КУРСОВАЯ РАБОТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ

ПЕДАГОГИКА и МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ТЕМА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ.

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ……………………………………………………………………. | 3 |
| 1. Научно-теоретические аспекты использования орфографических словарей в учебном процессе начальных классов…………………………… | 5 |
| 1.1. К вопросу об орфографии и ее основных принципах………………. | 5 |
| 1.2. Понятие и роль словарно-фразеологической работы в обучении младших школьников……………………………………………………… | 8 |
| 1.3. Методы и приемы использования орфографических словарей в учебном процессе начальных классов……………………………………. | 11 |
| 2. Экспериментальная работа по использованию на уроках русского языка в начальных классах орфографических словарей…………………………… | 14 |
| 2.1. Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по организации учебного процесса с использованием орфографических словарей…………………………………………………………………….. | 14 |
| 2.2. Особенности дидактических условий использования орфографических словарей на уроках русского языка в начальных классах…………………………………………………................................. | 17 |
| * 1. Результаты экспериментальной работы и их интерпретация……... | 21 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………………………………………………………... | 27 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ…………………………… | 29 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Среди наиболее актуальных задач в обучении русскому языку детей младшего школьного возраста стоит задача достижения высокого качества орфографических навыков, развития и обогащения словарного запаса школьников, развития их речевой деятельности. Именно степень сформированности этих навыков напрямую обусловливает эффективность всего школьного обучения, сформированность речевой грамотности, а также способность к усвоению русского языка в письменной форме.

Грамотное письмо и речь не только важны в социализации ребенка, но и являются неотъемлемой частью языковой культуры, залогом точности выражения мысли и взаимопонимания, поэтому в требованиях Государственного общеобязательного стандарта начального и среднего образования программа предъявляет достаточно высокие требования к навыкам грамотного письма.

В педагогике существует понятие орфографической зоркости, которая в современных школах весьма важна, поскольку тенденция снижающейся грамотности выпускников школ, связанная с преимущественным изучением правил и скудной практикой, все больше становится актуальной. Учителя находятся в постоянном поиске эффективных методов и средств проведения орфографической работы с учащимися. Среди них, несомненно, использование словарей, изучение словарных слов.

Навыки правильного написания слов зависят не только от словарных возможностей детей, но и их активного словарного запаса. Из практики современных школ можно отметить, что в начальной школе возникают существенные трудности с написанием словарных слов, поскольку основной прием проведения орфографической работы является механическое запоминание графического облика слова. Это не всегда подтверждает свою эффективность, поскольку практически не задействует активную мыслительную деятельность учащихся.

Не всегда методики учитывают возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, что приводит к монотонности процесса, отсутствия интереса детей к словарной работе.

Сложившаяся ситуация привела к ряду **противоречий**:

- между требованиями Государственного общеобязательного стандарта начального и среднего образования и эффективностью методических материалов, касающихся словарной работы с младшими школьниками;

- между объективной необходимостью эффективного формирования орфографических навыков школьников и реальным состоянием решения этого вопроса, как в теории, так и на практике.

На основании выявленных противоречий нами была определена **проблема** исследования, заключающаяся в разработке эффективной методики работы со словарями на уроках русского языка в начальных классах. **Актуальность проблемы** определила выбор темы исследования: «Использование на уроках русского языка в начальных классах орфографических словарей».

**Цель работы:** разработка и апробация в опытной работе методики работы с орфографическими словарями, способствующей эффективному развитию орфографических навыков и обогащению словарного запаса учащихся.

**Объект исследования:** процесс обучения русскому языку в начальных классах.

**Предмет исследования:** процесс изучения орфографии на уроках русского языка в начальных классах с использованием словарей.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза:** процесс усвоения орфографических навыков, предметных знаний и обогащения словарного запаса учащихся будет более эффективным при использовании орфографических словарей на уроках.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Исследовать и обосновать эффективность методов и приемов использования орфографических словарей на уроках русского языка в начальных классах.
2. Провести апробацию полученных результатов на практике.
3. Провести анализ полученных данных.

**Практическая значимость** курсовой работы заключается в разработке методики работы с орфографическими словарями, которую могут использовать учителя и студенты в процессе обучения русскому языку в начальных классах.

**Теоретическая значимость** заключается в том, что полученные результаты вносят дополнение в традиционные представления о работе со словарями и их использовании в учебном процессе.

**Научная новизна** исследования: выявлены и обоснованы эффективные методы и приемы работы с орфографическими словарями на уроках русского языка в начальных классах, которые сказываются на эффективности формирования орфографических навыков учащихся, их словарном запасе и усвоения предметных знаний.

**1. Научно-теоретические аспекты использования орфографических словарей в учебном процессе начальных классов**

**1.1. К вопросу об орфографии и ее основных принципах**

В основе русской орфографии лежит свод правил, который был опубликован еще в 1956 году. Однако язык постоянно развивается, поскольку общество не стоит на месте – происходит интеграция многих процессов, всемирная глобализация, технологическое развитие, политические и социальные процессы также влияют на постоянное обновление языка. И наиболее актуальный запас слов всегда представлен в орфографических словарях, сопровождающийся правилами правильно написания.

Понятие орфографии было введено по той причине, что если русской графикой примерно можно отразить звучание слов, но они будут записаны совершенно по-разному, если не будет определенных правил, которые регулируют написание. Так, человек, услышавший слово «счастливый» и не зная правил его написания, может записать его как «щастливый», так и «щистливый» и многие другие ошибочные вариации.

Определяя термин «орфография», можно сказать, что – это исторически сложившаяся система написания слов, которая принимается и используется носителями языка; система правил, которые направлены на обеспечение единообразия написания слов в тех случаях, где возможны различные варианты; соблюдение установленных правил; раздел науки о языке.

Основной единицей орфографии является орфограмма, которая представляет собой графему (букву), написание которой представляется потенциальными вариациями, в связи с чем должно определяться особыми орфографическими правилами. Однако понятие орфограммы несколько шире, чем графема, поскольку вариации могут быть не только в написании букв, но и в использовании специальных знаков (ударение, дефис, апостроф и другие).

На основе языковой природы орфографических явлений, грамматике, фонологии, морфемике, этимологии, словообразовании правила орфограммы способствуют целесообразному и обоснованному написанию слов, пониманию точного смысла письменного текста, единообразию переносов. Слова и их сочетания четко разграничиваются по смыслу. Все это становится залогом эффективной коммуникации и взаимопонимания [1, с.18].

