Московский городской педагогический университет

Педагогический факультет

Кафедра теории и методики

дошкольного и начального образования

Дипломная работа

Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа

студентки

Специальность: педагогика

и методика начального образования

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук,

Бадулина Ольга Ивановна

Москва 2004

Содержание

Введение

Глава 1. Проблема организации словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальной школе на основе этимологического анализа

1. Словарно-орфографическая работа в начальной школе

1.1 Понятие словарно-орфографической работы

1.2 Приёмы запоминания правописания непроверяемых слов

2. Этимологический анализ как методический приём при обучении орфографии "трудных" слов

3. Анализ учебников по русскому языку для начальной школы

Глава 2. Описание экспериментального обучения

1. Выявление уровня орфографической грамотности учащихся в словах с непроверяемыми написаниями

2. Словарно-орфографическая работа на основе этимологического анализа (формирующий эксперимент)

3. Проверка эффективности опытно-экспериментальной работы

Заключение

Литература

## Введение

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Одной из главных задач, стоящих перед учителем начальных классов, является задача научить ребёнка писать эти слова без ошибок.

От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме.

В настоящее время основным приёмом проведения словарно-орфографической работы в школе является механическое запоминание графического облика слова. Но этот приём не активизирует мыслительную деятельность учащихся и потому он малоэффективен. Учащиеся совершают ошибки в "трудных" словах и в начальной, и в средней школе.

Сделать процесс усвоения слов с непроверяемыми написаниями более эффективным - задача сложная и трудоёмкая, требующая от современного учителя большой творческой работы.

Сравнительно недавно одним из основных методических приёмов проведения словарно-орфографической работы в начальной школе передовые педагоги стали рассматривать этимологический анализ.

Этот приём способствует расширению общего и лингвистического кругозора школьников, так как позволяет рассматривать языковые факты в тесной связи с историей развития русского языка.

Знакомство младших школьников с этимологией вызывает у них интерес и любовь к слову, родному языку, развивает творческое воображение, приобщает к конкретным историческим фактам культуры родного языка, учит работать со словарями разных видов.

К сожалению, этот интересный и эффективный приём обучения довольно редко используется в начальной школе. Причина в недостаточной оснащённости школ материалом, специально ориентированным на такой анализ. Учебники по русскому языку для начальных классов не нацелены на проведение словарно-орфографической работы с использованием этимологии "трудных" слов. Поэтому проблема организации словарно-орфографической работы на основе этимологического анализа так актуальна в современной методике преподавания русского языка.

Проблема нашего исследования формулируется следующим образом: - Как организовать словарно-орфографическую работу на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа?

В соответствии с данной проблемой цель исследования - разработать, научно обосновать и экспериментально проверить систему упражнений для словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа

Объект исследования - словарно-орфографическая работа на уроках русского языка в начальных классах

Предметом исследования является процесс организации словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа

Гипотеза - словарно-орфографическая работа на уроках русского языка в начальной школе будет проходить более эффективно, если в её основе будет лежать этимологический анализ. При этом необходимо, чтобы:

учитель осознавал значимость этимологического анализа для запоминания учащимися правописания слов с непроверяемыми орфограммами;

учитель проводил словарно-орфографическую работу на основе этимологического анализа с учётом возрастных особенностей младших школьников;

учитель систематически использовал этимологический анализ как методический приём словарно-орфографической работы.

Задачи исследования:

рассмотреть понятия словарно-орфографической работы, этимологии и этимологического анализа;

описать приёмы проведения словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальных классах;

теоретически обосновать возможность и необходимость проведения словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа;

проанализировать учебники по русскому языку для начальной школы;

экспериментальным путём определить уровень орфографической грамотности младших школьников в словах с непроверяемыми орфограммами;

разработать систему словарно-орфографической работы в начальной школе на основе этимологического анализа с учётом возрастных особенностей младших школьников;

экспериментально проверить эффективность разработанных упражнений

Методы исследования:

анализ психолого-педагогической, методической и лингвистической литературы;

анализ действующих учебников по русскому языку для начальных классов;

наблюдение за организацией словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальной школе;

проверочный диктант с последующим анализом ошибок в правописании слов с непроверяемыми орфограммами;

обучающий эксперимент.

Методологическая основа исследования:

Лингвометодические концепции применения элементов этимологического анализа в школе вообще (К.Д. Ушинский, Н.М. Шанский, И.В. Пронина, Е.И. Никитина) и в начальной школе в частности (А.Н. Кохичко, С.И. Львова, Н.А. Подшибякина, О.Н. Лёвушкина).

Апробация: опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной начальной школы № 618 г. Зеленограда в 3 "А" и 3 "В" классах в 2003 - 2004 г.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, в каждой из которых по три параграфа, заключения, списка используемой литературы и приложения, включающего этимологический словарик для учеников 1 - 3 классов.

