

A
174

ТВИЛИССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМ. А. С. ПУШКИНА

Л. В. МЕГРЕЛИШВИЛИ

Обучение орфографии в связи с развитием речи
при изучении систематического курса
русской грамматики в грузинской школе
(на материале имени прилагательного)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук по методике преподавания русского языка

X

Т В И Л И С И
1962

На правах рукописи

Л. В. МЕГРЕЛИШВИЛИ

**Обучение орфографии в связи с развитием речи
при изучении систематического курса
русской грамматики в грузинской школе**
(на материале имени прилагательного)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук по методике преподавания русского языка

Т Б И Л И С И
1962

Защита состоится в ТГПИ им. А. С. Пушкина

6 декабря 1962 г.

Автореферат разослан 16 ноября 1962 г.

Трудности, с которыми встречается учащийся грузинской школы при овладении русской устной речью и речью письменной, правильно оформленной орфографически, а также недостаточно полное освещение вопроса об обучении орфографии в связи с развитием речи в методической литературе, предназначенной для преподавателя русского языка в грузинской школе, определили выбор темы диссертации.

Д. Н. Богоявленский отмечает, что „вопрос о соответствии и связи работ по орфографии с работами по развитию речи— вопрос сложный, до сих пор еще четко не разработанный методикой“.¹⁾

В условиях грузинской школы, где усваивается второй язык, решение этого вопроса вызывает особый интерес.

Предлагаемая работа представляет собой попытку определить содержание основных звеньев работы над формированием орфографического навыка в связи с развитием речи на материале имени прилагательного при изучении систематического курса русской грамматики в грузинской школе.

Построение работы обусловлено возможностью практического ее использования в школе.

Поставленные в диссертации вопросы разрешаются на основе соответствующей лингвистической и методической литературы, научных данных педагогики и психологии, изучения опыта лучших учителей ряда школ г. Тбилиси, письменных работ районных и тбилисских школ, специально проведенных экспериментальных работ и практической проверки предлагаемой системы

1) Д. Н. Богоявленский. Психология усвоения орфографии.
АПН РСФСР, М. 1957, стр. 18.

обучения орфографии имен прилагательных в связи с развитием речи.

Материал для наблюдения над устной и письменной речью учащихся русской и грузинской школы и возможность поисков методических приемов дала также работа в Тбилисском Нахимовском училище, 20-ой мужской школе, аудиторные занятия и руководство педагогической практикой в тбилисском педагогическом институте им. А. С. Пушкина.

Диссертация состоит из вступления, четырех глав, выводов, изложенных на 304 страницах, и библиографии, включающей 212 названий.

ГЛАВА

К вопросу о формировании орфографического навыка в связи с развитием речи

Первая глава, освещающая теоретические вопросы обучения орфографии в связи с развитием речи, состоит из двух частей:

1. Методологические основы обучения орфографии в связи с развитием речи

2. Связь обучения орфографии с развитием речи

В первой части главы рассматриваются общие положения, лежащие в основе процесса обучения русскому языку в грузинской школе. Эти положения определяются марксистско-ленинской теорией о связи языка с мышлением и путях познания, даны психологии и физиологии высшей нервной деятельности, основными принципами педагогики, данными языкознания и основными закономерностями строя родного языка.

Одним из основных положений марксизма-ленинизма является признание органической связи мышления с языком—важнейшим средством общения.

Вопрос о связи языка и мышления находил положительное решение у передовых педагогов и методистов дореволюционного периода. Но окончательное решение этого вопроса в методике стало возможным лишь на основе данных марксистско-ленинского учения о языке о мышлении.

Рассматривая психическую жизнь как отражение внешнего материального мира, раскрывая физиологическую основу мышления, великий русский физиолог А. П. Павлов подтвердил марксистско-ленинское положение о связи языка и мышления.

Считая первыми сигналами действительности ощущения, он считал слова только вторыми сигналами, сигналами, которые теряют свое познавательное значение, если не связаны с реальной действительностью, которую они отражают, не основываются на непосредственных восприятиях и реальных представлениях, доставляемых органами чувств.

Способность абстрагированного мышления и глубокого и полного отражения внешнего мира, по И. П. Павлову, обусловлена взаимодействием двух сигнальных систем. Слово становится сигналом второй степени лишь в том случае, если имеет прочное смысловое значение.

Определение И. П. Павловым функции слова делает обоснованным требование обязательной связи работы над развитием мышления с работой по развитию речи.

Положение марксистско-ленинской теории о связи языка и мышления и рефлекторная теория деятельности головного мозга ак. Павлова, его учение о двух сигнальных системах, о природе языка и различных анализаторов в практике советской школы нашли отражение в тех дидактических принципах, методах и приемах работы, которые легли в основу обучения в советской школе.

Наша задача сводилась к тому, чтобы эти принципы нашли правильное преломление в предлагаемой нами системе работы над формированием орфографических навыков в связи с речевыми в грузинской школе. И лишь выяснение вопроса об автоматизации орфографического навыка потребовало освещения основного дидактического принципа—принципа сознательности.

Определяя навык как автоматизированное действие, советская психология считает, что овладение навыком проходит на интеллектуальной основе. Даже акт письма, создающий впечатление бессознательного, является результатом способности быстро улавливать особенность применяемого орфографического правила.

Д. Н. Богоявленский считает, что „в орфографическом навыке остаются до конца не автоматизированные элементы, кото-

рые связаны с пониманием строя языка в той мере, в какой это необходимо для правильной передачи мыслимого содержания речи. В основе такого понимания лежат ассоциации между тем или иным языковым значением и его графической формой, закрепленные в обучении.¹⁾

Интерес в этом отношении представляет и исследование В. И. Петровой,²⁾ показавшей на экспериментальном материале, что правило вначале воспроизводится целиком, а потом ученик (в тех случаях, когда орфограмма требует сознательного разрешения вопроса о правописании) пользуется лишь „осколком правила“.

Но формирование орфографического навыка не ограничивается лишь сознательным применением правил. Правильные орфографические действия обусловлены переходом слухо-артикуляционных восприятий, основанных на понимании значения слов и морфем, в зрительные, т. е. представления учащихся о значении грамматических форм в звуковой форме должны соответствовать представлениям об этих формах в графических образах.

Сказанное говорит о значительной роли анализаторов, связанных со всеми факторами усвоения правописания.

Принцип взаимодействия двух сигнальных систем при обучении орфографии должен выражаться в сознательном усвоении, связанном со зрением, фонематическим слухом, артикуляционными способностями и моторно-двигательными действиями.