Касательно школьного изучения орфографии, стоит отметить, что в процессе обучения школьники должны научиться относиться к орфографии осмысленно, понимать систему языка (включая многочисленные исключения из правил). В начальной школе больше половины времени изучения орфографии посвящено важнейшим правилам, без изучения исторического чередования звуков, приставок на 3, суффиксов -не- и -ни- и т.д. Однако их применение, как правило, рассматривается на доступных случаях, без учета каких-либо осложнений. Уже позднее – в средних и старших классах – дети смогут проверить то, что усвоили в начальной школе на основе языкового чутья или обычного запоминания.

Изучение орфографии в начальной школе основано на многообразном и обширном учебном материале для целостного понимания орфографической системы, логики предмета, обоснованности и правил, конкретных написаний. Также есть противоречия и исключения, которые просто следует запомнить. Так, к примеру, не всегда однозначно можно говорить о правилах переноса слов, употребления заглавных букв. Существенные затруднения это может вызвать у младших школьников наряду с теми орфографическими трудностями, которые могут возникнуть при написании диктантов, где есть случаи, которые еще не изучаются в учебной программе. Здесь основной задачей учителя является бережное предупреждение и помощь в написании.

В сравнении с графикой орфография напрямую связана со значением слов и морфем, словосочетаний и предложений. Проверка орфограммы практически во всех случаях основывается на поиске и понимании языковых значений.

Основная природа и система орфографии русского языка выражается в ее принципах: фонематическом, морфологическом, фонетическом, традиционно-историческом и принципе дифференциации значений. Это важно усвоить, поскольку вся современная методика обучения русскому языку основана на этих принципах, благодаря которым можно понять смысл всех правил, способов проверки орфограмм, понимания орфограмм в контексте общей системы, а также как производную закономерностей русского языка. Младшие школьники не знакомятся с перечисленными принципами, а только с основными правилами и особенностями их применения.

В основе морфологического принципа лежит положение о том, что проверка орфографии должна ориентироваться на морфемный состав слова. Предполагается одинаковое написание морфем – приставки, корня, суффикса и окончания, вне зависимости от фонетических изменений слова, которые происходят при словообразовании или изменении форм слова. Несоответствия звучания слов и их написания включают следующие случаи: наличие безударных гласных в корне, приставке, окончании или суффиксе; озвончение или оглушение согласных; наличие непроизносимых согласных; традиционное и орфоэпическое произношение слов или сочетаний слов [2, с.78].

На основе морфологического принципа обеспечивается проверка окончаний, то есть правильное написание морфологических форм слов – безударных падежных окончаний имен существительных и прилагательных: окончание проверяется по ударяемому окончанию в такой же словоформе такого же типа склонения. Этот же подход применяется и к другим частям речи.

В основе фонематического принципа орфографии русского языка лежит правило о том, что одна и та же буква является обозначением фонемы в слабой и сильной позициях. Русская графика – фонемная: буква обозначает фонему в ее сильном варианте и в слабой позиции тоже в той же морфеме, разумеется. Фонема – смыслоразличитель. Буква, фиксируя фонему, обеспечивает единое понимание значения морфемы (например, корня) независимо от вариантов ее звучания.

Фонематический принцип объясняет в основном те же орфограммы, что и морфологический принцип, но с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно объясняет, почему при проверке безударной гласной буквы следует ориентироваться на ударяемый вариант, на сильную позицию фонемы.

Фонематический принцип позволяет объединить многие разрозненные правила: проверки безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; способствует пониманию системности в правописании; приобщает учителя и учащихся к новому лингвистическому учению – фонологии.

Традиционный принцип. В русском языке много слов, которые невозможно (или трудно) проверить правилами, и они пишутся так, как принято, как повелось, т. е. по традиции. Это историческая традиция русского языка (калач, собака), или такие слова сохраняют буквенный состав языка- источника (касса, магазин, пассажир). К числу непроверяемых относят также русские слова с «затемненной» этимологией, слишком сложной для учеников начальных классов: петух – от корня пе-, от глагола петь; выразить, ворошить и т. п.

К числу непроверяемых в начальной школе относят слова с чередующимися гласными: разбросать – разбрасывать, бросить – выбрасывать. С точки зрения теории орфографии эти написания не относятся к числу традиционных. Непроверяемые слова усваиваются на основе запоминания буквенного состава, целого «образа» слова, сравнения и противопоставления, т. е. зрительно, путем проговаривания, с опорой на кинестезии, на речедвигательную память, через употребление в речи письменно и устно, составление гнезд родственных слов, составление словариков и т. п.

Большинство традиционных написаний не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам, ни правилам графики. Но есть правило о правописании сочетаний жи, ши, ча, щa, чу, щy, которое (на уровне детского мышления) воспринимается как противоречие. Дети только что и не без труда усвоили, что твердость согласных обозначается последующими гласными буквами ы, а, у, о, э, а мягкость – гласными и, я, е, ё, ю, их естественная реакция – писать «жы, шы, чя, щя, чю, щю», что и приводит к частым ошибкам [3, с.45].

Принцип дифференциации значений. Этот принцип называют также логическим, смысловым, идеографическим. Дифференцирующие написания применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания разграничить понятия, обозначаемые омонимами (омофонами): компания –

«группа людей, чем-то объединенных» и кампания – «совокупность военных или каких-либо иных мероприятий»; совершил поджог – имя существительное и поджег солому – глагол; Орел – город и opeл – птица; лифт пошел вверх – наречие и стрела попала в верх мишени – имя существительное. Дифференцирующая функция принадлежит и мягкому знаку: рожь, дочь – женского рода, полк, рогач – мужского (в данных случаях ь мягкости не обозначает, так как [ж] всегда твердый).

Для методики правописания принцип дифференциации значений особо важен. Можно сказать, что методика в нем заинтересована: на примере дифференцирующих написаний легко показать школьникам, что орфография – активное средство выражения мысли пишущего. Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего, читателя и автора. Указанный принцип выступает в единстве с морфологическим и фонематическим: лиса – лисица и леса у удочки; поседел – стал седой и посидел па скамейке; развевается от слова веет и развивается от слова развитие. Сфера его применения не столь уж мала.

Принцип фонетический. Его суть, в отличие от фонематического, в максимальном соответствии написаний звуковому составу произносимой речи. Можно предположить, что звукобуквенная письменность первоначально была фонетической: писали так, как слышали. Ошибки первоклассников типа: «дождь льйот», «сат», «скаска», «щитайет», «чисы», «чящя» – свидетельствуют об этом. У них еще не преодолена фонетическая тенденция письма. На современном письме немало таких написаний, в которых не возникает расхождении между звучанием и письмом: луна, шли, стол, туман, крыли, конь и мн. др. В большинстве слов требуют проверки лишь орфограммы, а остальные буквы пишутся фонетически, т. е. по звучанию: ло-ж-кой, з-е-леный [4, с. 201].