## Глава 1. Проблема организации словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальной школе на основе этимологического анализа

## 1. Словарно-орфографическая работа в начальной школе

## 1.1 Понятие словарно-орфографической работы

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.

Наше исследование посвящено проблеме организации словарно-орфографической работы в начальной школе, которая в словаре-справочнике М.Р. Львова трактуется следующим образом:

"Словарно-орфографическая работа - изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению: запоминание их 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 прочее" (13, с.215).

Обобщая выше сказанное, можем сказать, что в нашем исследовании будет рассмотрен один из аспектов словарной работы, а именно - проблема обучения младших школьников правописанию слов с непроверяемыми орфограммами.

Очень часто на уроках в начальной школе слова из программных списков называют словарными. Л.В. Савельева выступает категорически против этого: "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*" (27, с.40).

С орфографической точки зрения состав слов с непроверяемыми написаниями неоднороден. Орфографические различия дают основание разделить все слова на слова с безударными гласными (в**о**рона, м**а**лина), с двойными согласными (класс, суббота), слова со звонкими и глухими согласными (вокзал) и слова с непроизносимыми согласными (лес**т**ница).

О.Н. Лёвушкина, ссылаясь на исследование Н.Ю. Зотовой, пишет о том, что "непроверяемые написания составляют 30 - 35% по отношению к проверяемым" (12, с.32). Эти цифры свидетельствуют о необходимости и значимости работы с такими словами.

К сожалению, в настоящий момент ситуация в школе такова, что слова с непроверяемыми орфограммами заучиваются школьниками без какого-либо объяснения со стороны учителя.

В.В. Ераткина делится своими результатами наблюдения за организацией словарно-орфографической работы в школе: "Непроверяемые написания изучаются в начальной и средней школе "в словарном порядке", то есть учащимся рекомендуется просто писать и запоминать соответствующие слова. Многолетняя практика показала, что работа над непроверяемыми написаниями, ориентированная только на механическое запоминание слов с такими орфограммами, малоэффективна. Ошибки в самых ходовых словах с непроверяемыми написаниями встречаются даже в работах старшеклассников.

Передовой опыт учителей и специальные эксперименты убедительно свидетельствуют, что работу над непроверяемыми написаниями можно рационализировать. Суть рационализации в том, что в процессе обучения написаниям указанного типа активизируется мыслительная деятельность и память учащихся, что даёт значительно более высокую эффективность, чем изучение непроверяемых написаний "в словарном порядке" (5, с.43).

Следовательно, чтобы "рационализировать" словарно-орфографическую работу в школе, необходимо применение на уроках русского языка таких приёмов запоминания слов с непроверяемыми орфограммами, которые активизировали бы мыслительную деятельность и память учащихся.

## 1.2 Приёмы запоминания правописания непроверяемых слов

Беспроверочные написания - самый трудный раздел методики обучения орфографии, так как 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" пишет: "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". (16, с.4)

Основной приём, используемый для механического запоминания написания слова, - это опора на комплекс анализаторов. Лёвушкина О.Н. в своей диссертации приводит высказывание Вахтерова В.П., который ещё в 1901 году отмечал эффективность такого подхода к организации словарно-орфографической работы: "Если в моей памяти запечатлено произношение слова,… если я хорошо помню зрительный образ слова и его физиономию, так сказать; если моя рука привыкла его писать так, как надо; если я никогда не писал сам и не видал данного слова написанным неправильно, - то правописание слова в огромном большинстве случаев будет вполне обеспечено, если бы я даже совершенно не имел понятия о грамматике…" (12, с. 193)

"В запоминании правописания слов, их сочетаний действуют факторы - зрительный, слуховой, речедвигательный, рукодвигательный и мыслительный". (7, с.47) Руководствуясь этими факторами, Кохичко А.Н. предлагает использовать следующие виды заданий для работы над словами с непроверяемыми написаниями:

1. Задания для работы со словарём.

Выписать 5 слов, начинающихся с буквы К.

Выписать слова с Ь в середине слова.

2. Группировка и запись слов по орфографическим признакам.

Это задание состоит в том, что учащиеся записывают диктуемые или данные на доске слова и по алфавиту и по группам в соответствии с орфографическими особенностями слов.

Так, учащимся даются слова с непроверяемыми безударными гласными: *планета, диван, газета, комар, сирень, тетрадь, лимон, победа, канава*. Школьники должны записать слова столбиками: в один столбик слова по алфавиту с гласной *а*, в другой - с безударной гласной *о* и т.д. (5, с.47)

3. Упражнения, способствующие развитию культуры речи.

Правильно прочитайте вслух слова: алфавит, магазин, цемент.

Составьте предложения с данными словами.

4. Выборочный диктант.

В.В. Ераткина (5, с.45) указывает, что выборочный диктант является наиболее эффективным методом на исходном этапе в работе над непроверяемыми написаниями, так как обучает учащихся "умению различать, опознавать слова с такими написаниями".