Данные языкознания и особенности строя родного языка учащихся, связанные с темой, освещаются в методической части работы.

Во второй части главы рассматриваются вопросы о связи устной и письменной речи, о значении грамматики и связи ее с развитием речи, о связи орфографии с грамматикой и развитием речи, о месте и значении для формирования орфографического навыка словарной работы, работы над произношением, предложением и связной речью.

1) Д. Н. Богоявленский. Психология усвоения орфографии.

АПН РСФСР, М. 1957, стр. 126.

2) В. И. Петрова. К характеристике орфографического навыка у учащихся различных ступеней обучения.

Диссертация, М. 1953.

Действенности языка, как средства общения, отражающего действительность, способствует развитая, грамотная речь, правильно оформленная орфографически при письме.

Степень овладения устной речью не может не оказывать влияния на письменную речь. Это подтверждается тем, что значительная часть ошибок письма является следствием ошибок устной речи. В свою очередь, письменная речь, особенно при овладении вторым языком, служит основой для сознательного овладения навыками устной речи. Отсюда и вытекает необходимость формирования устной и письменной речи во взаимной связи, которая сказывается положительно и на речевых, и на орфографических навыках.

Особенностью изучения русского языка в грузинской школе является изучение его на основе грамматики. Грамматика русского языка для ученика грузинской школы является опорой для развития навыков устной и письменной речи.

Занятия по грамматике в грузинской школе способствуют накоплению, упорядочению, систематизации и активизации лексического запаса, развитию орфоэпических и орфографических навыков.

Не являясь универсальным средством обучения орфографии, грамматика обуславливает однообразие написаний словообразовательных частей слова.

В свою очередь, характер русской орфографии естественно ведет к наблюдению над структурой языка, осознанию значимых частей слова.

Так, определение написания при помощи грамматического анализа целиком относится к орфограммам, связанным с формами склонения имен прилагательных, краткой формой, степенями сравнения, суффиксами, а работа над этими орфограммами способствует осознанию соответствующих форм.

Таким образом, усвоение орфографии предполагает определенный круг теоретических сведений. Но, кроме того, необходим еще и определенный словарный запас, приуроченный к данному орфографическому правилу.

Недостаточность словарного запаса учащихся ограничивает использование орфографического правила, а обогащение словарного запаса, помимо положительного влияния на формирование орфографического навыка, способствует развитию речи.

Но накопление словаря нельзя мыслить иначе, как при обязательном условии работы над осознанием значения слова. „Слово представляет собой внутреннее, конструктивное единство лексических и грамматических значений. Определение лексических значений слова уже включает в себя грамматическую характеристику слова“,¹⁾ а если осознание значения слова способствует осознанию его грамматической формы, оно не может не сказаться положительно на его правописании.

Представление о лексическом содержании орфографического правила, осознание грамматического и лексического значения словаря, приуроченного к данному правилу, и активизация этого словаря в процессе формирования орфографических навыков способствует развитию речи учащихся.

Кроме этого, значительное место при формировании орфографического навыка должно быть отведено развитию орфоэпических навыков, значение которых не ограничивается устной речью.

Наличие у учащихся грузинской школы ошибок фонетического происхождения говорит о большом значении работы над русским произношением, которое должно усваиваться сознательным путем с привлечением моментов имитации.

Овладение нормами произношения в грузинской школе должно выражаться не только в техническом приспособлении речевого аппарата к произношению русских звуков, но и в осмыслении звуков, характерных для русского языка.

В основе русского правописания лежат сложные отношения его с произношением. Поэтому работа над русским произношением при обучении орфографии предполагает умение осознать звуко-буквенные соотношения и применять это умение на письме.

Работа над произношением при обучении орфографии имени прилагательного требует дифференцированного подхода к различным орфограммам: указания на сходство в произношении и написании, в случаях соответствия, и—различия, в случаях несоответствия.

1) В. В. Виноградов. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Учпедгиз М-Л, 1947, стр. 15.

Такой подход к взаимосвязи произношения и написания будет способствовать развитию орфографических и речевых навыков.

Но процесс развития речи заключается не только в накоплении словаря, осознании его лексического и грамматического значения, умении правильно произносить слова.

Процесс развития и устной, и письменной речи можно считать успешным лишь в том случае, если ученик может грамотно и правильно выразить свою мысль.

Итогом обучения орфографии в связи с развитием речи должно явиться умение применить в связной устной и письменной речи навыки, полученные в результате работы над осознанием орфографического правила, словом, произношением, предложением и связной речью.

II ГЛАВА

Методика обучения орфографии имени прилагательного в связи с развитием речи

Во второй главе освещаются основные приемы работы над формированием орфографических и речевых навыков, связанных с именем прилагательным.

Описанию приемов работы предвослаются необходимые преподавателю сведения о грамматической природе рассматриваемых орфограмм. Здесь же приводится сопоставительный анализ грамматических черт имен прилагательных в русском и грузинском языках, на основе которого обосновываются трудности изучения имени прилагательного при изучении русской грамматики в грузинской школе.

В этой части работы делается попытка установить и наиболее характерные ошибки учащихся грузинской школы.

Все названные в работе ошибки были установлены на основании личного опыта, анализа письменных работ учащихся различных районных и тбилисских школ и серии экспериментальных работ, проведенных в 1, 60, 67 и 53 школах г. Тбилиси.

Проведение экспериментальных работ преследовало цель установить наиболее характерные ошибки учащихся грузинской школы и проверить их устойчивость.

Для этого одинакового типа работы (диктанты, вставка пропущенных орфограмм, дописывание окончаний, образование прилагательных от данных слов) проводились и в том классе, в котором изучалось имя прилагательное, и в последующих классах.

В письменных работах учащихся грузинских школ при написании имен прилагательных встречаются ошибки и фонетического (например, смещение твердых и мягких основ: *снежный* вместо *снежный*), и морфологического (например, неправильное образование сравнительной степени: *громнее* вместо *громче*), и синтаксического характера (например, случаи неправильного согласования).

Но мы не ставим себе цели классифицировать ошибки, разрешая те спорные случаи, когда ошибка может быть истолкована и как ошибка фонетического, и как ошибка морфологического характера. Так, например, смещение безударных окончаний творительного и предложного падежей единственного числа мужского рода, с одной стороны, является следствием фонетического явления — редукции гласных, а с другой, — это смещение падежных форм, что дает основание отнести ошибочные написания типа *вечернем занятием* (вместо *вечерним занятием*) к морфологическим ошибкам. Это далеко увело бы от основной цели: попытаться установить характерные ошибки учащихся, найти им объяснение и указать основные пути преодоления этих ошибок.