Рассмотрение принципов русской орфографии приводит к выводу о необходимости дифференцированного подхода в обучении каждому типу орфограмм, создания вариативной методики. Очевидно, что морфологический принцип требует создания прочной грамматической и морфематической основы в работе учащихся, фонематический принцип – свободного владения фонемами, четкого различения сильных и слабых позиций; оба эти принципа предполагают богатый и мобильный словарь для быстрой и безошибочной проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных; традиционный опирается на осмысленное запоминание, на прочность памяти; принцип дифференцирующих написаний требует точного, а иногда и очень тонкого понимания языковых единиц – слов, сочетаний, текста.

**1.2. Понятие и роль словарно-фразеологической работы в обучении младших школьников**

В методике обучения орфографии особое место принадлежит проблеме организации и проведения словарно-орфографической работы. Она очень актуальна для современной школы в связи с отсутствием единого орфографического словаря для каждого класса, разноголосицей терминов, которые описывают данный аспект методики орфографии, несистематизированностью методов и приемов, которые используются в практической деятельности.

При этом созданная система словарно-орфографической работы кроме формирования орфографических умений обучающихся способствует также формированию лингвистического мировоззрения, лингвистического мышления, развитию устной и письменной речи обучающихся, что, безусловно, служит их личностному развитию.

Понятие «словарно-орфографическая работа» используется вместе с терминами «словарная работа», «работа над словарными словами», «работа над словами с труднопроверяемыми написаниями», «работа над вариантами орфограмм», которые используются в теории методики. При этом необходимо отметить, что взаимосвязь и нечеткое разделение данных терминов часто приводит к их смешению в практике школьного обучения.

Рассмотрим суть и определим иерархию указанных терминов. «Словарная работа» – термин более широкий среди указанных, который заключается в усвоении значений новых слов (многозначности, переносных значений), в подборе синонимов, антонимов и так далее, выявлении сферы употребления новых слов, их выразительных возможностей, во включении их в собственную речь, в устранении из речи посторонних слов.

Таким образом, этот термин связан с развитием речи обучающихся. М.Р. Львов считает, что «от словарной работы в плане развития речи следует отличать словарно-орфографическую работу» [4, с. 190]. Словарно-орфографическую работу ученый рассматривает как изучение правописания слов, которые не проверяются правилами, трудных по написанию либо малоизвестных обучающимся по значению; запоминание буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка их по печатным словарям, составление настенных таблиц трудных слов и т. п. [5, с. 191].

По мнению М.Т. Баранова, словарно-орфографическая работа – это один из видов грамматико-орфографического направления в словарной работе, словарную работу рассматривает как обогащение словарного запаса обучающихся [2, с. 237].

Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная работа, педагогически целесообразно построенная, связанная со всеми разделами курса русского языка [45, с. 15].

В словарно-орфографической работе Н.И. Демидова усматривает реализацию одного из пяти представленных Г.Н. Приступой принципов обучения орфографии – связи занятий по орфографии со словарной работой – и считает, что основным методом этой реализации являются словарно- орфографические упражнения, которые направлены, с одной стороны, на усвоение лексического значения слова, с другой – на основание его написания [6, с. 35].

В списке приемов словарно-орфографической работы (подбор к данным словам антонимов, и синонимов, замена данного слова описательным оборотом, составление словосочетаний и предложений с данными словами, замена предложенном тексте иноязычных слов русскими, архаизмов – словарными, простроченных и искаженных – литературными и другое), которые представлены Н.И. Демидовой, последнее место принадлежит работе над словами с непроверяемыми написаниями [6, с. 197].

Н.Н. Алгазина определяет их как «беспроверочные» [7, с. 97]. К непроверяемым написаниям принадлежат не только традиционно отрабатываемые буквенные написания, но и типы написания небуквенного класса.

Трудно проверяемые написания подчиняются правилам, но их проверка усложняется в связи с определенными факторами – семантическими, фонетическими, грамматическими особенностями слов, Н.Н. Алгазина рассматривает их как варианты орфограммы [7]); в связи с субъективными факторами – непониманием обучающимися значения слова, неумением подобрать однокоренные проверочное слово, иногда в результате затемненной этимологии и так далее (пЕрчатки, нЕделя и т. д.). В общей системе работы по орфографии слово с непроверяемыми написаниями нуждается в особом методическом подходе.

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Работа по обучению учащихся таким словам носит название словарной работы. В словарную работу входит изучение школьниками семантики данных слов, их правописания и введение этих слов в пассивный, а затем в активный словарь учащихся.

Необходимо отметить, что Л.В. Савельева выступает категорически против того, что на уроках в начальной школе слова из программных списков называют словарными: «Это название нельзя считать удачным, потому что, во- первых, оно не носит терминологического характера (как известно, все слова русского языка находятся в каких-то словарях). Во-вторых, оно абсолютно не проясняет для ученика сущность того орфографического явления, с которым он сталкивается в процессе усвоения «словарного слова». Так как не названа сама орфограмма, следовательно, о необходимости запоминать написание подобных слов ребёнок узнаёт только из дополнительного объяснения учителя, но не из названия словарные» [8, с. 40].

О.Н. Левушкина считает, что «с орфографической точки зрения состав слов с непроверяемыми написаниями неоднороден. Орфографические различия дают основание разделить все слова на слова с безударными гласными (вОрона, мАлина), с двойными согласными (класс, суббота), слова со звонкими и глухими согласными (воКзал) и слова с непроизносимыми согласными (лесТница)» [9, с.30]. Ссылаясь на исследование Н.Ю. Зотовой, указывает на то, что «непроверяемые написания составляют 30 - 35% по отношению к проверяемым» [9, с.32]. Эти данные указывают на необходимость и значимость работы с этой группой слов.

Таким образом, сущность словарно-орфографической работы заключается в работе с непроверяемыми и трудно проверяемыми написаниями, а ее первостепенной задачей выступает овладение правописанием таких слов обучающимися. Поэтому словарно-орфографическая работа имеет, прежде всего, орфографическую направленность. Тем не менее, эта доминанта отнюдь не отменяет, а согласуется с обогащением словаря обучающихся, развитием их устной и письменной речи.

Следовательно, проведенный анализ позволяет говорить, что среди исследователей нет единой точки зрения в отношении того, что необходимо понимать под сущностью и содержанием словарно-орфографической работы. В качестве единицы содержания словарно-орфографической работы в школе, по мнению ученых, выступает слово с непроверяемым написанием, а также слово с трудно проверяемым написанием. Под непроверяемыми написаниями в методике понимаются написания, которые не регулируются правилами орфографии. В практической деятельности общеобразовательных организаций слова с непроверяемыми написаниями часто называют «словарными словами».