Методика выборочного диктанта состоит в том, учитель вслух читает текст, в котором встречаются слова с непроверяемыми написаниями, а учащиеся, прослушав предложение, записывают встретившиеся в нём слова с данными орфограммами.

5. Диктант по картинке.

На картинке изображены предметы, обозначаемые словами с непроверяемыми написаниями. Задача учащихся - обнаружить данные слова и записать их в тетради.

6. Диктант по памяти.

Учитель предлагает учащимся запомнить слова, записанные на доске, в течение определённого времени, после которого слова закрываются, и школьникам нужно воспроизвести их по памяти у себя в тетрадях.

7. Диктант с комментарием.

Учитель диктует слова с непроверяемыми орфограммами, один из учеников вслух комментирует правописание слова, остальные записывают.

8. Диктант с использованием загадок.

Этот метод стал особенно популярным в последнее время. Учитель зачитывает учащимся загадки, отгадками на которые являются "трудные" слова. Такие диктанты можно увидеть в книге О.В. Узоровой и Е.А. Нефёдовой "Словарные слова" (31).

Приведём примеры загадок из этой книги:

Рисовал я на бумаге

Ручейки, леса, овраги…

Оттого что рисовал,

Я поменьше ростом стал.

(Карандаш).

От него - здоровье, сила

И румянец щёк всегда.

Белое, а не белила,

Жидкое, а не вода.

(Молоко).

9. Упражнения для активизации и обогащения словарного запаса учащихся.

Подберите однокоренные слова к словам "вокзал", "автомобиль", "трактор".

10. Творческие задания.

Вспомните пословицы, в которых встречаются слова "воробей", "железо" (9, с.4-11).

Д.Н. Богоявленский также считал необходимым для облегчения работы механизма памяти привлекать к восприятию и запоминанию различные анализаторы: "Для орфографии имеют значение зрительные, слухоартикуляционные ощущения. Поэтому надо рекомендовать для запоминания правописания отдельных слов не только повторное списывание, но соединение списывания с отчётливым орфографическим проговариванием" (1, с.249).

Орфографическое проговаривание - известный в методике русского языка приём, который способствует развитию орфографической памяти.

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" его прочтением. Именно в этой форме он фиксируется речедвигательным аппаратом, сохраняется в памяти, а затем воспроизводится в процессе письма.

О роли проговаривания как одного из важнейших средств обучения орфографии писали Н.И. Жинкин, Н.Н. Китаев, Н.С. Рождественский, Т.Г. Рамзаева и другие.

Например, Т.Г. Рамзаева отмечает: "Орфографическое проговаривание сопровождает списывание текста с учебника или с доски и способствует запоминанию слов, особенно с непроверяемыми орфограммами" (22, с.15).

"Н.С. Рождественский предлагает для учащихся памятку для запоминания непроверяемых слов:

1. внимательно прочитайте слово про себя и вслух;

2. справьтесь о значении слова, если не знаете его;

3. прочитайте слово по слогам и запишите его;

4. подчеркните ту часть слова, которую стараетесь запомнить;

5. проверьте по словарю, правильно ли вы записали слово, произнеся его по слогам;

6. подберите несколько родственных слов и напишите слово два - три раза…" (7, с.48).

Но этот приём, ориентированный на механическое запоминания правописании слов с опорой на комплекс анализаторов, имеет свои недостатки. Главный из них заключается в отсутствии сознательной работы со стороны ребёнка, что приводит к формированию у него привычки не вникать в смысл прочитанных слов.

"Приёмы обучения орфографии с опорой на механические виды памяти не позволяют учителю активизировать сознание учащихся в целях более эффективного усвоения ими значения слова, не позволяют школьникам осознать взаимосвязь семантики и правописания данной лексической единицы, а значит и причин современной её орфографии", - пишет О.Н. Лёвушкина (12, с. 198).

К следующей группе приёмов запоминания правописания слов с непроверяемыми орфограммами педагоги и методисты относят мнемонические приёмы.

Мнемоника или мнемотехника (от греч. mnemonikon - искусство запоминания) - совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования искусственных ассоциаций (12, с. 200).

О применении мнемотехники при обучении непроверяемым написаниям говорили в своих работах многие учёные.

Как особый вид работы мнемонические приёмы выделяет А.Н. Кохичко. В своей работе "Этимология в помощь орфографии" он демонстрирует следующие приёмы для запоминания графического облика отдельных слов:

гОрох (вместо буквы О на карточке нарисована горошина)

Стихотворные строки, вида:

Трудные учить слова

Помогает нам игра.

Петуха назвали "Петя" -

Петь он любит на рассвете.

А медведь, наоборот,

Петь не любит, любит мёд. (9, с.11)

Г.Е. Окулова приводит предложения из старинных учебников русского языка, способствующие лучшему запоминанию слов с непроверяемыми написаниями:

КОСтя пришёл в КОСтюме,

а Павел пришёл в Пальто (16, с.5).

