавать необходимость предупредительных мер в отношении орфографических ошибок.

Выдвигая принцип предупреждения ошибок, грамматисты исходят совсем из других, принципиально отличных соображений, чем представители теории «графических образов».

Требование предупреждать ошибки мотивируется здесь не столько тем, что ученик может запомнить неправильно написанное, сколько необходимостью свести количество ошибок к минимуму, учитывая, что предупреждать ошибки легче, «гораздо легче» [12] , «несравненно производительнее» 13, а потому и целесообразнее, чем исправлять их.

Следует отметить, однако, что до сих пор все же еще нет четкого определения принципа предупреждения ошибок. Разрозненные высказывания методистов и учителей-практиков можно свести коротко к следующему.

10См., напр., статью В. Сухомлинского «Предупреждение орфографических ошибок в I—IV классах», «Начальная школа», 1952, № 2.
11И. Шапошников. Решающее значение правильного методического руководства, «Учительская газета», 29/X1—1940 г.
[12] К.Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения, Учпедгиз, М., 1945, стр. 445
13 К. Ельницкий. Методика начального обучения отечественному языку, СПБ, 1878, стр. 86."

Предупреждение ошибок — это, с одной стороны, предостережение перед написанием слова, в котором возможна ошибка, с другой стороны, вся система работы учителя и школы по языку, направленная на то, чтобы ученик, по возможности, не делал ошибок, не видел их. Такой взгляд на сущность предупреждения не вызывает возражений, хотя вопрос о сфере применения предупредительных мер нуждается в конкретизации и уточнении.

Д. И. Тихомиров к предупреждению, понимаемом в более узком смысле (т. е. как предостережение перед написанием), рекомендует прибегать, чтобы оградить учащихся от ошибок прежде всего в написаниях на неизученные правила. Он рекомендует подбирать примеры, лишенные трудностей, непосильных учащимся.

Советские методисты Н. П. Каноныкин и Н. А. Щербакова, Н. С. Рождественский, М. В. Ушаков, Н. С. Поздняков сходятся на мысли, что, кроме случаев, не контролируемых правилами, предупреждение ошибок необходимо и тогда, когда написание слова регулируется грамматикой.

Автор работы критикует установку Д. Н. Богоявленского 14 на ограничение предупредительных мер кругом орфограмм, не объясняемых правилами.

Весьма важно предупреждать ошибки в письме учащихся начальной школы, особенно первого класса, где ученик, предоставленный сам себе, не может не делать ошибок. В старших классах, где знания учащихся по грамматике и навыки в правописании сравнительно крепки, методы предупреждения имеют меньшее значение, к ним следует прибегать в действительно трудных случаях.

Предупреждение ошибок в широком смысле заключается в требовании «учить детей так, чтобы орфографических ошибок у них не было»15; "оно необходимо всегда, при всяких условиях и предполагает, прежде всего, выработку устойчивых навыков орфографии, орфоэпии и каллиграфии,

---

14См. Д. Н. Богоявленский. Очерки психологии усвоения орфографии, АПН РСФСР, 1948.

15 Н. С. Рождественский. Обучение орфографии в начальной школе, АПН РСФСР, 1949, стр. 208.

воспитание орфографической бдительности и наблюдательности, фонематического слуха, развитие общей культуры учащегося, наконец, выполнение требований общешкольного орфографического режима.

Апологеты механицизма, провозгласив списывание универсальным средством обучения правописанию, усматривали в нем и единственное средство предупреждения ошибок. По мысли механистов, ученик, списывающий с готового текста, лишен возможности делать ошибки и тем самым упражняется в правильном письме.

Вопреки механистам грамматическая школа не признает универсального метода предупреждения ошибок, а определяет другие приемы, предусматривающие, прежде всего, активную деятельность учащегося, направленную на максимальное сознание правил орфографии, развитие умения критически относиться к написаниям, анализировать их, устанавливать их правильность.

К. Д. Ушинский в качестве профилактического средства в младших классах (1-2 годы обучения) рекомендует предварительное (до записи) разложение слов, «встретившихся впервые» и являющихся более сложными, «на звуки и слоги», т. е. фонетический (и частично морфологический) анализ.

Д. И. Тихомиров рекомендует брать на учет отдельные правописные трудности, которые могут стать камнем преткновения для учащихся, выделять их и включать в различные орфографические упражнения. Эта мера, по его мнению, оградит учащихся от ряда особенно назойливых ошибок. У Д. И. Тихомирова подчеркивается чрезвычайно полезная мысль о необходимости в целях предупреждения ошибок специального изучения слов, не регулируемых правилами.