Не является нашей задачей и классификация ошибок на ошибки устной речи и письма. Имея в виду орфографию в широком смысле слова, мы не обходим и те случаи неправильных написаний, которые являются явным следствием ошибок устной речи, но находят отражение и в письме.

Методические указания к отдельным темам часто сопровождаются описанием работы над грамматической категорией, на основе которой строится орфографическое правило. Органическая связь грамматических понятий и орфографических правил, связанных с именем прилагательным, делает невозможным наблю-

дение над орфографическим правилом вне грамматического понятия.

Результаты наблюдения над письменными работами учащихся русской и грузинской школы показали, что ошибки и тех, и других в некоторых случаях идентичны (например, смещение некоторых окончаний косвенных падежей). Расхождение начинается там, где начинается соприкосновение с особенностями фонетического, морфологического и синтаксического строя русского языка в сравнении с фонетикой, морфологией и синтаксисом грузинского языка.

Следовательно, изучение прилагательного в русской и грузинской школе требует различного подхода, и внимание учителя должно быть обращено на моменты сходства и различия между фактами родного и русского языка.

Овладение определенным кругом орфографических и речевых навыков в процессе изучения имен прилагательных вызывает необходимость построения целесообразной системы работы, которая поможет достичь поставленных целей в дозволительно ограниченное время.

Усвоение имени прилагательного при изучении систематического курса грамматики может быть значительно облегчено при соблюдении ряда условий, первым среди которых является установление преемственности между уже известным и новым материалом.

Другим, не менее важным моментом, облегчающим усвоение имени прилагательного в старших классах, является то, что учащиеся знакомы с именем прилагательным из курса грамматики родного языка.

Усвоение имени прилагательного при изучении русской грамматики может быть значительно облегчено указанием на сходные и различные грамматические черты имен прилагательных в русском и грузинском языках.

Облегчают формирование орфографических и речевых навыков учащихся при изучении систематического курса грамматики и психологические особенности учеников старших классов. Систематический курс грамматики в русской школе усваивается детьми подросткового возраста. В грузинской же школе этот курс усваивается учащимися юношеского возраста.

Проф. Н. Д. Левитов, касаясь вопроса о мышлении юношей по сравнению с мышлением подростков, отмечает лучшую организованность и последовательность мышления юношей, выражающуюся в усилении роли второй сигнальной системы, большей глубине мысли, догадливости, находчивости, живости ума, которая проявляется в быстрой ориентировке в материале.¹⁾

Таким образом, языковое чутье и определенная эрудиция в области грамматики, появившиеся в результате изучения систематического курса грамматики родного языка и курса русской грамматики в восьмилетней школе, а также психологические особенности школьников старшего школьного возраста не могут не облегчить усвоение систематического курса грамматики русского языка.

Но все сказанное не умаляет значения многочисленных трудностей, связанных с изучением имени прилагательного и овладением соответствующими орфографическими и речевыми навыками.

Сопоставительный грамматический анализ и вытекающие из него трудности, указание на ошибки учащихся и методические пути их искоренения излагаются в главе последовательно, дифференцируясь на основе грамматической природы орфограмм.

I. Обучение орфографии падежно-родовых окончаний прилагательных

В этом разделе излагаются основные способы выражения форм согласования прилагательного с существительным в русском и грузинском языках и намечаются основные черты различия, вытекающие из различий фонетического, морфологического и синтаксического строя русского и грузинского языков. Затем приводятся группировка ошибок и методические указания к работе над падежно-родовыми окончаниями имен прилагательных.

Синтетический характер выражения в русском языке категорий рода и падежа имен прилагательных не дает возможности строго дифференцировать ошибки учащихся-грузин в употреблении рода и падежа имен прилагательных

Тем не менее, намечаются два основных типа ошибок, которые вместе с намечающимися в них группами можно схематически представить следующим образом:

1) Н. Д. Левитов. Психология старшего школьника. Учпедгиз РСФСР, М. 1955, стр. 73.

СХЕМА ОШИБОК в падежно-родовых окончаниях качественно-относительных прилагательных

I тип

Ошибки, вытекающие из различия фонетического строя русского и грузинского языков



I группа

Ошибки, вытекающие из различий в системе гласных и согласных фонем русского и грузинского языков.

13

1 подгруппа

Замена окончаний именительного падежа окончанием И.

2 подгруппа

Необозначение краткости И

Смещение твердых и мягких окончаний.

3 подгруппа

Смещение твердых и мягких окончаний.

II тип

Ошибки, вытекающие из различия морфологического и синтаксического строя русского и грузинского языков.



Сведение окончаний к 0лу—0И.

Неправильное согласование прилагательного с определяемым существительным.

Неправильное согласование прилагательного с определяемым существительным, подкрепляемое фонетическими особенностями русского языка.

Обилие орфограмм, разнообразие ошибок и специфичность некоторых приемов работы по искоренению ошибок каждой отдельной группы обусловили построение этого раздела работы, вызвав необходимость приводить методические указания, в некоторых случаях, непосредственно после описания определенной группы ошибок, а методические указания общего характера отнести к концу раздела.

Ошибки первой группы первого типа разбиваются на три подгруппы:

1. Замена окончаний именительного падежа окончанием и (любими писатель вместо любимый), происходящая, по мнению С. Д. Пурцеладзе, под влиянием о в прилагательных грузинского языка и вследствие того, что грузины в сочетаниях ый, ий — просто пропускают й.

2. Необозначение краткости й (ясныи вместо ясный), происходящее из-за отсутствия в грузинском языке й и склонности грузинского языка к зиянию.

3. Смешение твердых и мягких основ (ясний, весенний день вместо ясный, весенний), вызванное тем, что согласные звуки грузинского языка не различаются по твердости и мягкости, а также отсутствием в грузинском языке ы. В работе приводятся случаи смешения твердых и мягких основ и вытекающие из них ошибки во всех косвенных падежах единственного числа мужского, женского, среднего рода и множественного числа.

Здесь же приводятся методические рекомендации к работе по устранению ошибок первой группы. Внимание обращается на место ударения в прилагательных с твердыми и мягкими основами, приводится таблица наиболее употребительных прилагательных с ударным окончанием и образец работы над синонимами и антонимами с ударными и безударными окончаниями.

Особое значение придается работе над прилагательными с основами на и и и¹. Основы прилагательных на все согласные, кроме заднеязычных, шипящих и ц — твердые (кроме прилагательного карий). Только основы на и могут быть твердыми и мягкими (зеленый, но синий).

1) С. Д. Пурцеладзе. Основы методики преподавания русского языка в грузинской семилетней школе. Устная речь, изд. „Цоджа“, Тбилиси, 1960, стр. 178.