О.Н. Лёвушкина (12, с. 200) ссылается на мнение М.В. Ушакова, который также рекомендует применять мнемонические приёмы для запоминания некоторых слов: "Если в слове несколько одинаковых гласных (считая и ударные и безударные), то полезно указать их количество (в слове ДИСЦИПЛИНА три И, а в слове МОЛОКО три О, в слове БАРАБАН три А и т.п.) Поможет и запоминание порядка непроверяемых орфограмм в слове, сопоставление слов, различающихся в отношении этого порядка". Причём М.В. Ушаков справедливо предупреждал: "к мнемоническим приёмам нужно относиться очень осторожно…, применять только в тех случаях, когда нет других способов усвоить данные орфограммы, помимо их запоминания".

Е.И. Никитина говорит о том, что мнемонические приёмы можно использовать лишь в том случае, когда при запоминании написания "трудного" слова нет возможности опереться на сознание ученика. Например, вот как предлагает она запомнить написание слов ПАЛАТКА и ИНЕЙ:

"1) Слово ПАЛАТКА на доске и в ученических словариках передаётся печатными буквами. Присматриваясь к нему, дети замечают, что в этом слове все гласные - А. Эта буква по своему виду напоминает палатку.

2) Иней похож на снег; в слове СНЕГ единственная гласная - Е; поэтому легко запомнить, что в слове ИНЕЙ пишется Е, как в слове СНЕГ" (15, с.109).

Г.Е. Окулова в работе "Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе" пишет: "С точки зрения культуры умственного труда мнемоника - один из самых удобных приёмов запоминания. Так пусть он и служит орфографии, пусть помогает детям в усвоении трудных слов!" (16, с.5)

Существуют попытки построить всю словарно-орфографическую работу с опорой на ассоциативную память ребёнка. Например, в статье М. Гафитулина и Т. Поповой "Слово о словарном слове" (3, с.32-33) предлагается обучить детей пользоваться различными видами ассоциаций для запоминания написания слов, не проверяемых в современном языке. М. Гафитулин и Т. Попова выдвигают требования к ассоциативному образу:

"а) Ассоциативный образ обязательно должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может быть по цвету, форме, действию, материалу, количеству,…

б) Ассоциативный образ должен иметь в своём написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в словарном слове". Но учитель не должен навязывать ученику свои ассоциации, так как ценность данного приёма в "наличии у каждого своего ассоциативного образа при данных требованиях: связь и общая заданная орфограмма" (3, с.33).

Как уже было отмечено выше, использование мнемонических приёмов целесообразно лишь в том случае, если нет других способов запоминания слов. "Мнемоническими приёмами нужно пользоваться осторожно и в исключительных случаях, они не рассчитаны на качественное совершенствование словарного запаса ребёнка и в целом его речи" (12, с. 206).

Ещё одним эффективным приёмом, помогающим запомнить написание "трудных" слов, оказывается запоминание непроверяемых орфограмм в составе сложносокращённого слова. Например, кОрабль - линкОр, дИвизия - комдИв, бАтальон - комбАт и др. Впервые об этом приёме написала Е.И. Никитина (15, с.113). Использование этого приёма ограничено, так как немногие слова позволяют образовывать сложносокращённые слова с ударным звуком в том слоге, который требует проверки и в современном языке никак иначе не проверяется.

По мнению Д.Н. Богоявленского, "учащиеся должны осмыслить не только "как" пишется слово, но и "почему". Только такое осмысление бывает сознательным и надёжным" (1, с.92-93).

Необходимость опоры на сознание в словарной работе отмечали такие известные педагоги и методисты, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, А. Преображенский, В.П. Шереметевский, М.А. Рыбникова и другие. По данным учёных, продуктивность смысловой памяти примерно в 25 раз выше продуктивности механической памяти. (12, с.32).

С решением проблемы сознательности в словарной работе тесно связан вопрос об использовании этимологического анализа в работе со словом.

Известный методист Н.Н. Китаев в течение нескольких лет изучал сравнительную эффективность различных приёмов изучения правописания непроверяемых орфограмм и пришёл к выводу, что приём "морфологическо-этимологического" анализа является одним из наиболее продуктивных, так как "помогает учащимся осознать правописание непроверяемого слова" (9, с.55).

Гордеев Э.В. и Дмитрюк М.В. при составлении учебного пособия выделили две группы работ над словами с непроверяемыми написаниями: словарные работы на основе слухового восприятия и словарные работы на основе зрительного восприятия. К числу работ на основе зрительного восприятия они отнесли этимологический анализ слова. "Одним из средств, обеспечивающих осмысленность и тем самым повышающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний, является этимологический анализ, или этимологическая справка, которая содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении. Нередко обращение к истокам слова позволяет мотивировать его современное написание" (4, с. 20).

Большая роль отводится использованию этимологического анализа в словарно-орфографической работе Е.И. Никитиной. "Этимологический анализ на помощь памяти приводит могучие силы сознательной интеллектуальной деятельности ученика, изучение трудных слов превращается в сознательный процесс, а это во всех отношениях и намного ценнее механического запоминания" (15, с.109).

