

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE RUSSIAN SPELLING TRAINING AT THE NATIONAL SCHOOL

© 2014 Магомед-Касумов Г. М.

Дагестанский государственный педагогический университет

© 2014 Magomed-Kasumov G. M.

Dagestan State Pedagogical University

Резюме. Статья посвящена обучению русской орфографии учащихся-дагестанцев с опорой на ее принципы и учетом интерференции родного языка. Знание теоретических основ русской орфографии способствует формированию у нерусских учащихся правописных умений.

Abstract. The article deals with Russian spelling training of Dagestan schoolchildren relying upon its principles and taking into account the interference of the native language. Mastering the theoretical foundations of Russian spelling promotes developing non-Russian schoolchildren's spelling skills.

Rezjume. Stat'ja posvjashhena obucheniju russkoj orfografii uchashhihsja-dagestancev s oporoj na ee principy i uchetom interferencii rodnogo jazyka. Znanie teoreticheskikh osnov russkoj orfografii sposobstvuet formirovaniju u nerusskikh uchashhihsja pravopisnyh umenij.

Ключевые слова: орфография, принципы орфографии (морфологический, фонетический, традиционный), орфограмма, диктант, интерференция.

Keywords: spelling, orthographic principles (morphological, phonetic, traditional), orthogram, dictation, interference.

Kljuchevye slova: orfografija, principy orfografii (morfologicheskij, foneticheskij, tradicionnyj), orfogramma, diktant, interferencija.

Вопросы орфографической грамотности остаются актуальными. В национальной школе все еще мало уделяется внимания выработке орфографических навыков.

Нерусские учащиеся приобретают орфографические умения и навыки на протяжении всех лет обучения. В программе по русскому языку для V–IX классов и в учебниках орфография является не самостоятельным разделом, а составной частью обучения разным уровням языка.

За годы учебы в школе учащиеся должны усвоить большое количество орфограмм, включенных в школьный курс русского языка. Для преодоления трудностей правописания все орфограммы и орфографические правила должны быть приведены в единую систему.

В качестве основного принципа русской орфографии в условиях национальной школы можно назвать **морфологический**, в соответствии с которым морфемы пишутся одинаково независимо от их произношения: корень **вод-** в словах **вода**, **водный**, **водяной** пишется одинаково, а произносится по-разному – [в\Ада], [в\одный], [в\ьд\иной], что в условиях

национально-русского двуязычия позволяет нерусским учащимся через известную морфему легко запоминать значения слов и усваивать их.

Для написания слова по морфологическому принципу необходимо: 1) услышать слово, 2) определить его лексическое значение, 3) выделить нужную морфему, 4) вспомнить орфографическое правило; 5) записать слово.

Морфологический принцип помогает различать омофоны: плод – плот, труд – трут, пруд – прут, груздь – грусть, луг – лук, порог – порок, рог – рок; компания – кампания, призирать – презирать, посветить – посвятить, полоскать – поласкать, сесть – сидеть, разрядить – разредить, запивать – запевать, развиваться – развеиваться и т. д.

Подавляющее большинство слов в русском языке подчиняется морфологическому принципу.

Отклонения от морфологического принципа орфографии связаны с применением в ряде случаев **фонетического** принципа написания, суть которого заключается в том, что одна и та же морфема может иметь несколько вариантов в зависимости от произношения. Так, на

фонетическом принципе основано, например, написание приставок на -з- (бездарный – беспомощный, разбить – распилить, измучить – испугать, возжечь – воспеть), буквы **ы** после приставок (сыграть, изыскать, отыскать, розыск, разыскать, предыдущий, предыстория, разыграть, розыгрыш), окончания имен прилагательных мужского рода ед. ч. и. п. на **-ой** (пустой, больной, большой, золотой и т. д.). Как видим, фонетическому принципу написания подчиняется небольшое количество морфем.