Прилагательные с основой на и немногочисленны, легко дифференцируются по значению (обозначают время, место) и поэтому путем разнообразных упражнений могут быть взяты на память.

В работе приводятся три таблицы, которые могут быть использованы в классах с разной подготовкой. Прилагательные в таблицах дифференцируются по значению (например, обозначающие место: передний, средний, верхний, нижний и др., обозначающие время: весенний, осенний, летний, зимний и др.).

В этой части работы раскрываются также приемы работы над произношением, словарной работой и описанием.

Ошибки второй группы, как указывалось, — ошибки, вызванные безударным положением гласных в окончаниях имен прилагательных и проявляющие большую устойчивость, чем идентичные ошибки у учащихся русской школы, т. к. для ученика — грузина редукция гласных — явление чуждое, не имеющее основы в родном языке.

Различие в природе русского и грузинского ударения ведет к смешению падежных окончаний.

1. Безударные окончания творительного падежа единственного числа мужского и среднего рода -ым (-им) смешиваются с окончаниями предложного падежа единственного числа мужского и среднего рода -ом (-ем). В дальнем углу (вместо дальнем).

2. Безударные окончания винительного падежа единственного числа женского рода -ую (-юю) смешиваются с окончаниями творительного падежа -ою (-ею). Красную косынку (вместо красною).

В процессе закрепления правописания этих окончаний можно обратить внимание учащихся на то, что при согласовании с существительными первого склонения падежные окончания существительных могут помочь уточнению окончаний прилагательных, не помогая, однако, определить при этом мягкость и твердость основы (сосну — зеленую, но синюю; яблоней — весенней, но молодой).

3. Во множественном числе имеет место смешение окончаний именительного (винительного) падежа -ые (-ие) с окончаниями существительных, имеющих в именительном падеже

единственного числа окончание **-ие**, а множественного **-ия**. (Талантливыя произведения вместо талантливые произведения).

Ошибки на правописание гласных после основ на шипящие изживаются сравнительно легко и носят единичный характер.

Окончания субстантивированных прилагательных специально не рассматриваются. Ошибки в этих окончаниях, в основном, повторяют ошибки прилагательных при определяемых существительных. Исключение составляет смешение окончаний субстантивированных прилагательных с окончаниями существительных. Происходит это, обычно, в творительном падеже единственного числа (**Над мостовом** вместо над мостовой. Под влиянием формы **над домом**) и в именительном падеже множественного числа (**Мостовыи** вместо мостовые. Под влиянием формы **линии**).

Второй тип ошибок—это ошибки, вызванные различием морфологического и синтаксического строя русского и грузинского языков, вызванные отсутствием в грузинском языке формальных показателей категории рода.

1. Прежде, чем говорить о неправильном согласовании прилагательных с существительными, следует сказать о сведении окончаний косвенных падежей единственного числа женского (реже среднего) рода к окончаниям **-ому**, **-ом**, в основе которого лежит тяготение к наиболее распространенным формам мужского рода. **При каждом встрече** (вместо каждой).

2. Неправильное согласование прилагательных с определяемыми существительными в роде имеет место во всех падежах всех трех родов. **В городской училище** (вместо городском). **В маленькой мешочке** (вместо маленьком).

3. Из рассматриваемого типа ошибок выделяется группа ошибок, которая занимает промежуточное место между ошибками первого и второго типов.

Ошибки этой группы могут быть истолкованы как смешение родовых форм, но вместе с тем находят почву в редукции гласных.

К этой группе относятся 1) появление **-ий** (**-ый**) вместо **-ей** в безударных окончаниях родительного, дательного, творительного и предложного падежей единственного числа женского

рода, в результате которого эти формы совпадают с формами именительного падежа, единственного числа мужского рода. **Синий тетрадью** (вместо синей); 2) появление **-ая** (**-яя**) вместо **-е** (**-ее**) в безударных окончаниях именительного падежа единственного числа среднего рода, в результате которого эти формы совпадают с окончаниями именительного падежа единственного числа женского рода. **Зеленая дерево** (вместо зеленое).

Рассмотрение падежно-родовых окончаний должно проводиться в общей системе склонения, без дифференциации на падежные и родовые окончания.

Закрепление этих окончаний должно сопровождаться наблюдением над зависимостью форм прилагательного от форм определяемого существительного. Для наблюдения, в первую очередь, следует брать прилагательные с существительными, род которых может быть определен по значению, т. к. в грузинском языке родовые понятия выражаются только лексическими средствами.

Работа по закреплению указанных орфограмм предполагает обязательное выполнение работ, связанных с развитием речи. Предлагается работа над подстановочной таблицей.

Ошибки учащихся грузинской школы, допускаемые в притяжательных прилагательных, по типам повторяют ошибки, допускаемые при написании полных качественно-относительных прилагательных. И здесь имеют место ошибки, вызванные различием фонетического строя русского и грузинского языков:

1. а) Отсутствие твердых и мягких основ вызывает ошибки типа **помещичая** (вместо помещицья).

б) Отсутствие в грузинском языке разделительного произношения, обозначаемого разделительными знаками (**ь**, **ъ**) значительно увеличивает в грузинской школе количество ошибок на пропуск **ь**, по сравнению с этими ошибками в русской школе (**медвежего** вместо медвежьего).

Игнорирование разделительного **ь** сопровождается часто появлением в притяжательных прилагательных окончаний, свойственных полным качественно-относительным прилагательным.

Появление полных форм характерно и при наличии **ь** (**овецьи** вместо овечьи).

В отдельных случаях, пропустив **ь**, учащиеся добавляют суффикс **-н-**: **бараннего** (вместо бараньего).

в) Ошибки на смешение безударных падежных окончаний, как и в русской школе, наиболее распространены в формах творительного и предложного падежей единственного числа мужского и среднего рода (**овечьем молоком** вместо овечьим), а также в окончаниях предложного падежа единственного числа женского рода, смешиваемых с окончаниями именительного падежа единственного числа мужского рода (**о казачий степи** вместо казачьей).

2. Вызванные различием морфологического и синтаксического строя русского и грузинского языков, ошибки на нарушение правильного согласования прилагательного с определяемым существительным в роде и числе (**в медвежьей полушубке** вместо медвежьем).

Работая над правописанием притяжательных прилагательных, большое внимание следует уделить работе над произношением.

Рассмотрение падежных окончаний можно провести на таблице, в которой отражена соотносительность **ь** в вопросе и окончании и смешанный тип окончаний (кратких и полных).