Обобщая выше сказанное, можно отметить, что: словарно-орфографическая работа включает в себя изучение правописания слов с непроверяемыми орфограммами; одним из путей рационализации словарно-орфографической работы в школе является применение на уроках русского языка таких приёмов запоминания правописания "трудных" слов, которые активизировали бы мыслительную деятельность и память учащихся; приёмами запоминания орфографии слова являются:

1) опора на комплекс анализаторов, включающий в себя и орфографическое проговаривание,

2) мнемонические приёмы, облегчающие запоминание внешнего облика "трудных" слов путём образования ассоциаций,

3) подбор однокоренных сложносокращённых слов,

4) этимологический анализ;

основным приёмом, опирающимся на сознание, а не на механическое запоминание является этимологический анализ слова.

## 2. Этимологический анализ как методический приём при обучении орфографии "трудных" слов

Со второй половины 19 века в русском языкознании родился настоящий интерес к тем процессам, которые происходили в языке столетия назад. Молодой в ту пору лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ, сравнивая древние памятники письменности, приходит к выводу о том, что " в языке, как и вообще в природе, всё движется, всё изменяется" и что постоянные изменения происходят и в морфологической структуре слова, в частности в основе (14, с.4).

Это положило начало этимологии.

"Наука "этимология" (от греч. "etymon" - "истина" и "logos" - "слово, учение") занимается происхождением слов, в частности выясняет, по какому признаку названы предмет, явление, действие.

Предметом этимологии как раздела языкознания является исследование источников и процесса формирования словарного состава языка, включая реконструкцию словарного состава древнейшего периода. Относительно просто на основе достижений сравнительно-исторического языкознания проследить историю звукового и морфологического состава слова. Что касается смысловой эволюции, то её часто бывает очень трудно объяснить.

Учёные установили, что русское слово *река* связано с древним корнем, передававшим идею движения (оно родственно словам *рой, реять, ринуться*).

Признак, который лёг в основу названия постепенно утрачивает свою образность, "затемняется". Никто уже не помнит, что слово *лебедь* скрывает в себе представление о *белизне* и что слово *голубь* с исторической точки зрения родственно слову *жёлтый*.

Таким образом, объектом этимологии являются главным образом так называемые "тёмные" слова, в которых носителям языка непонятна связь формы и значения. Затемнение этой связи (деэтимологизация) - следствие исторических изменений формы и значения слов, а также лексических и грамматических систем языка" (26, с.643).

Выяснить исторический морфемный состав слова, прошлые словообразовательные связи нам помогает этимологический анализ. Как замечал Н.М. Шанский: этимологический анализ выявляет "лингвистические "метрики" слова, указывающие время и место появления его на свет, его "родных и родителей", его первоначальную форму и значение". (34, с.236)

В предыдущем параграфе мы уже упоминали, что основным методическим приёмом проведения словарно-орфографической работы в начальной школе является заучивание слов с непроверяемыми написаниями.

Однако большинство написаний, относимых к числу беспроверочных, на самом деле может быть проверено на основе языка - источника, на основе знания этимологии и исторических изменений в фонетике русского языка: *мешок -* от *мех; столица* - от *стол*; *дорога*, *корова*, *мороз* - содержат полногласие -*оро*-, в котором не бывает буквы *а* и т.д. (8, с.55)

Какие бы удивительные и разнообразные изменения не происходили с русским словом с течением времени: изменение звучания, морфемного состава слова и даже лексического значения, буквенное обличие слова обычно сохраняется почти неизменным. Ещё знаменитый русский педагог В.П. Шереметевский говорил: "Орфография слова есть биография слова, кратко, но вразумительно повествующая о происхождении его" (14, с.17).

С.И. Львова указывает на причину сохранности "буквенного обличья" слова: "Стабильность графического облика свойственна подавляющему большинству слов, фонетическая сторона которых подвергалась историческим изменениям. Причина скрыта в почти бесперебойном действии в языке главного орфографического закона, суть которого в единообразном написании значимых частей слова. "Пиши морфему всегда одинаково" основное правило русской орфографии. И пусть какая-то морфема была поглощена в слове соседней, всё равно она сохраняет своё "лицо" даже в таких условиях.

Чем объясняется, например, различие в написании слов *обаяние* и *обоняние*? В первую очередь - различиями в происхождении и историческом морфемном строении. В первом слове ("очарование, притягательная сила") этимологический корень *- ба-*, который находим в древнем глаголе *баять* - "говорить" (*обаять* - "оговорить, околдовать словами") и производных от него (*басня, бай-бай, байка*). Существительное *обоняние* ("способность к восприятию запахов") образовано от глагола *воняти* ("пахнуть"), а значит, при написании слова сохраняет графический облик корня исходного слова *вонь* ("запах")". (14, с.18)

Таким образом, этимологический анализ способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями. При этом омертвевшие в слове морфемы как бы оживляются, прочнее запоминается их орфографический облик, лучше усваивается учениками суть главного закона русского правописания. (14, с.18)

И.В. Пронина отмечает, что главное преимущество этимологического анализа по сравнению с иными видами работ с "трудными" словами состоит в том, что "он на помощь памяти приводит могучие силы сознательной интеллектуальной деятельности ученика" (12, с.5).