Анализ других, известных в методике способов предупреждения ошибок сопровождается в диссертации указанием, какое они имеют или могут иметь применение в практике советской школы.

Отечественная методика, разработав наиболее общие способы предупреждения ошибок, сделала практические шаги в разрешении вопроса о

предупреждении конкретных орфографических ошибок с учетом их причин. Из методистов и психологов, которые, отстаивая необходимость изучения источников ошибок, исследовали психологию ошибок учащихся в русском языке, следует назвать В. А. Богародицкого, М. В. Ушакова, А. В. Текучева, М. О. Пучковского, Л. И. Божович, М. Л. Ванслову.

В диссертации делается попытка выделения основных причин ошибок в украинском языке, типичных для учащихся V класса, намечаются пути к предупреждению этих ошибок.

Все ошибки, допускаемые учащимися, автор делит на две группы: 1) ошибки, обусловленные незнанием правила, 2) ошибки, порожденные неумением применять грамматические правила.

Ошибки, причиной которых является незнание правила, наиболее распространены и совершенно справедливо считаются дефектом обучения.

С ними сходны погрешности, вызванные тем, что ученик вообще не думает над правилом, даже не сомневается в выборе орфограммы, а пишет по произношению.

Если же перед учеником возникает дилемма (написать, скажем, **погано** или **пагано**?), которую он стремится разрешить угадыванием, без применения соответствующего правила, и пишет, как ему кажется «лучше», «правильнее», − то здесь отсутствует орфографическое мышление. Допущенная ошибка объясняется незнанием правила.

Предупреждение такого рода ошибок возможно на базе основательного изучения грамматики.

Ошибки, в основе которых лежит неумение пользоваться правилом, когда ученик, решая орфографическую задачу, пишет все- таки («подумав»!), неправильно, представляют большое зло в работе по орфографии. Могут быть разные причины этого неумения. Для методики важно выяснить, что ученик не знает, в чем он путается и почему.

Главная причина ошибок, к примеру, в безударных гласных (правельно вместо правильно) кроется в неумении подыскать проверочную форму, что

зависит не только от бедности и ограниченности словарного запаса ученика, а и от того, что учащегося ме научили это делать.J

Другие ошибки, например, в написании удвоенных 'согласных (стінний, відданість), в переносе слов (прийшов), объясняются неумением учащегося разбираться в морфологическом составе слова.

Ошибки на мягкий знак (согодні, селяньський), написание которого в большинстве случаев передается в соответствии с произношением (фонетически), вызываются в одних случаях неумением учащихся, даже владеющих правильным произношением, различать на слух твердые и мягкие согласные звуки, в других — неумением согласовать написание слов с их этимологией.

Особую группу погрешностей представляют ошибки по аналогии состоящие в перенесении форм с одних случаев на другие, не охватываемые данным правилом. Такое смешение возможно в границах одного языка (тишою, свіжею); оно иногда является результатом применения правил русского языка к украинскому и наоборот: по аналогии с украинским языком ученики могут писать — знова, розказал и т. д. В предупреждении этих ошибок ведущая роль принадлежит применению методов сравнения и сопоставления грамматико-орфографических явлений языка (или языков).

Как установлено М. О. Пучковским 16 и подтверждено нашими наблюдениями, ложные аналогии часто зависят от неправильного сокращения правила. Чтобы избежать ошибок в письме учащихся, необходимо, кроме знания исчерпывающей формулировки правила, добиваться выработки путем орфографического разбора умения школьников кратко мотивировать ту или иную орфограмму.

Особенно устойчивы ошибки, зависящие от непонимания смысла слова.

Содержание слова подсказывается контекстом, смыслом предложения в целом. В паре предложений «З стін руїни з галасом знялося **вороння**» и «**Вороня** забилося під кущ» ученик напишет подчеркнутые слова правильно,

---

16М. О. Пучковский. Про психологію правописних навичок, К-, 1941.

если поймет, что в первом предложении речь идет о сборном понятии (стая ворон), во втором — об единичном предмете со значением уменьшительности «маленьке вороня»). Аналогично, по содержанию, различаются написания **кампанія** и **компанія,** формы родительного падежа множественного числа **кіз** и **кіс** — от **коза, коса; лють**—злость и **ллють**— форма глагола **лити** и др.