Следует провести сопоставление с окончаниями качественных относительных прилагательных, наблюдение над чередованием согласных при образовании притяжательных прилагательных от существительных с основами на **г, к, х, д, т, ц** (птица—птичий) и провести упражнения, используя синонимическую соотносительность притяжательных прилагательных с родительным падежом (владельца, принадлежности) существительных (молоко овцы—овечьё молоко).

В притяжательных прилагательных на **-ин-, -ов-** учащиеся также допускают ошибки фонетического происхождения (**отцовим** вместо отцовым), смешивают падежные (**сестрином карандашом** вместо сестриным) и родовые (**сестрин ручка** вместо сестрина) формы.

В самостоятельном словоупотреблении, как правило, учащиеся заменяют усеченные формы полными (дядиного вместо дядина).

В работе указывается, что наблюдение над рассматриваемыми прилагательными должно сопровождаться выяснением того,

от каких существительных они образованы, сопоставлением их окончаний с окончаниями полных прилагательных и существительных, работой над таблицей склонения прилагательных на **-ин** и **-ов** и существительных второго склонения, словообразовательной работой и работами, связанными с развитием речи.

Раздел о падежно-родовых окончаниях прилагательных заканчивается общими замечаниями к работе над падежно-родовыми окончаниями.

Особое внимание здесь уделяется вопросу о необходимости изучения падежно-родовых форм на синтаксической основе, нецелесообразности начинать работу с субстантивированных прилагательных.

Здесь же намечается последовательность наблюдения над падежно-родовыми формами, приемы работы над осознанием лексической и грамматической природы слов, выражающих логическое понятие признака.

Наиболее подробно освещается прием постановки вопроса, требующий в грузинской школе специфического подхода.

2. Обучение орфографии кратких прилагательных

В этом разделе дается краткая грамматическая характеристика кратких прилагательных.

Прилагательные в грузинском языке кратких форм не имеют, но, несмотря на отсутствие интерферирующего влияния родного языка, усвоение кратких прилагательных учащимся-грузином сопровождается рядом трудностей, которые вызывают ошибки трех типов:

1. Ошибки, характерные и для учеников русской школы, и для учеников грузинской школы—появление в конце кратких прилагательных единственного числа мужского рода **ь** (**могучь** вместо могуч, **светель** вместо светел).

2. Ошибки, характерные только для учеников грузинской школы—появление **и** в конце прилагательных краткой формы единственного числа мужского рода (**свежи** вместо свеж).

На первый взгляд—это смешение с формами множественного числа, но наблюдение над сочетаниями этих прилагатель-

ных с существительными (порядок слов) и тенденция учащегося-грузина к сведению окончаний полных прилагательных к и (свежи вместо свежий) делают очевидной тенденцию к унификации полных и кратких форм, которая находит почву в отсутствии в грузинском языке деления прилагательных на краткие и полные.

Разнообразием этих ошибок, имеющей основу фонетического характера, является смешение твердых и мягких основ (добри, а не добры вместо добр).

Третий тип ошибок — это ошибки, вызванные изменениями в основе образующего прилагательного.

а) сохранение основы, подлежащей изменению (близи вместо близок)

б) появление лишнего ен под влиянием форм на ен, нен (пригожен вместо пригож).

в) перенесение принципа образования форм мужского рода на формы женского, среднего рода единственного числа и множественное число: спокоена, спокоено, спокоены от спокоен (вместо спокойна, спокойно, спокойны).

Некоторые из отклонений от правильной формы, среди которых значительное место занимает, например, замена ен — ин (спокоеин вместо спокоен) имеют место и в русской школе, но разнообразие и устойчивость разрешают считать их более характерными для ученика грузинской школы.

Имеет место, конечно, и неправильное согласование в роде (она была рад вместо рада), но в старших классах оно носит единичный характер.

При употреблении кратких форм в связной речи наблюдается использование полных форм вместо кратких (Орел был еще сильный вместо силен).

Краткая форма имен прилагательных должна быть усвоена не только со стороны грамматической, но и стилистической.

Поэтому в работе освещаются соответствующие методические приемы, способствующие правильному употреблению кратких форм прилагательных в речи.

Описание методических приемов работы над развитием орфографических и речевых навыков заканчивается описанием ра-

боты по сопоставлению правописания кратких прилагательных с существительными типа: луч, печь, дач, пастбищ и приведенной таблицей. Закрепление рекомендуется провести на материале пословиц, поговорок и загадок.

3. Обучение орфографии степеней сравнения имен прилагательных

Названный раздел начинается описанием средств выражения форм степеней сравнения в русском и грузинском языках.

Затем рассматриваются ошибки учащихся-грузин в употреблении степеней сравнения.

Наиболее характерной является замена суффикса -е суффиксом -ее при образовании простой сравнительной степени. Для учащегося-грузина при этом характерным является и отсутствие чередования (громчее вместо громче), и правильное чередование (твержнее вместо тверже), и сохранение согласной, которая опускается или подлечит чередованию, при появлении согласной, которая должна была появиться в результате чередования (короче вместо короче).

Ошибки на замену суффикса -е суффиксом -ее характерны и для русской школы, но в грузинской школе они более устойчивы, разнообразны и встречаются чаще, т. к. морфологическая функция образования степеней сравнения в грузинском языке такова, что учащийся не имеет дела с фонетическими явлениями, присоединяя суффикс непосредственно к корню.

Кроме того, следует отметить отклонения от правильных форм простой сравнительной степени, вызванные неумением быстро ориентироваться в составе слова, но находящие почву в затруднениях лексического порядка, что делает их характерными для учащегося-грузина:

1. Неумение выделить корень (целее вместо целее).

2. Ошибки при образовании простой сравнительной степени от других основ (хорошее вместо лучше) и попытки образовывать простую сравнительную степень там, где возможно образование только сложной (робче вместо более робкий).

Довольно часто наблюдается сведение конечных гласных к и (громчи вместо громче) и, вызванные неумением определить место ударения, ошибки тапа тяжолее вместо тяжелее.

При образовании сложной сравнительной степени наблюдаются ошибки в слове **более** (**беле, боли** вместо **более**), обычные для положительной степени ошибки (**более сильни** вместо **сильный**) и ошибки на неправильное сочетание слов **более** или **менее** со сравнительной степенью вместо положительной (**более громче** вместо **громкий**).

При образовании превосходной степени характерными являются следующие ошибки:

1. Отсутствие обозначения краткости **й** (отсутствующего в родном языке) в суффиксах **-ейш-, -айш-** (**сильнейший** вместо **сильнейший**).