К.Д. Ушинский, говоря о сознательном усвоении орфографии, рекомендовал использовать довольно сложные этимологии при обучении правописанию трудных слов уже на третьем году обучения начальной школы. Так, например, в учебнике "Родное слово" (год третий), объясняя написание буквы *о* в некоторых словах из "Сказки о золотой рыбке", он обращается к их этимологии. "Слово *отвечала* состоит из двух слов: старинного, уже не употребляемого глагола *вечать*, или *вещать* (говорить), и предлога *от*, а в предлоге *от* мы ясно слышим, что следует писать букву *о*" (33, с.113).

Объясняя правописание слова *корыто*, К.Д. Ушинский пишет: "Здесь сомнительные звуки стоят: один в корне, другой в окончании. Станем припоминать слова от того же корня. Ясно, что слово *корыто* произошло от слова *кора*, потому что в старину корыта, вероятно, делались из древесной коры. Но в слове *кора* ударение стоит на последнем слоге, а потому звук *о* также не ясен. Возьмём же уменьшительное от этого слова - *корка, корочка*, и мы ясно услышим звук *о*, потому что ударение перешло на него" (33, с.114).

О.Н. Лёвушкина в своей диссертации пишет, что за историческое преподавание языка высказывался и А.Д. Алфёров, предлагая следующие его этапы: "в младших классах - отдельные эпизоды из истории языка, систематический же курс истории языка - в старших классах" (12, с.36).

Многие методисты указывали на возможность использования сведений о происхождении слов, но преимущественно в работе с заимствованными словами. Так, например, М.В. Ушаков подчёркивал, что при работе "над иностранными словами ссылки исторического характера делают изучение орфографии более сознательным" (12, с.39).

Противоречивы размышления об использовании этимологии при обучении орфографии в работе Н.С. Рождественского. С одной стороны он утверждает: "Не приходится говорить о начальной школе, где заниматься этимологией слов невозможно" (24, с. 209). С другой стороны, пытаясь объяснить причины преобладания механического заучивания трудных слов тем, что у учащихся отсутствуют знания по исторической фонетике, этимологии, он приводит в пример старую школу: "Иногда говорят, что в старой школе (имеется в виду главным образом средняя школа) учащиеся усваивали правописание неплохо, хотя оно и было труднее современного. Если это утверждение справедливо, то не объясняется ли такое положение отчасти тем, что учащиеся занимались этимологией?. Сейчас мы боимся этимологий и не без оснований, но нельзя же отказываться от того, что было ценного в занятиях по этимологии" (24, с.210). Учёный предлагает использовать не целиком этимологический анализ, а лишь его элементы, позволяющие объяснить школьникам причины тех или иных написаний. "В некоторых случаях написания, которые мы считаем традиционными, получают своё освещение, если мы установим известные закономерности языка или просто-напросто сопоставим такие написания друг с другом. Например, многие исторические чередования гласных и согласных находят своё отражение в учебниках средней школы. Если учитель 3-4 классов сопоставляет слова *пожар, победа, погода, позор, покой, покорный, порыв*, а дети запишут эти слова столбиком и подчеркнут первый слог *по* в этих словах, то для первой ступени орфографического познания этого будет достаточно; в дальнейшем же их "этимологические" познания будут уточняться и углубляться. То же можно сказать и о таких словах, как *народ, напор, нажим, накал, наказ, наружу, наизусть, набекрень; замок, заноза, заказ, запас, запор; добыча, доспехи, досада, достичь, досуг, довольно, достоин; продовольствие, проказа, продукт* для орфографических целей нет нужды в отыскивании в этих словах корней (они большей частью представляют собой ударные слоги), да и не всегда они будут доступны на начальной ступени грамматического развития. Но уже выделение приставок поможет понять и запомнить правописание этих слов, а в дальнейшем они могут выделить и некоторые корни" (24, с. 209).

Точка зрения Н.М. Шанского перекликается с высказыванием Н.С. Рождественского. Н.М. Шанский считает, что "Этимологический анализ нужно применять лишь в тех случаях, когда он необходим как вспомогательный приём для орфографических, лексических и т.п. целей" (34, с.240).