Не различая содержания слов, а то и просто не понимая их значения, учащиеся допускают много ошибок, пишут, например: «приїхав з місця» (вместо з **міста**), «сів на місто» (вместо на **місце**), «мороху» (вместо **мороку**).

Указание И. В. Сталина о том, что «смысловая сторона слов и выражений имеет серьезное значение в деле изучения языка» 17.раскрывает перед учителем широкие возможности эффективного обучения. Работу над словом следует проводить на базе грамматики, с учетом прежде всего задач обучения учащихся орфографии. Изучаемое слово, его образ должны вкладываться в сознание ученика не пустым для него звучанием, а полным реального содержания. Представления и понятия, передаваемые словом, необходимо увязывать с определенными, четко очерченными формами. В этом отношении значительная роль принадлежит средствам наглядности, коллективному анализу, при помощи которого важно показать, как в зависимости от содержания слова изменяется его начертание. Новые слова, термины следует предварительно записывать на доске и объяснять ученикам. Задача учителя — добиваться, чтобы ученики понимали их правильно, без искажений употребляли в речи.

В диссертации проанализированы также различного типа описки-пропуски, замены, перестановки, вставки букв и слогов, даны практические советы, как предупреждать такие ошибки.

Отдельно автор останавливается на вопросе о методике предупреждения ошибок в не контролируемых правилами написаниях.

17И. В. Сталин. Марксизм и вопросы языкознания, Госполитиздат УССР, 1953, стр. 35.

* * *

Предупредительные меры, призванные обеспечить грамотное письмо, не могут, конечно, гарантировать орфографически правильной передачи всех без исключения написаний. Учителю приходится исправлять ошибочно написанное, прививая тем самым правильный навык. Следовательно, дело фактически состоит не только в технике исправления, но и в искоренении ошибок, в устранении их повторения.

В целом работа над ликвидацией (искоренением) ошибок предусматривает необходимость: а) исправления ошибок, б) их учета и классификации, в) проведения упражнений на преодоление ошибок.

Останавливаясь на технике исправления ошибок, автор указывает, что механистические тенденции в практике исправления ошибок (посредством затушевывания неправильно написанного, вписывания правильной буквы в неправильную, заклеивания ошибок и т. п.) в советской школе почти окончательно изжиты. Однако во многих школах, как и в методической литературе, нет необходимой согласованности в решении вопроса о технических приемах исправления. Учителя нередко исправляют ошибки, как придется, не придерживаясь определенных требований. Случается, что обозначения и способы исправления ошибок учителем украинского языка идут вразрез с характером правок учителя русского языка той же школы.

Необходимость системы в исправлении ошибок диктуется обучающим характером исправления. Все правки, как и другие замечания учителя, должны быть четкими, понятными учащимся.

Автор освещает опыт учителей 44-й средней школы г. Киева, выработавших на секции словесников единые требования исправления ошибок.

Исправление обычно проводится учителем, но исправлять ошибки могут и сами ученики.

Кроме обычного исправления путем зачеркивания ошибочной буквы и написания правильной, возможно применения таких приемов: а) зачеркивание ошибки без написания нужной буквы; б) подчеркивание слова, в котором допущена ошибка; в) употребление различных пометок на полях (например, V или I), сигнализирующих о наличии в строке ошибок. Последний, столь одиозный с точки зрения механистов, способ исправления («подумай!») настоятельно предлагали Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, в наше время — А. М. Пешковский и другие представители грамматического направления, считая его наиболее действенным: ученик сам ищет ошибку, а, найдя ее, сам и исправляет, обосновывая свою поправку соответствующим правилом.

Приемы исправления дифференцируются в зависимости от характера ошибки, с учетом принципа, на котором основано написание орфограммы от возрастных особенностей учащихся, степени их грамотности.

Учитель должен исправлять и соответственно оценивать не только контрольные, но и домашние и классные работы с обязательным занесением оценок в классный журнал. Учет оценок неконтрольных работ имеет большое учебно-воспитательное значение. Учащиеся внимательнее относятся к письму, выполняя упражнение, заботятся о том, чтобы не допустить ошибок. Это заставляет их сначала повторять правила, а потом готовить письменное задание, а не наоборот.