2. Замена в суффиксах **-айш-, -ейш-** буквы (звука) **ш** буквой (звуком) **щ** (**высочайший** вместо **высочайший**), происходящая, по всей вероятности, из-за отсутствия **щ** в грузинском языке и под влиянием действительных причастий настоящего времени.

Оба эти явления сопровождаются часто характерным сдвигом **к и** (**белейши, кратчайши** вместо **белейший, кратчайший**).

3. Характерна замена суффикса **-айш-** суффиксом **-ейш-** (**крепчайший** вместо **крепчайший**).

4. Так же, как и при образовании простой сравнительной степени, наблюдается отсутствие при образовании чередования согласных (**глубокайший** вместо **глубочайший**).

5. Отклонения от правильных форм, вызванные неумением быстро ориентироваться в составе слова и находящие основу в затруднениях лексического характера (**красивейший** вместо **красивейший**).

Ошибки в падежных окончаниях простой превосходной степени—это обычные ошибки в формах полных прилагательных с основами на **щиящие** (**величайшиму** вместо **величайшему**).

При образовании сложной превосходной степени наблюдаются ошибки в слове **самый** (**сами, самый** вместо **самый**), ошибочные сочетания слова **самый** со сравнительной степенью вместо положительной (**самый красивее** вместо **красивый**) и **всех, всего** с положительной вместо сравнительной (**всех красивый** вместо **красивее**), а также повторяются ошибки, обычные для простой сравнительной степени (**самый хороши** вместо **хороший**).

При изучении степеней сравнения возникает вопрос не только о привитии орфографических и речевых навыков, но и

о введении этой категории в речь ученика, т. к. в просмотренных нами (специально для выяснения употребительности этой категории в речи учащегося-грузина) нескольких тысячах самостоятельных работ учащихся употребление степеней сравнения зафиксировано в единичных случаях.

Изучение степеней сравнения должно сопровождаться работой над осознанием состава слова, чередованием согласных, словарной работой. При этом заслуживают внимания не только морфологические, но и синтаксические качества степеней сравнения.

В плане развития речи должна быть проведена работа и над ударением в степенях сравнения, а также качественными прилагательными, не имеющими форм степеней сравнения.

Усвоение простой сравнительной степени облегчается демонстрацией отсутствия категории рода, числа и падежа.

В связи с тем, что прилагательные с однотипными основами могут дать различные образования и чередования согласных (**душистый—душистее, но толстый—толще**), хорошо предложить вниманию учащихся справочную таблицу чередования согласных при образовании сравнительной степени с суффиксом **-е-**.

Работа над степенями сравнения должна сочетаться с работой над таблицей, отражающей все способы образования степеней сравнения.

При закреплении степеней сравнения полезно провести работу над словарем: выписать из определенных страниц прилагательные, которые можно объединить тематически, образовать от них степени сравнения и использовать их для творческой работы—сочинения. Учащимся могут быть предложены существительные, которые помогут наметить сюжет (**лес гуще, воздух чище, спуск легче, речка прозрачнее** и т. п.).

4. Обучение орфографии суффиксов имен прилагательных

В начале этого раздела рассматриваются основные способы образования имен прилагательных в русском и грузинском языках и дается их грамматическая характеристика.

Словообразование имен прилагательных в грузинском языке, так же как и в русском, широко использует суффиксы и пре-

фиксы и поэтому, как логическая категория, не представляет для учащихся-грузин трудности. Но обилие различных суффиксальных форм, многообразие значений суффиксов, необходимость выбора суффикса, уместного для того или иного контекста (водный, водяной), необходимость разбираться в составе слова и особенностях фонетического строя русского языка вызывает определенные затруднения у учащегося-грузина.

Большинство ошибок, связанных с написанием в суффиксе н и nn, имеет место и в русской, и в грузинской школе (весенний вместо весенний, гусинный вместо гусиный).

Но ряд написаний является специфическим или более специфическим для грузинской школы:

1. Образование прилагательных с суффиксом -н- от основ на г, и, х, при котором происходит чередование с ж, ч, щ, (явление чуждое грузинскому языку), дает повод для ошибок типа песонный вместо песочный) и ошибок при образовании от основ на л (пыльный вместо пыльный), связанных с трудностями в различении твердых и мягких согласных.

2. Образование прилагательных от существительных при помощи суффикса -ин- вызывает у учащегося-грузина трудности, связанные с появлением перед суффиксом ь (воробинный вместо воробьиный), а иногда, наоборот, неумение определить характер производящей основы вызывает ошибки типа гусьный вместо гусиный. Часто ошибки этого типа сопровождаются появлением лишнего н (воробинный вместо воробьиный).

3. Ошибки на смешение -ан- (-ян-) с -енн- (ноженный вместо кожаный) и -ан- (-ян-), -енн- с суффиксом -ин- (водной вместо водяной), имеющие место и в русской школе, бывают вызваны не только недостаточными орфографическими навыками, связанными с темой, или недостаточно развитым навыком анализа слова по его составу, но редуцированным, в большинстве случаев, произношением гласных в этих суффиксах.

Отсутствие редукции гласных в грузинском языке делает в грузинской школе эти ошибки более многочисленными и разрешает утверждать большую характерность их для грузинской школы.

При образовании прилагательных с суффиксами -н- и -ск- и в русской, и в грузинской школе встречаются ошибки на смешение

этих суффиксов (близский вместо близкий, матроский вместо матросский).

Здесь же следует назвать ошибки на неправильную постановку ь перед суффиксом -ск- в прилагательных, образованных от названий месяцев и основ на н и р (сентябрьский вместо сентябрьский, богатырьский вместо богатырский).

Для учащегося-грузина правильная постановка ь представляет гораздо большую трудность, чем для ученика русской школы, и проявляется в отсутствии ь и после мягкого л (селский сельский).

Значительное место занимают ошибки на смешение суффиксов -н-, -ск- с суффиксом -н- (офицерный вместо офицерский) и отсутствие чередования согласного перед -ск- (казакский вместо казацкий).

Имеют место ошибки на замену суффикса -оньн- суффиксом -еньн- (легенький вместо легонький) и замену гласных о и е в суффиксах гласным и (глупинький вместо глупенький).

Для учащегося-грузина характерно отсутствие в суффиксе ь (глупенный вместо глупенький).

Кроме указанных, к характерным для учащегося-грузина ошибкам следует отнести многочисленные случаи неправильного выбора суффикса (лиственный вместо лиственный), имеющие основу в затруднениях лексического характера.

С суффиксами прилагательных (кроме -еньн-) учащиеся знакомятся только при изучении систематического курса грамматики.