Рассмотрев несколько терминов, предложенных исследователями, мы остановились на термине М.Р. Львова, согласно которому словарно- орфографическая работа - это изучение правописания слов, которые не проверяются правилами, трудных по написанию либо малоизвестных обучающимся по значению.

**1.3. Методы и приемы использования орфографических словарей в учебном процессе начальных классов**

Наиболее трудным разделом методики обучения орфографии выступают беспроверочные написания. Это обусловлено тем, что в отношении непроверяемых слов не может быть никаких обобщений и их правописание следует запомнить.

Окулова Г.Е. в пособии «Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе» отмечено: «Поскольку трудные орфограммы в изучаемых словах (за редким исключением) не поддаются проверке, необходимо использовать различные приёмы, рассчитанные на механическое запоминание зрительного образа слова. Этому учит психология: чем чаще слово воспринимается зрительно, тем прочнее запоминается его графический образ» [10, с. 18].

Педагоги, методисты и психологи рассматривали различные аспекты изучения словарных слов. Например, Н. Н. Китаев раскрыл роль послогового проговаривания при усвоении непроверяемых написаний.

П. П. Иванов уточнил последовательность работы с непроверяемыми безударными гласными.

Н. С. Рождественский рекомендовал приемы, облегчающие запоминание слов, в частности, группировку слов по орфографическому признаку, подбор родственных слов и форм, подбор слов по признаку графического сходства и графической противоположности и другие.

В. П. Канакина разработала лексико-орфографические упражнения, направленные как на запоминание написания трудных слов, так и на развитие мышления и речи учащихся.

А. В. Погодина в работе над словарными словами предложил «опираться на ассоциации (слуховые и зрительные), тем самым предоставляя возможность подключать эмоционально-образную память» [11, с. 43].

Т.Г. Рамзаева отмечает: «Орфографическое проговаривание сопровождает списывание текста с учебника или с доски и способствует запоминанию слов, особенно с непроверяемыми орфограммами». Сущность орфографического проговаривания раскрывается следующим образом. Письмо опирается не на графический, а на звуковой образ слова. И для того, чтобы письмо было грамотным, звуковой образ слова должен быть построен не по произносительным, а по орфографическим нормам, что и достигается особым «орфографическим» прочтением. Именно в этой форме он фиксируется речедвигательным аппаратом, сохраняется в памяти, а затем воспроизводится в процессе письма» [12, с. 47].

Д. Н. Богоявленский отмечает, что для орфографии имеют значение зрительные и слухо-артикуляционные ощущения, поэтому необходимо рекомендовать для запоминания правописания отдельных слов не только повторное списывание, но соединение списывания с отчётливым орфографическим проговариванием [3, с.108].

Следующим методом работы со словарными словами является этимологический анализ слова. Учащиеся должны осмыслить не только «как» пишется слово, но и «почему». Только такое осмысление бывает сознательным и надёжным. Одним из средств, обеспечивающих осмысленность, усвоение орфографического облика слова и тем самым повышающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний, является этимологическая справка. Она содержит информацию о происхождении слова, о его первоначальном значении, что помогает выяснить исторические корни слова и найти опору для запоминания его современного графического написания. Например, возможно предложить ученикам экскурс в историю происхождения слова. Так, синицу раньше называли синей птицей, поэтому она сИница. Снегирь появляется около человеческого жилья зимой, в большие морозы, когда снег в лесу скрывает его корм. В сознании людей «снЕгирь» связан со снегом, поэтому птица и получила такое название [13, с.84].

Этимологический анализ - эффективный метод повышения грамотности, поскольку, как известно, при сознательном усвоении определенной информации степень ее запоминания значительно повышается. При таком подходе ученики являются субъектами учебной деятельности, у них повышается интерес к изучению словарных слов, что полностью соответствует требованиям программы.

Рассмотрим ассоциативную методику запоминания словарных слов. Т.Г. Размаева характеризует: «мышление младших школьников носит наглядно- образный характер, то есть опирается на конкретные представления и образы. В связи с этим у большинства из них преобладает образный тип памяти. Эти возрастные особенности необходимо учитывать при организации словарной работы». Для того чтобы запомнить слово с непроверяемой орфограммой с учетом психологических особенностей мышления младшего школьника, необходимо создать ее образ в конкретном слове. Орфограмма словарного слова связывается с ярким ассоциативным образом, который вспоминается при написании данного словарного слова, помогая правильно написать орфограмму.

М. Т. Гафитулин предлагает: «обучить детей пользоваться различными видами ассоциаций для запоминания написания слов, не проверяемых в современном языке» [14]. Автор выдвигает следующие требования к ассоциативному образу:

– ассоциативный образ должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может быть по цвету, форме, действию, материалу, количеству и т. д.;

– ассоциативный образ должен иметь в своём написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в словарном слове. Например: словарное слово - берёза. Ассоциативный образ – берёза по цвету белая, или берёза кудрявая (чтобы расчесать кудрявую берёзу, нужен гребень, по форме, напоминающий букву Е). Результат: бЕрёза – бЕлая –грЕбЕнь (Е)».

М. Т. Гафитулин [14] выделяет виды ассоциативного метода:

– метод графических ассоциаций;

– метод фонетических ассоциаций.

Необходимость соблюдений условий (систематичность; использование знаний проблемно-поискового характера и игровых форм, направленных на усвоение и углубление знаний учащихся по лексическому значению и составу слова; применение опорных таблиц, составленных на основе вариантов ассоциативных образов), способствующих развитию орфографической зоркости в ходе словарной работы на основе подбора ассоциативных образов.

**2. Экспериментальная работа по использованию на уроках русского языка в начальных классах орфографических словарей**

**2.1. Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по организации учебного процесса с использованием орфографических словарей**

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в КГУ «Красносельская средняя школа» отдела образования акимата района Беимбета Майлина в 3 классе, 20 человек.

Основная цель исследования – разработка и апробации методики и системы упражнений по работе с орфографическими словарями в начальных классах.

Задачи исследования:

1. Определить исходный уровень орфографических навыков и словарного запаса учащихся (констатирующий этап).
2. Провести работу с использованием орфографических словарей на уроках русского языка, направленную на формирование этих навыков (формирующий этап).
3. Проанализировать эффективность предложенной методики и системы заданий с использованием орфографических словарей посредством проведения повторной диагностики навыков учащихся (контрольный этап).

В основу исследования была положена следующая гипотеза: процесс усвоения орфографических навыков, предметных знаний и обогащения словарного запаса учащихся будет более эффективным при использовании орфографических словарей на уроках.

Методы исследования, которые использовались в ходе опытно-экспериментальной работы: анализ, синтез и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования; тестирование; наблюдение; педагогический эксперимент; количественная и качественная обработка полученных данных.