Для правильной организации работы над ошибками необходимо выявление ошибок, их учет; нужно знать, в каких именно написаниях и кем сделаны ошибки. Учет ошибок — это проверка орфографических навыков, выяснение пробелов в знаниях учащихся, которые необходимо заполнить.

Признание необходимости учета ошибок явилось в противовес механистической тенденции — боязни ее исправления, теории всяческого припрятывания ошибок. В условиях предубежденного отношения к исправлению ошибок не могло быть и речи об их учете, как и о других, связанных с этим мероприятиях.

Учесть выявленные ошибки — значит их проанализировать, определенным образом сгруппировать.

Наиболее приемлемой формой регистрации ошибок обычно считают специальные схемы учета, содержащие рубрики для занесения или обозначения в них ошибок. Однако такие схемы часто очень сложны, практически неудобны, а то и вовсе непригодны для практики.

Применение схемы учета предусматривает получение картины грамотности класса и каждого ученика в отдельности. Следовательно, схема должна отражать не только типичные (наиболее частые), но и единичные ошибки.

Наличие огромного разнообразия ошибок, которых так много, как много правил орфографии, несмотря на заманчивость идеи, делает невозможным создание единой, универсальной для всех случаев схемы учета. По схеме, практически удобной и компактной, еще можно разнести ошибки, допущенные в диктанте, подобранном обычно на определенные правила. Но в такой схеме не поместятся ошибки пересказа, сочинения, ибо по своему характеру эти ошибки преимущественно индивидуальны, такие, что не поддаются группировке.

Но и ошибки диктанта по схеме удается учесть лишь в том случае, если рубрики схемы обозначить не типами ошибок, а исходя из того, что ошибка есть тип, в рубриках записывать ошибки.

Вот образец возможной схемы учета[18].

[18] Такая схема, наряду с другой (для учета при исправлении диктанта, изложения, сочинения типичніх орфографических ошибок класса) – простой отметкой точками по горизонтали против записи ошибки – типа количества учащихся, допустивши подобную ошибку, біла предложена В.И. Масальским в работе «Про техніку вивчення орфографічних і стилістичних помилок». К., 1936.

№№ п/п	Фамилия учеников	Сделанные ошибки						Количество ошибок	Оценка
		чирвоний	знаня	вцей	вив-чати	плошою	оріфметична		
1	Антоненко	1	-	1	1	1	-	4	8
2	Бондарь	-	-	-	1	-	-	1	4
3	Волков	2	1	-	-	-	1	3	3
	Всего	5	3	1	2	4	7	78	-

Горизонтали схемы показывают количество конкретных ошибок каждого отдельного ученика, вертикали − типичные ошибки, сделанные классом. Из схемы видно, над какими именно ошибками и с кем в первую очередь необходимо работать.

К учету ошибок по этой схеме следует прибегать во время подготовки к уроку анализа ошибок. В других случаях, в частности при ежедневной регистрации ошибок в домашних и классных работах, удобнее будут иные формы учета.

Практика опытных учителей выработала такую, простейшую форму учета − специальный дневник, на страницах которого ведется запись ошибок. Толстую в прочном переплете тетрадь разделяют на две неравные части: в первой (меньшей) записываются ошибки, характерные для всего класса, во второй (большей) — ошибки каждого ученика.

Учет ошибок класса проводится следующим образом. Одновременно с исправлением работ учитель отмечает, сколько и какими именно учащимися сделана та или другая ошибка. Ошибки записываются в колонке по вертикали, в другой коленке по горизонтали — фамилии учеников, допустивших эти ошибки, в третьей колонке обозначается количество ошибок.

Ценность такой формы учета в ее простоте, в охвате всех, нарушенных ошибками слов, следовательно, в отражении ясной картины состояния

грамотности класса. Имея конкретные данные, учитель получает возможность наиболее правильно построить урок, посвященный анализу ошибок.

Кроме коллективного учета, учитель ведет «личный счет» ошибок каждого ученика. В учетном листке, разделенном надвое, справа записываются ошибки, слева — задание, которое ученик должен выполнить дома.

Техническое исправление неправильно написанного предусматривает дальнейшую работу над ошибками. Занятия должны строиться так, чтобы ученик понял свои ошибки и активно их преодолевал.

В школьной практике с этим часто не считаются. Учитель проверяет контрольные работы, подчеркивает или исправляет в них ошибки, а на уроке анализа работ ограничивается указанием на допущенные ошибки. Однако такой метод не дает нужного эффекта.