Традиционными являются написания, которые невозможно обосновать произношением или морфологическими сопоставлениями, а просто достались в наследство от прежних эпох: корова, собака, топор, сапог и др. Написание таких слов обычно предлагается учащимся запомнить, поскольку гласные в них являются непроверяемыми. В свое время они подчинялись фонетическому принципу, однако в результате звуковых изменений потеряли опору на произношение.

Небольшую группу слов составляют **дифференцирующие** написания сходных слов с целью различения на письме омофонов или слов одного класса, но с некоторыми разными категориальными признаками: поджог – поджёг, компания – кампания, балл – бал, плач – плачь, туш – тушь и т. д.

Знание того, что все написания, подлежащие активному усвоению учащимися, классифицируются в соответствии с принципами орфографии, поможет учителю избрать рациональные приемы обучения правописанию. Опора на принципы орфографии позволяет довести до сознания учащихся, что в одних случаях надо определить морфему в слове и подобрать к нему проверочное слово (морфологический принцип), в других – писать, как слышишь (фонетический принцип), в третьих – посмотреть в словарь и запомнить, как пишется слово (традиционный принцип), и, наконец, исходить из этимологии слова (дифференцирующие написания). Поэтому орфографические упражнения подбираются не произвольно, а с учетом того, какие написания должны быть усвоены учащимися на уроке.

Русскому языку свойственно озвончение глухих перед звонкими и оглушение звонких перед глухими и на конце слова, например: [з]делать, [з]бить, [ад]бой; голо[ф]ка, ду[п].

На письме в соответствии с морфологическим принципом эти процессы не отражаются, что и приводит к орфографическим ошибкам типа «марос» вместо мороз, «дарошка» вместо дорожка, «уский» вместо узкий, «бутка» вместо будка, «грип» вместо гриб, «прут» вместо пруд и т. д.

Для предупреждения подобных ошибок можно предложить следующие упражнения:

1. Объясните правописание выделенных согласных: ложка дорожка, березка, сказка, рыбка, трубка, лошадка, рубка.

2. Проверьте всеми возможными способами правописание конечных звонких и глухих согласных в следующих словах: наряд, порог, порок, груздь, грусть, гвоздь, гость, голубь, устав.

3. Поставьте данные существительные в Р. п. мн. ч. и объясните их произношение: дорога, коза, застава, ошибка, яблоко, судьба.

Для закрепления морфологических написаний можно практиковать морфемный разбор, подбор проверочных слов, а также заучивание соответствующих орфографических правил.

При изучении традиционных написаний целесообразно развивать орфографическую зоркость, артикуляционную память на основе орфографического чтения, составлять списки слов для запоминания, научить учащихся пользоваться словарями-справочниками.

Обучение русской орфографии на основе ее принципов поможет осознать основные черты правописания, иначе орфография будет представляться нерусским учащимся произвольным набором разрозненных правил и исключений, «калейдоскопом формулировок» [10. С. 28].

В процессе обучения учащихся национальной школы русской орфографии следует учитывать существующие расхождения в грамматической системе изучаемого и родного языков. Особое внимание следует обратить на специфические особенности графики и орфографии контактирующих языков.

В родном языке письмо осуществляется на основе русской графики и носит звукобуквенный характер, но при произношении и написании соотношение между буквами и звуками в сопоставляемых языках различное. Так, значительная часть букв алфавита в дагестанских языках однозначна, в то время как между русскими буквами и звуками нет полного соответствия. В русском алфавите букв значительно меньше, чем звуков в живой речи, поэтому они могут иметь несколько звуковых значений. Так, например, буквами **с** и **г** могут соответственно обозначаться звуки [с] сад, [с'] сядь, [з] сдача, [з'] просьба, [ш'] счет; [г] гора, [г'] гиря, [х] легко, [в] его, [к] снег; и т. д.