Для определения уровня орфографических навыков учащихся мы использовали задания, взятые из контрольных работ, которые предполагаются в общеобразовательной программе:

1. Диктант: «Медведь выбрал место для спячки у склона холма. Он надрал узкие полоски еловой коры. За концы стащил их в яму. Потом накидал мягкий мох. Вокруг ямы сломал молоденькие деревья. Они и накрыли ее. Залез медведь под них и заснул. Пусть косолапый спит до весны! (46 слов)».

Диктант демонстрировал навыки осознанности выбора букв младшими школьниками, способность записывать текст под диктовку в соответствии с уже знакомыми правилами правописания, умения находить в словах суффикс, корень, окончание и приставку.

1. Словарный диктант: «Веять, сеять, падать, строить, гладить, аккуратный, видеть, город, трамвай, плавать, обидеть, клеить, таять, прыгать».

Основной задачей была проверка знания слов с непроверяемыми орфограммами.

За каждый диктант выставлялись баллы по 5-балльной системы, критерии оценивания были следующие:

5 – работа выполнена полностью верно, без исправлений

4 – в работе допущено 1-2 исправления или ошибки

3 – в работе допущено более 2 и менее 4 ошибок

1. – в работе допущено больше 4 ошибок.
2. Контрольное списывание с выполнением орфографического задания: «Вновь настал.. утр..

Солнышк..пригрел..

От жары марты.ка

Сразу разомлел..» [15, с.60]

Детям нужно было переписать текст, вставляя пропущенные буквы, а также указывая над каждым словом его род. Данное задание позволило выявить умение обнаруживать известные орфограммы, выделять среди них знакомые и незнакомые правила написания, определять непроверяемые сочетания, умение осознанного выбора букв по знакомым способам решения орфографических задач.

Это задание оценивалось следующим образом:

5 – списывание выполнено без ошибок и исправлений, аккуратно

4 – допущена одна ошибка или одно исправление

3 – допущено две ошибки и одно исправление

2 – допущено более 3 ошибок и 1-2 исправления.

1. Орфографическое задание: «Полеты, поляна, звездный, ключик, жучок, шелк, подъем, отставил, сказка, зайчонок».

Школьникам предлагалось записать слова в три столбика, где первый – это слова с орфограммой в приставке, второй – в корне, третий – в суффиксе.

1. Орфографическое задание: «Ш...лк, ш...фёр, ч...рный, ш...ссе, реш...тка, уч...ба, ш...в, ш...рты».

Задача детей заключалась в поиске пропущенных букв, затем записи всех слов в два столбика: первый – слова с пропущенной «ё», второй – слова с пропущенной «о».

Оценивались задания по следующим параметрам:

5 – все слова переписаны верно и правильно распределены по столбикам

4 – допущена 1 ошибка при распределении слов

3 – допущено 2 ошибки при распределении слов по столбикам

2 – допущено более трех ошибок при распределении слов

Общая оценка орфографических навыков младших школьников производилась посредством вычисления среднего арифметического значения.

Обработка результатов и интерпретация:

Средний балл 4,5-5 – дети осознанно выбирают пропущенные буквы, пишут диктанты в соответствии с правилами орфографии, знают о правильном написании слов с непроверяемыми орфограммами, понимают, где и какое правило применить, правильно распределяют слова по орфографическим заданиям.

Средний балл 3,5-4,4 – дети допускают незначительное количество ошибок, четко не могут применить все орфографические правила, допускают незначительные ошибки при распределении слов, при помощи учителя могут выполнить задание верно.

Средний балл 0-3,4 – дети не знают орфографических правил и не могут их применять, допускают большое количество ошибок и исправлений, не уверены в своих действиях, подсказки учителя не помогают.

Помимо предложенных заданий, мы определяли уровень активного словарного запаса младших школьников по методике «Расскажи по картинке».

В ходе проведения ребенку предлагалось две минуты, чтобы рассмотреть предложенное ему изображение. Если ребенок отвлекался или не все понимал на картинке, педагог помогал ему думать в нужном направлении, задавал наводящие вопросы. После рассмотрения картинки школьнику необходимо было подробно рассказать, что он увидел. Результаты фиксировались в таблице по частоте употребления определенных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные в обычной форме, прилагательные в сравнительной степени, прилагательные в превосходной степени, наречия, союзы, местоимения, предлоги, сложные конструкции и предложения).

Обработка результатов и интерпретация:

Если ребенок использовал все 10 фрагментов речи, его результат оценивался в 10 баллов, соответствующим образом оценивалось и другое количество. Количество разных фрагментов=количеству баллов.

Высокий уровень активного словарного запаса (8-10 баллов) – речь ребенка разнообразна, он не прибегает к одной и той же части речи при описании, выстраивает сложные предложения, использует сложные описания.

Средний уровень (4-7 баллов) – описание достаточно разнообразно, однако в нем превалируют простые предложения, прилагательные в обычной форме, много глаголов).

Низкий уровень (0-3 балла) – ребенок использует много междометий и предлогов, предложения короткие, много существительных и глаголов, мало описательных слов, прилагательных в превосходной и сравнительной степени не использует.

На втором (формирующем) этапе нами проводилась работа на уроках русского языка в 3 классе, где повсеместно использовалась работа с орфографическими словарями. Следующий этап предполагал повторную диагностику с использованием тех же заданий, что и на первом этапе. В заключении все результаты обрабатывались, и мы сравнивали динамику орфографических навыков и активного словарного запаса учащихся. В следующем подпункте мы подробнее рассмотрим проведенную работу на уроках.

* 1. **Особенности дидактических условий использования орфографических словарей на уроках русского языка в начальных классах**

В методике различают словарно-семантическое и словарно-орфографические направления словарной работы. В ходе разработки методики и проведения уроков мы рассматривали работу со словарями в качестве единства двух этих видов. Поэтому слово рассматривалось на уроке с четырех аспектов – лексико-семантическом, орфографическом, синтаксическом и орфоэпическом.

Как рекомендовал А.М. Пешковский, необходимо сначала услышать слово, а затем знакомиться с его обликом, поэтому важно написанные на доске слова проговаривать. После чего уже переходить к выяснению его смысла, толкованию лексического значения – сначала самостоятельного на основе имеющихся знаний или ассоциаций, затем с помощью толковых словарей, а потом уже с учителем.

Работа над смыслом слова при изучении орфографии начинается, прежде всего, с понимания его лексического значения (семантизации). Реализуется это с помощью приема указания на родовые и видовые признаки, а также обращению к лексическому значению исходного слова. Из этих двух приемов выбор останавливается на том, который определит структура изучаемого слова. В случае, когда слово непроизводное (к примеру, «сосна», «короткий»), используется прием указания видовых и родовых признаков. В случае изучения производного слова используется второй прием. В некоторых случаях мы сочетали элементы этих двух приемов.