Знакомство с суффиксами -н-, -енн-, -енн-, -ан-, (-ян-), -ин- начинается с анализа прилагательных с суффиксом -н-.

При знакомстве с этим суффиксом внимания заслуживает чередование перед ним г, н, х, с ж, ч, ш (рука—ручной), смягчение л перед суффиксом (школа—школьный) и наличие прилагательных с основой на н, образованных без суффикса (юный, синий, румяный и др.)

Наблюдение целесообразно вести в следующей последовательности: 1) прилагательные, образованные от существительных на твердый согласный, но не на н (народ—народный) 2) от существительных с основой на твердый н (туман—туманный),

3) на мягкий н (осень—осенний), 4) с основой на мягкий л (сталь—стальной).

Усвоение прилагательных с суффиксом -енн- облегчается тем, что они образованы от существительных на -ия, имеют в конце -ионный и всегда ударный гласный в суффиксе (станция—станционный).

Суффикс же -енн- почти всегда безударен, как и суффикс -ан- (-ян-), что затрудняет не только выбор одного или двух н, но и гласных.

Опора на значение суффикса или произношение внесет лишь дополнительные трудности. Более удачным здесь окажется указание на то, что в прилагательных на -ий-, -ый- пишется -ени- (утренний, обеденный); а на -ой- пишется -ан-, (-ян-), кроме песчаный, полотняный; овсяный, конопляный, кожаный, серебряный, глиняный, нитяный; оловянный, деревянный, стеклянный. Кроме того, безударный гласный в суффиксах -ан- (-ян-) часто можно проверить ударением (жестяной—жестянка).

Усвоение суффикса -ин- облегчается тем, что, во-первых, гласный в нем всегда под ударением и, во-вторых, он образует прилагательные от одушевленных существительных.

Внимание учащихся следует обратить на то обстоятельство, что при образовании от существительных на -ей- в косвенных падежах прилагательных сохраняется, как и в образующем существительном, ь (муравей—муравья—муравьиный).

Наблюдение над указанными суффиксами должно сопровождаться работой над таблицей, отражающей правописание н и nn в прилагательных.

Здесь же должно быть повторено правописание н в кратких прилагательных.

Правило о правописании н и nn наиболее широкое по объему. Поэтому, после рассмотрения каждой его части целесообразно проводить хотя бы небольшое закрепление, чтобы облегчить дифференциацию правила.

После закрепительных упражнений на рассмотренные суффиксы, учащиеся знакомятся с суффиксами -к-, -ск-.

Целесообразно обратиться к делению прилагательных на качественные и относительные, т. к. качественные прилагатель-

ные с суффиксом -к- имеют краткую форму, а наличие относительных прилагательных с этим суффиксом легко оговорить.

Внимание должно быть уделено образованиям, сопровождающимся чередованием согласных (друг—дружеский).

Рассмотрение суффиксов -к-, -ск- следует начинать с прилагательных, в которых правописание подсказывается произношением и в которых место ударения не изменяется по отношению к образующему существительному (звон—звонкий). Уместно провести работу над таблицей, помогающей различать суффиксы -к- и -ск-.

Правописание ь перед -ск- должно сопровождаться работой над таблицей, наблюдение над которой можно сочетать с сопоставлением правописания ь перед л в прилагательных с суффиксом -н- (пыльный) и существительных с суффиксами -чик-, -щик- (пыльщик, но стаканчик).

На специальном уроке рассматриваются суффиксы оценки — -оньк-, -еньк-.

Полезно сопоставить -оньк-, -еньк- в прилагательных с суффиксами существительных -еньк-, -оньк- (дороженька) и -енк-, -онк- (лошаденка), обратив внимание учащихся на то, что именам прилагательным свойственны только суффиксы -оньк- и -еньк-, имеющие в своем составе ь.

Закрепление правописания суффиксов может сопровождаться работой над безударными гласными (-н- — грамотный, -енн- — соломенный, -ан-, (-ян-) — песчаный, -ск- — славянский) и непроизносимыми согласными (местность — местный, власть — властный).

Целесообразно в целях закрепления провести работу над картиной, используя и изученные ранее орфограммы имени прилагательного.

5. Обучение правописанию частицы НЕ с именами прилагательными

Раздел начинается с обзора основных способов выражения отрицания в русском и грузинском языках, который приводит к выводу, что слитное и раздельное написание отрицательных частей с именами прилагательными не является для ученика-грузина новым, незнакомым фактом и может служить основой для усвоения.

Далее рассматриваются ошибки учащихся-грузин в употреблении частицы **не** с именами прилагательными и даются методические указания.

Ошибочные написания учащихся-грузин во многом повторяют ошибки учащихся русской школы (ошибки типа **неширокая**, а **мелкая** вместо **не широкая**, при которых учащийся игнорирует наличие противопоставления, а также ошибки типа **не большой огонек** вместо **небольшой**, где имеет место раздельное написание вместо слитного).

Такие же написания как **не разлучные друзья** (вместо **неразлучные**), где учащийся пишет раздельно неотделимую приставку, более характерны для учащегося грузинской школы и разрешают сделать методический вывод о значительном месте лексической работы.

Рассматриваемая тема не изучается до IX класса и относится программой к разделу „Частицы“. Но в связи с описанием общей системы работы над формированием орфографических и речевых навыков, связанных с именем прилагательным, необходимо назвать и основные приемы работы над указанным правилом, тем более, что знакомство с ним целесообразнее провести во время изучения имени прилагательного.

Рассмотрение правописания частицы **не** с именами прилагательными начинается с сопоставления с соответствующим фактом в родном языке и правилом правописания **не** с существительными, которые проводятся на специальных таблицах.

После этого следует детальная работа над каждым из случаев правописания **не** с прилагательными.

1. Остановившись на правиле о неупотребительности ряда прилагательных без **не**, следует максимально расширить лексический круг таких прилагательных, не заостряя внимания на той части слова, которая не употребляется без **не**.

Обращение к однокоренным существительным в этом случае совершенно исключается, т. к. в них частица **не** только может писаться отдельно, но и не образует существительного с приставкой **не** (неприступный—приступ). В свою очередь, отрицание **не**, являющееся в ряде существительных неотделимой приставкой, с однокоренным прилагательным может писаться отдельно (невежа-невежливый—не вежливый).

Наиболее употребительные из прилагательных, в которых **не** является неотделимой приставкой, должны быть предложены учащимся в таблице.

2. Затем рассматривается правописание частицы **не** с именами прилагательными, которые могут употребляться и без нее.

В связи с тем, что в качестве доказательства слитности написания используется замена прилагательного другим, близким по смыслу, а в качестве раздельного написания—наличие противопоставления, вся система работы должна быть построена на тесной связи с вопросами антонимии и синонимии.