Нерусскому учащемуся, привыкшему обозначать каждый звук конкретной буквой, трудно понять многозначность букв в русском языке. В некоторых случаях нерусские учащиеся могут опереться на знания по родному языку, например, изучая тему «Двойная роль букв е, ё, ю, я», однако при выяснении роли этих букв как показателей мягкости предшествующих согласных (тень, мёд, пять, клюв) возможность такой опоры исчезает, так как в родном языке эта функция им не свойственна. Очевидно, поэтому

нерусские учащиеся говорят и пишут «мясо», «миёд», «ниёс» вместо мясо [м'ась], мёд [м'от], нёс [н'ос].

Обучение русской орфографии нерусских учащихся с учетом особенностей произношения и написания слов в родном языке способствует предупреждению ошибок, связанных с интерференцией, а также ненужного дублирования аналогичных фактов в контактирующих языках.

С начала 80-х годов прошлого века в русской школе нашло отражение понятие об орфограмме, которое очень осторожно вводится в практику национальной школы.

Под орфограммой понимается правильное написание [1. С. 7], которое нужно выбрать из ряда возможных графических вариантов на основе орфографического правила, важность знания которого, несомненно, становится мотивированной.

Орфограмма есть там, где есть выбор (земля, страна, доска, солнце и т. д.), но нет ее в словах *рука, стул, голуби, мир* и т. д.

В чем дело, думаю, догадаться нетрудно.

Учитель должен научить учащихся замечать орфограммы во всех значащих частях слова, соотносить звуки и буквы, выделять в слове морфемы, подбирать проверочные слова. Некоторые исследователи предлагают расширить понятие «орфограмма» применительно к нерусской школе. Орфограммой они называют и букву **в**, обозначающую губно-зубной звук, трудный для нерусских учащихся [5. С. 265].

Учащиеся легко обнаруживают орфограмму, если у нее есть конкретные, доступные для них опознавательные признаки. Так, для обозначения мягкости согласного в середине слова мягкий знак употребляется в двух случаях [2. С. 46–47]: 1) перед **к, г, м, б** (галька, деньги, письмо, ходьба и т. д.); 2) после **л** (мальчик, пальчик, кольцо, стеклышко и т. д.).

В связи с этим можно предложить учащимся задание объяснить, какая мягкость согласных перед согласными обозначается на письме, а какая не обозначается: горький, серьги, в письме; мостик, бантик, зонтик; ларчик, каменщик, птенчик; мощный, вечный, ночка.

В русском языке немало слов, полностью или частично совпадающих по произношению, но различных по написанию, поэтому необходимы особые приемы их разграничения. Так, например, предметом смешения являются возвратные глаголы в форме 3-го лица и инфинитива, которые полностью совпадают в произношении.

Для формирования у нерусских учащихся навыка правописания возвратных глаголов целесообразно в первую очередь обращаться к формам, полностью совпадающим в произношении, и сопоставлять их в составе предложения:

Спортсмен решил **броситься** с моста. – Он

бросится на помощь товарищу; Молодежь должна стремиться к знаниям. – Она стремится к знаниям; Отец **заботится** о детях. – Дочь стала **заботиться** о здоровье матери.

Затем рассматриваются возвратные глаголы с разными ударениями в 3-м лице и инфинитиве:

Ребёнок **возится** во дворе. – Мама начала **возиться** с уборкой; Обед быстро **варится**. – Картофель будет **вариться** долго; Дочь **учится** в гимназии. – Сын решил **учиться** в лицее; Труженик – это человек, который **трудится**. – Каждый человек должен **трудиться** на благо своей Родины.

Для различения разных по форме, но сходных по произношению возвратных глаголов полезно выписывать их парами со словами, к которым они относятся. Учащимся предлагается обратить внимание на то, с какими словами сочетается неопределенная форма возвратных глаголов, и сделать соответствующий вывод.