Н.М. Шанский одним из первых отметил необходимость в разграничении на уроках этимологического и морфемного анализов слова. В лингвистике давно утвердилось незыблемое требование разграничивать синхронный и диахронический подход к анализу фактов языка. Но именно в морфемном разборе это требование применить труднее, чем в других видах анализа слов. Это происходит потому, что слово способно менять своё значение, не меняя формы. А потому возникает искушение объединить, назвать родственными слова, давно разошедшиеся по смыслу и ставшие друг другу чужими. Нельзя считать родственными слова *дерево* и *деревня*, *лапа* и *лапоть*, так как между ними уже не существует прямой семантической связи. "Ведь очевидно, что *деревня* не есть "населённый пункт, в котором растёт много *деревьев*", а *лапоть* не является "обувью для *лапы*". Такие толкования были бы явно искусственными и приводили бы к произвольному навязыванию языку не свойственных ему семантических связей" (28, с.239).

На деле же бывает порой очень трудно установить границу между морфемным и этимологическим анализом, а ученики и вовсе не чувствуют эту границу.

С.И. Львова в работе "Этимология на службе орфографии" приводит пример разбора учащимися слова *столичный*: "Разбирая по составу прилагательное *столичный*, многие ученики выделяют корень *- стол-*. Причём некоторые ребята совершенно случайно называют в качестве родственного существительное *стол* ("предмет мебели"), основываясь лишь на чисто внешнем звуковом сходстве частей этих слов. Доказательством этому служат и приводимые в качестве однокоренных глаголы *столпиться, столкнуться, столковаться*. Вместе с тем многие ученики аргументируют своё мнение довольно грамотно, привлекая сведения из курса литературы, где они знакомятся с текстами былин, в которых часто встречается сочетание *стольный город* (*стол* - "трон"; ср.: *престол*). В этом случае морфемный анализ подменён этимологическим. А всё оттого, что школьники интуитивно воспринимают ещё ощутимые в современном языке этимологические связи или переосмысливают их с точки зрения современного языка" (14, с.11).

Производя на практике морфологический разбор слова, не следует забывать, что его нельзя смешивать с этимологическим. "Ведь если морфемный анализ даёт нам картину морфологического состава рассматриваемого слова в настоящем, то этимологический разбор знакомит нас с его прошлым, иногда весьма отдалённым" - пишет Н.М. Шанский (34, с.239).

Но разница между ними не только в этом. Словообразовательный и этимологический анализ не соотносительны и резко разнятся между собой объёмом своих задач.

Когда слово подвергают словообразовательному анализу, то интересуются лишь его морфологическим строением и составом, но отнюдь не его значением, как таковым, и исконно русским или заимствованным характером. Этимологический анализ слова "не ограничивается определением того, как слово делилось раньше, каким способом и на базе каких слов оно образовано. Его задачи оказываются гораздо более разнообразными и соответственно более сложными.

Конкретно в задачи этимологического анализа слова входит:

1) определение исконного или заимствованного характера слова (с данным значением и структурой),

2) выяснение образа (представления), положенного в основу слова как названия предмета действительности,

3) установление того, когда слово появилось в языке и как, на базе чего и с помощью какого способа словообразования оно возникло,

4) реконструкция его праформы и старого значения" (34, с.241-242).

О.Н. Лёвушкина пишет, что Р.И. Лихтман продолжил мысль Н.М. Шанского: "Исторические справки, конечно, очень полезны, но только в том случае, если явление в прошлом не смешивается с его соответствием в современном русском языке. Смешение этих двух видов анализа ведёт к неверному морфемному членению слов, следовательно, к искажению значения слова, к народной этимологии, и как следствие, к орфографическим ошибкам" (12, с.42).

Об этом в диссертации пишет и Н.А. Подшибякина: "Работая над этимологией слова, учитель не должен ослаблять внимания к фактам современного русского языка. Следует систематически проводить работу по разграничению современных и исторических элементов в слове. Необходимо постоянно обращать внимание учащихся на то, что при морфологическом и словообразовательном разборе нужно исходить из фактов современного русского языка. Например, в слове *смородина*, образовавшемся от древнего *смород*, в настоящее время суффикс *-ин -* не выделяется. Он является частью корня, так как слова *смород* в современном русском языке не существует" (18, с.104).

Наиболее основательной современной работой, посвящённой использованию этимологического анализа при изучении трудных слов, является книга И.В. Прониной "Изучение трудных слов с применением этимологического анализа". В работе подчёркивается единство орфографического и семантического аспектов словарной работы, которое достигается благодаря использованию этимологического анализа: "Благодаря этимологии ученики осознают, что в написании слова отражено его значение, и при письме начинают искать опоры в смысловой стороне слова. Привычка отыскивать корень, опираясь на такой важный языковой фактор, как семантика морфемы, став непроизвольной, увеличивает зоркость учащихся к орфографически-трудным местам в слове и их внимательность при выполнении любой письменной работы.

Ученик привыкает к мысли о том, что для правильности письма необходимо разобраться в морфологической структуре слова, и вырабатывает самую нужную при обучении орфографии привычку, привычку думать при письме о корне слова, о его структуре" (20, с.12).