К примеру, при изучении слова «проталина», мы сначала определили, что это слово означает место, где протаял снег и открылась земля, с помощью использования первого приема. И использовали второй прием для указания на производящую основу («проталина» - «протаять»).

Помимо этого, использовались и дополнительные приемы семантизации. Среди них – сопоставление изучаемого слова с уже известными словами. К примеру, «оранжевый» и «апельсиновый». Также использовали и антонимы – «простой» - «затейливый».

Рассматривая поэтапность изучения орфограмм, стоит отметить, что первый этап – это восприятие слово, которое может быть основано на повторении уже известных видов орфограмм, схожих с новой, затем на зрительном восприятии, и только потом – понятийном. После осознания и понимания смысла слова мы начинали работать над словом в различных контекстах – словосочетаниях, предложениях. Затем подбирали антонимы и синонимы, проводили орфографический разбор, работу над ошибками, орфографический диктант.

Для обогащения словаря учащихся мы использовали следующие упражнения:

1. Лексический диктант (диктуемым словам учащиеся дают толкование).

2. Диктант «Угадай словечко!» (учитель даёт толкование, дети записывают само слово).

3. Орфографический диктант (правильное произнесение записанных на уроке слов).

4. Зрительные диктанты.

5. Задание «Объясни разницу» – работа с парами слов, сходных по звучанию, но разных по значению (представить – предоставить, надеть – одеть); она помогает предупредить ошибки в употреблении данных слов, вызванные незнанием их точного значения. Таким образом, идёт усвоение лексико-семантического уровня слова.

6. Проверочные словарные диктанты [16, с.53].

Школьный орфографический словарь стал неотъемлемой частью каждого урока. Основными целями его использования явились следующие:

- формирование самостоятельности и познавательной активности учащихся, а также навыков работы со специальной литературой;

- выработка навыка обращения к справочникам и словарям в случае непонимания написаний и произношений слов, а также их значений;

- активизация и расширение словарного запаса учащихся.

Рассмотрим некоторые упражнения, которые мы включили в работу по предложенной методике.

1. Составьте различные загадки, используя этимологические справки.

Например:

Домашняя птица, а не гусь

Разводят для получения мяса, а утка

Их называют пеструшками, но не петух?

1. С помощью этимологического словаря, докажите, верно ли высказывание: свободная вакансия, старый ветеран, свой автограф, гербарий растений, повторная репетиция.
2. Докажите, пользуясь словарём, что данные слова имеют общий исторический корень: абрикос и апрель, голубец и голубика, гончар и горшок, капитан и капуста, пшеница и пшено.
3. Петр, Василий, Роман, Макар, Маргарита.

Можно ли с помощью этих слов объяснить правописание слов: петрушка, василек, ромашка, макароны, маргаритка.

1. Подумайте, есть ли разница в потреблении слов ванна и ванная, картофель и картошка, помидор и томат.
2. Какие слова в каждой подборке исторические родственники, а какие нет. Проверьте по этимологическому словарю.

генерал, генеральный (план), гений;

демонстрация, демонстративный, демон; терраса, территория, террор.

1. Найди ассоциативный образ, связанный со словарным словом лопата, пирог, вагон, собака ,аллеяи запиши его напротив словарного слова.

Например: лопата-лом, аллея-алло Алла, пирог-пир, вагон - Ваня гонит, собака- кость.

Буквы рассыпались. Собери слово из букв. л,е,п,н,а з,я,а,ц о,к,р,о,в,а б,р,б,н,а,а,а.

1. Распредели слова на столбики с проверяемой орфограммой и непроверяемой орфограммой.

Сирень, синева, победа, пробежка, канава, трава, кастрюля, вагон, колосья.

1. Исправь ошибку в словах.

Опельсин, вакрук, воробей, деван, карзина, корова, марковь, сасиска, ресовать, хорошо.

1. Карточки с первым слогом, дети дописывают слова. ко- (корова, компот, корзина);

ка- (кабачок, капуста, картина);

ма- (магазин, мальчик, мандарин); мо- (молоко, морковь, мороз) [17, с.89].

В ходе экспериментального обучения данные виды упражнений чередовались. Как показало наблюдение, учащиеся проявили большой интерес к выполнению подобных упражнений, особенно детям понравился метод ассоциативного запоминания слов.

Использование игровых моментов на уроках русского языка пробуждало интерес к предмету, делало его увлекательным, любимым и нужным. Чем интереснее ребенку, тем прочнее его знания. Словарно-орфографическую работу на уроках можно так же проводить в игровой форме. Для этого мы организовывали «Словарные эстафеты».

«Словарные эстафеты» проводятся только после неоднократной работы над словарными словами. Это своего рода словарный диктант. Дети записывают трудные слова в свою рабочую тетрадь. Кроме того, каждый ребенок по три слова пишет на общую карточку, передавая ее по ряду. Дети стараются не делать ошибок, чтобы не подводить своих товарищей, т. к. оценка за карточку ставится всему ряду [18, с.98].

Готовясь к уроку, ребята обращаются к орфографическому словарю, чтобы запомнить правописание слов с непроверяемыми гласными и согласными по тематическим группам: фрукты, овощи, одежда, обувь, игрушки и т.д.

Задание: Класс делится на две группы: покупатели и продавцы. На подготовительном уроке распределяем, кто из ребят продавцом каких товаров будет. Каждый продавец дома готовит витрину своего отдела: на альбомном листе красиво и разборчиво, а главное, правильно пишет перечень товаров своего отдела и украшает этот перечень рисунком. Затем «витрины» выставляются для обозрения учащихся. Их цель – запомнить правильное написание как можно большего числа слов. «Витрины» убираются, а учащиеся записывают в тетрадь слова, которые запомнили. Выигрывает тот, кто правильно запомнил большее количество слов.

Для знакомства с новым словом ученикам можно предложить иллюстрацию, ребус или загадку. Например:

«Раскололся тесный домик на две половинки,

И посыпались в ладони бусинки-дробинки (Горох)».

Затем учитель объясняет значение слова, вспоминает вместе с учениками, где встречали его. Идет работа на запоминание, можно использовать мнемотехнику: на что похоже, с чем связано слово.

В следующем упражнении «Узнавание слова» Слово прочитывается орфоэпически, орфографически, ставится ударение, объясняется буква, которую надо запомнить. Показывается печатная карточка с выделенной буквой. Слово записывается на доске и в тетрадях. На следующем уроке предлагается узнать слово в тексте:

«На жарком солнышке подсох

и рвется из стручка горох».

Подбираются к слову подходящие по смыслу слова, которые обозначают признак предмета. Горох (какой?) зеленый, спелый, кудрявый, в стручках, вкусный, круглый [19, с.32].