В процессе усвоения глагола учащиеся учатся различать на письме безударные окончания I и II спряжения, повелительное наклонение и настоящее – будущее время изъявительного наклонения (пишите, пишете; напишите, напишете), правильно употреблять **ь** в формах повелительного наклонения (встань – встаньте, сядь – сядьте), разграничивать суффиксы -ова-, -ева- (толковать – толкую, ночевать – ночую, беседовать – беседую, советовать – советую) и -ыва-, -ива- (записывать – записываю, рассматривать – рассматриваю, угадывать – угадываю, покачивать – покачиваю).

Нередко при склонении имен прилагательных нерусские учащиеся путают не только формы творительного и предложного падежей мужского и среднего рода (добрым мальчиком – о добром мальчике, глубоким озером – о глубоком озере), но и родительного, дательного, творительного и предложного падежей единственного числа женского рода (нет зимней одежды, рад зимней одежде, любуюсь зимней одеждой, мечтаю о зимней одежде).

Как показывает опыт, учащимся в ходе привития им навыков правописания падежных форм существительных очень важно научиться ставить вопросы и противопоставлять один падеж другому. Так, например, нужно уметь различать по вопросам формы падежей с созвучными окончаниями, например: у дороги (Р. п.), по дороге (Д. п.), в дороге (П. п.) и т. д.

Для преодоления ложной аналогии следует определить, что с чем смешивается, и строить сопоставление, при котором учащийся должен убедиться в различии смешиваемых падежных форм разбираемых слов.

Нерусские учащиеся воспринимают звучание русской речи через призму фонетической системы родного языка, что приводит к ошибкам типа «сурт», «пурт» вместо сорт, порт, «партук» вместо фартук и т. д. Если они не различают на слух слова, то орфографические правила им не

помогут. Поэтому навыки правописания следует прививать учащимся одновременно с навыками произношения.

При изучении парных звонких и глухих, твердых и мягких согласных также важно не столько знание правила, сколько формирование у учащихся практических умений дифференцировать их на слух и обозначать на письме.

Правописание безударных гласных основано на морфологическом принципе, однако без умения различать ударные и безударные звуки не обойтись, поэтому очень важно, чтобы нерусские школьники четко осознавали, что надо различать буквы и звуки, что нельзя их отождествлять, так как в русском языке слова часто пишутся не так, как произносятся.

А. М. Пешковский писал, что «...орфографическое искусство основано на раздвоении наших буквенных и звуковых представлений» [8. С. 19], и рекомендовал систематически проводить звукобуквенный анализ изучаемых слов, упражнять учащихся в одновременном написании букв и громком произношении звуков, не соответствующих этим буквам.

Такая работа наглядно покажет учащимся, что даже одна буква в корне слова может изменить его значение: запевать – запивать, сидеть – сесть, полоскать – поласкать, разрядить – разредить, развеваться – развиваться, старожил – сторожил.

При обучении орфографии нередко осмысление значения корня подменяется механическим подбором слов по каким-то созвучиям или ложным аналогиям, забывая о том, что правильное написание слова обеспечивается пониманием его значения и морфемного состава.

Чтобы научить учащихся различать звуковую и смысловую стороны слов-омофонов, можно предложить им вставить вместо точек безударные гласные и подобрать соответствующие проверочные слова [3. С. 34–35]:

1. Дедушка ст..рожил школьный сад. – Он ст..рожил нашего села. 2. Агроном разр..дил рассаду. – Охотник разр..дил ружьё. 3. Тамилла хотела пол..скать котёнка. – Рустам решил пол..скать рот перед едой. 4. Больной зап..вал лекарство водой. – Рустам зап..вал песню, а Саид весело подхватывал её. 5. Пышет пламя в лицо; тёплый дым на ветру разв..вается. – Ребенок разв..вался нормально. 6. Родители уже заметно пос..дели. – Мы пос..дели на скамейке и поговорили друг с другом.