Совсем другое дело, когда учитель анализирует с учащимися их ошибки. Если ученики узнают, в чем они ошибались, ошибок, со временем, станет меньше.

Лучшие результаты получаются в тех случаях, когда объяснение ошибки сопровождается упражнениями в решении аналогичных задач.

Представители механистической теории обучения орфографии едино возможным, универсальным способом ликвидации ошибки признавали бесконечное переписывание исправленного слова. Правильный образ слова, многократно воспринятый учащимся, по мысли механистов, вытесняет ошибочные представления, закрепляется в памяти.

Предложенный механистами «метод» исправления ошибок подвергался острой критике со стороны лучших отечественных методистов, которые называли его «вредным по своей механичности»[19] «крайне непедагогичным»[20] требующим огромной затраты времени[21].

---

[19] В. Вахтеров. Заметки о преподавании руського языка, на певой ступени обучения, «Русская школа», 1899, № 5-6, стр. 244.
[20] В.Г. Зимницкий. Способы и приемы обучения правописанию, М., 1905, узд. 3- е, стр. 35.
[21] К. Ельницкий. Методика начального обучения отечественному язику, СПБ, 1879, стр. 110.

Однообразные упражнения механико-монотонного характера утомляют нервную систему учащихся, ослабляют их внимание. Переписывая исправленное слово, ученики часто повторяют ошибки или делают новые.

Наблюдения над работой школ, где еще не изжита практика механистического исправления ошибок, дают множество фактов для иллюстрации этого положения. Из 17 учеников V класса Веркиевской средней школы (Черниговской обл.), которые «проработали» сделанные в диктанте ошибки названным способом, 9 их повторили.

Преодоление ошибок предусматривает их осознание, искоренение неправильных представлений, утверждение прочного орфографического навыка. Необходимы специальные упражнения, дифференцируемые с учетом источника, причины ошибки.

Среди упражнений, направленных на преодоление ошибок, предлагаются следующие: подбор слов, аналогичных тем, в которых сделаны ошибки; упражнения в звуковом и слуховом анализе слов; составление предложений со словами, в которых были ошибки; грамматический разбор; списывание с фонетико-морфологическим анализом; подбор однокоренных слов; выписывание слов из словаря; выборочный диктант, насыщенный словами, в письме которых «грешат» ученики; упражнения стилистического характера и др.

Работа над ошибками проводится «по горячим следам», она должна быть целенаправленной, систематической.

Кроме попутного исправления ошибок, после написания контрольной работы или в ходе изучения определенного раздела по орфографии, следует проводить специальные уроки работы над ошибками.

Автор рассматривает различные варианты таких уроков. В качестве примерного дается описание урока, проведенного в V классе учительницей 87 СШ г. Киева Е. Б. Гарбер.

Предлагая учащимся задания, необходимо руководить их работой, указывать, что и как следует выполнять. Ученик, сделавший 8-10 и больше

ошибок, не может, конечно, сразу преодолеть все ошибки. Каждый раз учитель должен определить, над какими (двумя-тремя) ошибками ученик должен сегодня поработать.

Нередко учащиеся имеют специальные тетради для работы над ошибками. Страницу такой тетради обычно делят на три части: в левой выписывается слово, в котором допущено ошибку, в средней — дается соответствующее правило, в правой — максимум примеров. Однако этот метод не удовлетворяет тем, что, записывая правило, тем более в сокращенной формулировке, ученик делает много ошибок, которые приходится снова исправлять. Достаточно, если ученик поставит только номер параграфа, чтобы можно было судить, нашел ли он нужное правило, т. е. сумел ли соотнести написание с правилом. Эта форма работы более проста, и с нее нужно начинать. Со временем ее рамки станут тесными: согласно указаниям учителя придется применять различные схемы, таблицы, например, схемы разделения слов на морфемы, схемы орфографического разбора, нужно будет склонять или спрягать слова, вставлять в предложения и т. п.

Работа над ошибками должна занимать большое место в учебном процессе. В борьбе за повышение общей культуры подрастающего поколения, за достижение высокого уровня грамотности учащихся выяснение причин ошибок, определение методов борьбы с ними приобретает первостепенное значение.

Автор диссертации и стремился оказать посильную помощь в этом деле учителям-словесникам.

БФ 13796 9.9.55 Тип. КГПИ, Франко , 44. Зак. 526 – 100

Щербань Дарина, 506 – ВС група.

19.11.2015