В процессе работы с орфографическим словарем, ученикам можно давать и такие задания:

1. Составьте кроссворд, подбирая загадки к словарным словам.

2. Вставьте подходящие по смыслу слова из словаря.

3. Спишите текст, вставив словарное слово.

4. Составьте и запишите рассказ на заданную тему, используя слова из словаря [20, с.34].

Таким образом, благодаря систематической словарной работе на уроках русского языка у учащихся увеличивается интерес к словарной работе и к русскому языку в целом. Важно помнить, что тщательно спланированная и хорошо организованная словарная работа помогает обогащать словарный запас учащихся, вырабатывать орфографическую грамотность, развивать речь школьников, а в целом способствует повышению языковой культуры, формированию у ребёнка внимания, уважения и любви к родному языку.

**2.3. Результаты экспериментальной работы и их интерпретация**

Для определения навыков нами была проведена диагностика активного словарного запаса учащихся, а также уровня их орфографических навыков. Прежде всего, нами был проведен контрольный срез, в котором предполагался диктант, словарный диктант и орфографические задания. Результаты исследования представим в виде диаграммы (Рисунок 1).

Рисунок 1. Уровень орфографических навыков учащихся 3 класса на констатирующем этапе эксперимента

Из рисунка 1 можно увидеть, что большая часть школьников (52%) показали средний уровень орфографических навыков. Дети со средним уровнем допустили незначительное количество ошибок в написании диктантов, однако они не всегда могут применить изученные орфографические правила при распределении слов.

Низкий уровень показали 43% школьников, которые не знают орфографических правил и не могут их применить даже с подсказкой педагога, не уверены в своих действиях, допустили много ошибок и исправлений.

Высокий уровень проявили лишь 5% учащихся, которые безошибочно выполнили большую часть заданий, осознанно вставили пропущенные буквы, написали диктанты в соответствии с изученными орфографическими правилами, распределили верно слова по категориям.

Таким образом, можно сказать, что уровень орфографических навыков школьников достаточно низкий. Они механически заучивают правила, которые не всегда откладываются, а тем более применимы на практике. В связи с этим, необходима дополнительная работа в данном направлении, в частности больше практических заданий, а не заучивании орфографических правил.

Следующим этапом констатирующего этапа эксперимента было определение уровня активного словарного запаса школьников. Результаты представим на Рисунке 2.

Рисунок 2. Результаты исследования уровня активного словарного запаса школьников на констатирующем этапе эксперимента

Из рисунка 2 можно увидеть, что большая часть школьников также характеризуется средним уровнем активного словарного запаса. Это означает, что их описание картинки было достаточно разнообразным, однако в нем было больше простых предложений, прилагательных в обычной форме и глаголов. Сложных предложений практически не употреблялось.

Низкий уровень показали 35% детей, которые не могут четко сформулировать свои мысли, используют много междометий, предлогов, простых предложений, существительных и глаголов. Очень скупо описывали какие-то пейзажи и людей. Подмечали только действия.

Высокий уровень выявлен у 9% школьников, которые использовали все речевые фрагменты в описании картинки, много сложных предложений, прилагательных в сравнительной и превосходной степени, наблюдается баланс частей речи.

В целом, можно сказать, что результаты средние, не плохие, однако количество детей с низким уровнем орфографических навыков и активного словарного запаса достаточно велико, что требует дополнительного внимания педагога и новых форм и средств работы.

После проведения экспериментальных занятий по русскому языку мы провели повторную диагностику навыков учащихся с использованием тех же методик диагностики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Прежде всего, мы определяли уровень сформированности орфографических навыков. Рассмотрим результаты третьего этапа (Рисунок 3).

Рисунок 3. Результаты исследования орфографических навыков младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Из рисунка 3 мы видим, что большая часть характеризуется средним уровнем орфографических навыков – допустили некоторые ошибки в диктанте и орфографических заданиях, прибегали к помощи педагога. Этих ребят 60% от общего количества. Низкий уровень показали 17% школьников, которые не смогли выполнить большую часть заданий и написали диктанты с 3 и более ошибками и исправлениями. Высокий уровень выявлен у 23% детей, которые безошибочно выполнили все задания, за исключением незначительных исправлений, в помощи экспериментатора не нуждались.

Сравним результаты исследования орфографических навыков на двух этапах (Рисунок 4).

Рисунок 4. Сравнение результатов исследования орфографических навыков младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, можно увидеть, что использование орфографических словарей в работе учителя русского языка эффективно повлияла на коррекцию и повышение уровня орфографических навыков учащихся. Количество школьников с низким уровнем существенно снизилось – с 43% до 17%. Высокий уровень показало большее количество ребят – 23% в сравнении с 5% на констатирующем этапе эксперимента. Количество детей со средним уровнем также увеличилось – с 52% до 60%. Сложив количество детей со средним и высоким уровнем, можно сказать, что на данный момент 83% учащихся выполняют требования программы, что составляет преобладающее большинство. Работая дальше в выбранном направлении, можно еще улучшить этот результат.

Далее мы повторно исследовали уровень активного словарного запаса младших школьников. Представим полученные результаты на рисунке 5.

Низкий уровень показали всего 9% детей, которые изъясняются достаточно односложно, не могут четко объяснить, что происходит на картинке, не описывают пейзажи и людей, отдают предпочтению описанию действий через глаголы. Все предложения простые, перегружены предлогами, междометиями и союзами.

Средний уровень выявлен у 57% школьников, которые могут описывать события разнообразно, но при этом использовать по большей части простые предложения. У этих ребят в сравнении с ребятами с низким уровнем есть много прилагательных и наречий, однако в большей степени простые формы.

Высокий уровень показали 34% школьников, которые очень полно описали картинки, используя разные речевые фрагменты, много сложных предложений и конструкций, прилагательных в превосходной и сравнительной степени, ни одна часть речи не выбивалась как превалирующая.

Рисунок 5. Результаты исследования уровня активного словарного запаса младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Сравним результаты двух этапов (Рисунок 6).

Рисунок 6. Сравнение результатов исследования уровня активного словарного запаса младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видно из рисунка 6, есть существенная динамика в положительную сторону. Количество детей с низким уровнем активного словарного запаса сократилось – с 35% до 9%. Средний уровень незначительно вырос – 57% в сравнении с 56% на констатирующем этапе. Количество детей с высоким уровнем существенно выросло – с 9% до 34%. Если сложить детей с низким и средним уровнем, таких будет 91%. То есть это количество детей, активный словарный запас соответствует программным требованиям.