Для реализации принципа связи орфографии с лексикой на уроках русского языка используются такие методические приемы, как определение значения слова, морфемный разбор, подбор однокоренных слов, орфографическое проговаривание, многократная запись слов, синонимическая замена и др.

Связь обучения орфографии с развитием речи осуществляется при усвоении учащимися правил правописания и выполнении упражнений. При работе над орфографией учителя проводят на уроках русского языка различные виды обучающих диктантов, подбирая языковой материал с учетом не только орфографических, но и речевых трудностей учащихся.

В выработке орфографических навыков большая роль принадлежит упражнениям, которые обычно делят на **подготовительные** и **собственно орфографические** [6. С. 56].

Подготовительные упражнения формируют орфографические навыки в процессе изучения школьного программного материала. К ним относятся фонетико-орфографические упражнения, предупреждающие типичные фонетические и грамматические ошибки: произношение и написание слов со смешиваемыми звуками, регулирующих произношением (чаща – чаша, защита – зашита, вить – вит, мыло – мило, руль – роль, тут – тот); подбор слов, отличающихся одним звуком: гость (кость), балка (палка), пара (фара), гонец (конец), гонка (конка), угол (уголь); орфографический разбор (нахождение орфограммы в слове и объяснение правильности его написания).

К **собственно орфографическим** упражнениям относятся списывание дословное (без пропуска орфограмм), осложненное (с пропуском орфограмм) и диктанты (зрительный, слуховой, предупредительный, выборочный, объяснительный, творческий, свободный, контрольный и др.).

Дословное списывание бывает с подчеркиванием нужных орфограмм, с определенными орфограммами и с группировкой слов по орфограммам. Оно используется для обучения учащихся умению находить орфограммы и определить условия выбора правильных написаний.

Осложненное списывание связано с дописыванием окончаний именных частей речи и личных форм глаголов, со вставкой значимых частей слова и с раскрытием скобок (при выработке навыков слитного и раздельного написания).

При выполнении различных видов списывания особую значимость приобретает **зрительная и моторная память**.

Диктанты также способствуют развитию аудиовизуальных ассоциаций учащихся.

Так, например, **зрительный диктант** обычно проводится для закрепления правописания безударных гласных, а также согласных в различных позициях. Предложения записываются на доске, разбираются, закрепляемые орфограммы подчеркиваются для усиления зрительного восприятия учащихся. Одному или двум из них с хорошей дикцией предлагается прочитать текст вслух, затем закрывают его. Под диктовку учителя учащиеся

записывают предложения. Запись на доске открывается, и учащиеся проверяют себя.

При проведении **слухового диктанта** учитель читает предложения или весь текст. Слова с трудными орфограммами разбираются с учащимися устно. Под диктовку учителя учащиеся пишут предложения. Учитель вторично читает текст, а учащиеся проверяют его и исправляют ошибки.

Предупредительный диктант проводится для предупреждения возможных ошибок и объяснения правописания.

Выборочный диктант является одним из эффективных видов предупредительного диктанта, так как требует внимательного отношения к тексту и экономит время.

Объяснительный диктант отличается от предыдущих тем, что ошибки не предупреждаются. Под диктовку учителя учащиеся записывают предложения или текст, затем объясняется и проверяется написание отдельных слов и орфограмм. Объяснительный диктант ближе всего к контрольному диктанту, но в отличие от последнего проверка и исправление ошибок проводится сразу после выполнения работы.

При написании **творческого диктанта** учащиеся составляют и записывают предложения с данными словами (Н. С. Поздняков, А. В. Текучев и др.). По традиции, сложившейся в лингводидактике, к творческим диктантам относят такой вид упражнения, при котором учащиеся вставляют слова или словосочетания в диктуемый учителем текст или заменяют одни формы слов другими, близкими по значению [4. С. 5].