Но проверка написания при помощи синонима оказывается очень часто трудной. Нельзя не признать того, что весьма важным признаком следует считать наличие или отсутствие противопоставления.

Наличие или отсутствие противопоставления облегчит определение написания, но в грузинской школе не освобождает учителя от необходимости вести работу над синонимами, которая, кроме орфографических целей, преследует цели осознания и накопления словаря, способствует усвоению прилагательных не употребляющихся без **не**.

В практическом плане учащихся можно познакомить со случаем слитного написания при словах, обозначающих степень качества и усиливающих положительные понятия (очень неплохой, весьма невнимательный и др.).

3. Раздельное написание частицы **не** с именем прилагательным требует от учащегося умения сразу определить является ли прилагательное той части высказывания, которая носит отрицательный смысл, антонимом того прилагательного, которое противопоставляется ему во второй части высказывания, носящей утвердительный смысл.

Поэтому рассмотрение правила должно начинаться с выяснения сути противопоставления.

Учащихся можно познакомить с некоторыми случаями подразумеваемого противопоставления.

5. Здесь же должно быть рассмотрено правописание частицы **не** с краткими прилагательными.

Система упражнений, способствующих развитию орфографических и речевых навыков

Третья глава состоит из двух разделов.

В первом разделе рассматриваются теоретические вопросы о роли и типах упражнений по закреплению орфографических навыков в связи с речевыми.

Осознание грамматического явления, лежащего в основе орфографического правила, бесспорно, является основой развития орфографического навыка. Но усвоение теоретического материала — лишь первая стадия формирования навыка, за которой следует закрепление, проводимое на специальных и многочисленных упражнениях.

Количество и характер упражнений стоят в прямой зависимости от сложности языкового явления, лежащего в основе правила, от возможности смещения орфограмм, от количества ограничений и исключений, от определяемости орфограмм контекстом от наличия имеющихся у учащихся навыков.

Эффективность определенного типа упражнений находится в прямой зависимости от характера закрепляемой орфограммы. Но для полного осознания орфографического явления нужен комплекс упражнений, в котором будет превалировать один из типов упражнений.

Конечной целью упражнений должно быть формирование не узко орфографического навыка, а овладение письменной речью.

Поэтому, кроме упражнений, способствующих знакомству с языковым фактом, должны проводиться упражнения, приближающие учащегося к условиям самостоятельного письма. Одним из основных принципов подбора упражнений является ценность их для развития речи.

Возможность органической связи обучения орфографии с развитием речи, большая эффективность для формирования орфографического навыка упражнений, связанных с развитием речи, успешно доказана в ряде исследований.

Для подтверждения эффективности орфографических упражнений, связанных с развитием речи, в условиях грузинской школы была проведена серия экспериментальных работ в 60 средней школе г. Тбилиси.

Эксперименты проводились в параллельных классах, названных условно экспериментальным и контрольным. Правила объяснялись совершенно одинаково, и давался одинаковый текст для проверки степени усвоения. Разница заключалась в приемах закрепления, а именно: в экспериментальном классе в упражнение включалось значительно больше элементов развития речи, чем в контрольном. Упражнения, проводимые в экспериментальном классе, оказались более эффективными. Проверка показала, что ошибочных написаний (в различных экспериментах) оказалось меньше на 2,2%, 3,7%, 3,8%, 5,8%.

Те упражнения, которые явились предметом сравнения, тоже, безусловно, способствуют формированию орфографического навыка, но нами устанавливалась большая эффективность упражнений, связанных с развитием речи в грузинской школе.

Выполнение этих упражнений требует от ученика интеллектуальной активности, которая понижается при постановке перед учащимися чрезмерно легких задач.

Активная же мыслительная деятельность способствует сознательному применению правил, следовательно, и лучшему их осознанию.

В работе подробно рассматриваются упражнения, способствующие формированию орфографических навыков в связи с речевыми. Такими упражнениями можно считать упражнения словообразовательные, классификационные, упражнения типа синонимической замены (и работа над антонимами), упражнения с вставкой пропущенных слов или морфем, конструктивные упражнения, перевод и задания сопоставительного характера, творческие работы (описание, пересказ, свободный диктант).

При описании творческих работ раскрывается работа над описанием картины, рекомендуется в целях политехнизации описание школьных мастерских и Руставского металлургического завода, описывается работа над пересказом, особо отмечается ограниченность применения в грузинской школе свободного диктанта.

Затем излагаются методические замечания к упражнениям, приведенным во второй части главы.

Во второй части третьей главы приводятся около двухсот образцов упражнений, которые дифференцируются по принципу

грамматической природы орфограмм и построены на лексическом и текстовом материале изучаемого литературного материала, а также произведений, рекомендованных для внеклассного чтения.

IV ГЛАВА

Опытная проверка предлагаемой системы обучения орфографии имен прилагательных в связи с развитием речи

В четвертой главе приводятся данные опытной проверки предлагаемой системы обучения орфографии имен прилагательных в связи с развитием речи, проведенной в 1, 60, 67, 53 школах города Тбилиси.

Работе по предлагаемой системе предшествовала проверка, выясняющая навыки учащихся, имеющиеся до изучения имени прилагательного в систематическом курсе грамматики.

После изучения имени прилагательного следовала последующая проверка степени усвоения.

Проверены были все орфограммы, указанные во второй главе как вызывающие затруднения при письме учащихся-грузин.

В эксперименте использовано около 18 тысяч прилагательных.

В главе приводится сравнительный анализ данных предварительной и последующей проверок по темам.

После описания способов и данных предварительной и последующей проверок—данные проверки отдельных групп орфограмм отражены в 14 таблицах.

Две части работы („Обучение орфографии падежно-родовых окончаний имен прилагательных в связи с развитием речи“ и „Обучение орфографии степеней сравнения имен прилагательных в связи с развитием речи“) в 1957 и 1960 г.г. читались и обсуждались на республиканских научно-педагогических конференциях.

Три части предлагаемой работы опубликованы: „Обучение орфографии падежно-родовых окончаний в связи с развитием речи в VIII классе грузинской школы“—в 13-м томе трудов ТГПИ им. А. С. Пушкина, в 1959 году, „Обучение орфографии степеней сравнения качественных прилагательных в связи с развитием речи в VIII классе грузинской школы“ и „Обучение орфографии суффиксов имен прилагательных в связи с развитием речи в VIII классе грузинской школы“—в 6-м сборнике Научно-исследовательского института педагогических наук ГССР, изд. „Цодна“, в 1960 году.