В целом можно подвести итог об эффективности разработанной методики, используемых методов и средств изучения орфографии через работу со словарями. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. В дальнейшем можно рекомендовать работу в этом ключе учителям начальных классах при изучении орфографии.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изучение и анализ источников по рассматриваемой нами проблеме позволили установить, что проведение словарно-орфографической работы в начальной школе является одной из важных тем начального курса русского языка. Эта работа очень актуальна для современной школы в связи с отсутствием единого орфографического словаря для каждого класса, разноголосицей терминов, которые описывают данный аспект методики орфографии, несистематизированностью методов и приемов, которые используются в практической деятельности.

Система словарно-орфографической работы, кроме формирования орфографических умений обучающихся, способствует также формированию лингвистического мировоззрения, лингвистического мышления, развитию устной и письменной речи обучающихся, что, безусловно, служит их личностному развитию.

Основными педагогическими условиями, которые способствуют развитию орфографической зоркости в ходе словарно-орфографической работы на основе подбора ассоциативных образов являются: систематичность; использование заданий проблемно-поискового характера и игровых форм, которые направлены на усвоение и углубление знаний обучающихся по лексическому значению и составу слова; использование разных видов упражнений, которые обеспечивают речевое развитие детей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в КГУ «Красносельская средняя школа» отдела образования акимата района Беимбета Майлина в 3 классе, 20 человек.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: процесс усвоения орфографических навыков, предметных знаний и обогащения словарного запаса учащихся будет более эффективным при использовании орфографических словарей на уроках.

Для определения уровня орфографических навыков учащихся мы использовали задания, взятые из контрольных работ на написание словарных диктантов, выполнение орфографических заданий. Большая часть детей показали низкий и средний уровень навыков, показав незнание орфографических правил и отсутствие умения их применить даже с подсказкой педагога, они не уверены в своих действиях, допустили много ошибок и исправлений. Дети механически заучивают правила, которые не всегда откладываются, а тем более применимы на практике.

Исследование уровня словарного запаса школьников было также неудовлетворительным. Дети не могли четко сформулировать свои мысли, использовали много междометий, предлогов, простых предложений, существительных и глаголов. Очень скупо описывали какие-то пейзажи и людей. Подмечали только действия.

В связи с этим, нами была проведена работа с использованием орфографических словарей. В ходе разработки методики и проведения уроков мы рассматривали работу со словарями в качестве единства двух этих видов. Поэтому слово рассматривалось на уроке с четырех аспектов – лексико-семантическом, орфографическом, синтаксическом и орфоэпическом.

Работа над смыслом слова при изучении орфографии начинается, прежде всего, с понимания его лексического значения (семантизации). Реализуется это с помощью приема указания на родовые и видовые признаки, а также обращению к лексическому значению исходного слова. Из этих двух приемов выбор останавливается на том, который определит структура изучаемого слова. В случае, когда слово непроизводное (к примеру, «сосна», «короткий»), используется прием указания видовых и родовых признаков. В случае изучения производного слова используется второй прием. В некоторых случаях мы сочетали элементы этих двух приемов. Помимо этого, использовались и дополнительные приемы семантизации. Среди них – сопоставление изучаемого слова с уже известными словами. К примеру, «оранжевый» и «апельсиновый». Также использовали и антонимы – «простой» - «затейливый».

Рассматривая поэтапность изучения орфограмм, стоит отметить, что первый этап – это восприятие слова, которое может быть основано на повторении уже известных видов орфограмм, схожих с новой, затем на зрительном восприятии, и только потом – понятийном. После осознания и понимания смысла слова мы начинали работать над словом в различных контекстах – словосочетаниях, предложениях. Затем подбирали антонимы и синонимы, проводили орфографический разбор, работу над ошибками, орфографический диктант.

В ходе экспериментального обучения различные виды упражнений чередовались. Как показало наблюдение, учащиеся проявили большой интерес к выполнению подобных упражнений, особенно детям понравился метод ассоциативного запоминания слов. Использование игровых моментов на уроках русского языка пробуждало интерес к предмету, делало его увлекательным, любимым и нужным. Чем интереснее ребенку, тем прочнее его знания. Словарно-орфографическую работу на уроках можно так же проводить в игровой форме. Для этого мы организовывали «Словарные эстафеты».

Для определения эффективности проведенной работы мы провели повторную диагностику с использованием тех же методов, что и на первом этапе эксперимента. Использование орфографических словарей в работе учителя русского языка эффективно повлияло на коррекцию и повышение уровня орфографических навыков учащихся. Также наблюдалась существенная динамика уровня словарного запаса учащихся в положительную сторону.

В целом можно подвести итог об эффективности разработанной методики, используемых методов и средств изучения орфографии через работу со словарями. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Цели и задачи работы выполнены.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1 Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. – М.: Просвещение, 1996. – 76 с.

2 Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2011. – 368 с.

3 Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 2012. – 540 с.

4 Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 464 с.

5 Подшибякина Н.А. Этимологический анализ как средство повышения интереса учащихся к урокам русского языка: Дис… канд. пед. наук. – Волгоград, 1985. – 220 с.

6 Демидова Н.И. Типология пунктуационных упражнений: научно-методический очерк. – М.: Изд-во НМЦ СПО Госкомвуза России, 1996. – 156 с.

7 Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.

8 Савельева Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе // Начальная школа. – 2002. –№ 7. – С.39-47.

9 Левушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 345 с.

10 Пономаренко О.В. Виды словарной работы на уроках русского языка // Начальная школа. – №5.– 2001. – С.18-20

11 Погодина А. Словарная работа на основе метода ярких ассоциаций // Начальная школа. – 2010. – № 13. – С.43-44.

12 Рамзаева Т.Г. Система обучения русскому языку и речи в 3 (1 - 3) и 4 (1 - 4) классах начальной школы. – СПб.: Питер, 1994. – 200 с.

13 Комиссарова Л.Ю. Содержание и организация словарно- орфографической работы в непрерывном курсе русского языка // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 6. – С. 84-88.

14 Гафитулин М. Т. Слово о словарном слове // Материалы конференций, сборники. – 2015. – Режим доступа: http:// www.trizminsk.org/e/23203.

15 Антонова Е.А. Методика обучения русскому языку: Современное состояние и проблемы: учеб. пособие для студ. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014. – С.60-67.

16 Кулакова Н.В. Словарная работа на уроках русского языка // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 53-53.

17 Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. – М.: Просвещение, 1964. – 300 с.

18 Охлопкова М.Ю. Некоторые приемы работы со словарными словами на уроках русского языка // Материалы научно-практической конференции. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2004. – 478 с.

19 Молокова З.Н. Словарная работа на уроках русского языка – один из путей повышения языковой культуры учащихся // Русский язык в школе. – 1998. – №2. – С. 32–35.

20 Кулыгина М.П. Выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма // Русский язык в школе. – 1989. – №2. – С. 34–36.