Свободный диктант имеет большое значение не только для формирования орфографических навыков, но и для развития речи, тренировки памяти. Он позволяет проверить усвоение сразу нескольких орфограмм. Для такого диктанта подбирается доступный по содержанию текст, который учитель читает целиком, а 1–2 лучших ученика пересказывают. Затем учитель диктует по абзацам, причем каждый абзац читается один раз. Учащиеся внимательно слушают и записывают, свободно выбирая и располагая слова.

Контрольный диктант проводится после закрепления соответствующего материала, поэтому ему должны предшествовать письменные работы обучающего характера. Он требует от учащихся полной самостоятельности.

Учитель сначала читает вслух весь текст, объясняет непонятные слова и выражения. А в случае надобности записывает их на доске. Затем текст читается по предложениям. Если предложение большое, то учитель повторяет его

или диктует по частям. Учащиеся начинают писать после того, как прослушают предложение до конца.

Чтобы предупредить излишнее переспрашивание во время диктовки, следует приучать их повторять про себя за учителем предложение и запоминать его [11. С. 259–260].

Во время проверочной диктовки учитель медленно прочитывает весь текст диктанта снова, делая паузы после каждого предложения, чтобы дать учащимся возможность самим находить ошибки и исправлять их. После этого они сразу сдают тетради учителю для проверки.

Иногда учитель, закончив диктант, может дать учащимся 5–7 минут для проверки и самостоятельного исправления ошибок и только после этого собрать тетради.

Появление орфографических ошибок в письменной речи объясняется субъективными и объективными причинами.

Субъективные причины:

- 1) плохой почерк и недочеты в орфографии учителя;
- 2) неудачный выбор текстов для упражнений;
- 3) недостаточно четкое и понятное объяснение учителем орфографических правил;
- 4) неправильная методика закрепления навыков;
- 5) неумелая организация работы по изучению и исправлению ошибок и т. д. [9. С. 209].

Объективные причины:

- 1) наличие в русском языке слов с трудными орфограммами;
- 2) незнание еще не пройденной или не изучаемой в школе орфографической нормы;
- 3) влияние устной речи;
- 4) психофизическая усталость учащихся к концу письменной работы и др. [7. С. 179].

Возникновение орфографических ошибок в письменной речи учащихся национальных школ объясняется также межъязыковой и внутриязыковой интерференцией.

Для предупреждения орфографических ошибок в письменной речи учащихся следует прививать им внимание к словам с трудными орфограммами и научить их сознательно применять орфографические правила при написании слов, находить в них орфограммы, производить орфографический разбор слова, пользоваться орфографическим словарем и другими справочниками.

Л. В. Щерба писал, что «безграмотное писание читать трудно, точно едешь в таратайке по мерзлой дороге» [12. С. 49], подчеркивая тем самым социальное значение грамотного в орфографическом отношении письма. Он утверждал, что «писать грамотно требует социальная порядочность ...» [7].

1. Баранов М. Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и орфографическим правилом // Русский язык в IV классе: метод. указ. к учебнику. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1973. С. 7–13.
2. Бесолов Л. М. Уроки фонетики и орфография // Русский язык в школе. 1974. № 5. С. 45–50.
3. Ичалова В. А. Обучение русской орфографии учащихся дагестанской национальной школы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1984. 72 с.
4. Ладыженская Т. А. Творческие диктанты. М. : Учпедгиз, 1963. 88 с.
5. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе / под ред. И. В. Баранникова, А. И. Грекул. Л. : Просвещение, 1984. 312 с.
6. Методика обучения русскому языку в 5–11 классах нерусских школ с родным языком обучения / под ред. Н. Б. Экбы. СПб. : Просвещение, 1995. 224 с.
7. Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М. : Просвещение, 1990. 368 с.
8. Пешковский А. М. Наш язык: книга для учителя, ч. I. 3-е изд. М. : Учпедгиз, 1925. 214 с.
9. Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка. 3-е изд., испр. М. : Учпедгиз, 1955. 304 с.
10. Разумовская М. М. Особенности обучения орфографии по новому учебнику // Русский язык в школе. 1972. № 2. С. 23–29.
11. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1980. 414 с.
12. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М. : Учпедгиз, 1957. 188 с.

References

1. Baranov M. T. Familiarizing 4th form pupils with the orthogram and spelling rule // Russian in the 4th form: teacher's manual for the textbook. 3rd ed., rev. M. : Prosveshchenie, 1973. P. 7-13.
2. Besolov L. M. Phonetics lessons and spelling // Russian language in school. 1974. # 5. P. 45-50.
3. Ichalova V. A. Teaching the Russian spelling to Dagestan national schoolchildren. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1984. 72 p.
4. Ladyzhenskaya T. A. Creative dictations. M. : Uchpedgiz, 1963. 88 p.
5. Methods of primary teaching Russian at the national school / ed. by I. V. Barannikov, A. I. Grekul. L. : Prosveshchenie, 1984. 312 p.
6. Methodology of teaching Russian in the 5th-11th forms of non-Russian schools with the native language of education / ed. by N. B. Ekba. Spb. : Prosveshchenie, 1995. 224 p.
7. Methods of teaching Russian / ed. by M. T. Baranov. M. : Prosveshchenie, 1990. 368 p.
8. Peshkovsky A. M. Our language: a book for teachers, Part I. 3rd ed. M. : Uchpedgiz, 1925. 214 p.
9. Pozdnyakov N. S. Methods of teaching Russian. 3rd ed., rev. M. : Uchpedgiz, 1955. 304 p.
10. Razumovskaya M. M. Features of the new learning spelling textbook // Russian language at school. 1972. # 2. P. 23-29.
11. Tekuchev A. V. Methods of Russian at the secondary school. 3rd ed., rev. M. : Prosveshchenie, 1980. 414 p.
12. Shcherba L. V. Selected works in Russian. M. : Uchpedgiz, 1957. 188 p.

Literatura

1. Baranov M. T. Oznakomlenie uchashhihsja IV klassa s orfogrammoj i orfograficheskim pravilom // Russkij jazyk v IV klasse.: metod. ukaz. k uchebniku. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 1973. S. 7–13.
2. Besolov L. M. Uroki fonetiki i orfografija // Russkij jazyk v shkole. 1974. № 5. S. 45–50.
3. Ichalova V. A. Obuchenie russoj orfografii uchashhihsja dagestanskoj nacional'noj shkoly. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984. 72 s.
4. Ladyzhenskaja T. A. Tvorcheskie diktanty. M. : Uchpedgiz, 1963. 88 s.
5. Metodika nachal'nogo obuchenija russkomu jazyku v nacional'noj shkole / pod red. I. V. Barannikova, A. I. Grekul. L. : Prosveshhenie, 1984. 312 s.
6. Metodika obuchenija russkomu jazyku v 5–11 klassah nerusskih shkol s rodnym jazykom obuchenija / pod red. N. B. Jekby. SPb. : Prosveshhenie, 1995. 224 s.
7. Metodika prepodavanija russkogo jazyka / pod red. M. T. Baranova. M. : Prosveshhenie, 1990. 368 s.
8. Peshkovskij A. M. Nash jazyk: kniga dlja uchitelja, ch. I. 3-e izd. M. : Uchpedgiz, 1925. 214 s.
9. Pozdnjakov N. S. Metodika prepodavanija russkogo jazyka. 3-e izd., ispr. M. : Uchpedgiz, 1955. 304 s.
10. Razumovskaja M. M. Osobennosti obuchenija orfografii po novomu uchebniku // Russkij jazyk v shkole. 1972. № 2. S. 23–29.
11. Tekuchev A. V. Metodika russkogo jazyka v srednej shkole. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 1980. 414 s.
12. Shherba L. V. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. M. : Uchpedgiz, 1957. 188 s.

Статья поступила в редакцию 30.05.2014 г.