И.В. Пронина подчёркивает: "Этимологический анализ - эффективный приём обогащения словаря учащихся. Этот приём может служить прекрасным средством объяснения значений непонятных слов, относящихся к научной и общественно-политической терминологии. Термины относятся к числу наиболее трудных для понимания слов, причиной чему служит их абстрактное значение. При конкретности детского мышления очень важно поставить отвлечённое слово на прочный фундамент предметного представления" (20, с 12).

И.В. Пронина также указывает условия использования этимологического анализа в школе: "… этимологический анализ как методический приём не может быть таким доскональным, исчерпывающим, как научный" (20, с.3). Следовательно, его можно использовать в школе, преследуя только практические цели.

О возможностях использования этимологического анализа в школе пишет Е.И. Никитина: "… применяя этимологический анализ в школе, мы вынуждены его несколько упрощать.

1) Школьный этимологический анализ мы применяем для того, чтобы научить детей правильно писать "трудные" слова. Поэтому он может быть не полным, а частичным, "упрощённым". Этимологический анализ на школьных уроках проводится в таком объёме, в каком это необходимо для решения практической задачи. Нередко тот или другой, например, латинский корень "обрастает" французскими или английскими суффиксами, а иногда и корнями, и в наш язык приходит "разросшееся", "разбухшее" слово. В ходе элементарного этимологического анализа на уроке мы обращаем внимание лишь на то исходное слово, в котором безударные гласные, а иногда и сомнительные согласные находятся в опорной позиции. Например, слово *парад* пришло к нам из французского языка, в котором оно образовано при помощи суффикса *-ade-*, от латинского глагола *paro* - "*готовлю*" (исходное значение слова *парад* - "смотр готовности к обороне"). В словариках учеников эта справка упрощена и записана так: *парад - (лат) n`ap (o)* = *готовлю.*

Очень важны устные, более пространные пояснения к этимологическим справкам, в которых раскрывается, доводится до сознания учащихся смысловое родство слов и называется как можно больше слов современного языка, образованных от данного исторического корня.

2) Иноязычные слова в словариках учеников, не знающих греческого, латинского и других алфавитов, приходится передавать очень несовершенно, только русскими буквами. Это опять упрощение. Но другого выхода нет: эффективность применения этимологического анализа настолько высока, что отказ от него был бы слишком большой жертвой" (15, с.109).

А.Н. Кохичко считает, что "вопрос о том, записывать ли заимствованное слово латинскими или русскими буквами не имеет принципиального значения. Производящее слово можно записывать и русскими буквами, что нужно делать, на наш взгляд, в начальной школе, так как младшие школьники ещё слабо владеют латинским алфавитом" (9, с.84).

А.Н. Кохичко также пишет о том, что "учащимся не обязательно заучивать этимологические данные: это вспомогательный материал, и он выполнит свою обучающую роль, если младшие школьники на его основе усвоят написание непроверяемых и трудно-проверяемых слов" (9, с.85).

Основываясь на том, что орфографический навык формируется в процессе речевой деятельности, обладает содержательной и операционной сторонами, находящимися во взаимосвязи, А.Н. Кохичко выделяет 4 этапа, способствующих качественному изменению навыка правописания непроверяемых слов.

1. Подготовительный этап.

Целью данного этапа является вооружение учащихся необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями.

На этом этапе формирования орфографического навыка решаются следующие задачи:

познакомить детей с непроверяемым словом, выяснить и уточнить его лексическое значение;

научить школьников орфоэпическому и орфографическому проговариванию данного слова;

приступить к формированию умения осознанно находить орфограмму, определять её класс и тип.

Необходимость формирования указанного умения обуславливается тем, что в процессе становления навыка правописания учащиеся должны оперативно и правильно указать орфограмму;

познакомить школьников с этимологической справкой к непроверяемому слову.

Таким образом, на подготовительном этапе учащиеся овладевают знаниями, составляющими содержательную сторону навыка правописания непроверяемых слов.

2. Ориентировочный этап.

На данном этапе учащиеся знакомятся со структурой орфографического действия, то есть вплотную подводятся к решению вопроса о том, что нужно сделать, чтобы правильно написать непроверяемое слово. Перед младшими школьниками на этом этапе чётко формулируется объект и цель формируемого действия. Так, объектом является непроверяемое слово, а целью - правильность и осознанность его написания.

3. Закрепительный этап.

На этом этапе посредством применения различных упражнений вырабатываются такие качества орфографического навыка, как сознательность и правильность. Сознательность проявляется в обоснованности выполняемой структуры действия, в установлении связей между операциями, составляющими данное действие. Правильность как качество навыка выражается в характеристике *используемых* знаний, то есть правильность написания непроверяемого слова.

На данном этапе этимологические сведения о слове следует повторять всякий раз, когда учащиеся нарушают правописание или нормы речевого употребления слова. При повторении нужно активизировать ту этимологическую форму, которая усиливает и определяет написание. Например, в слове *горизонт* школьник допускает ошибку в написании *о*. Учитель напоминает опорное написание *ороз*, означающее на греческом языке "предел". Если же допускается ошибка в написании *и*, то напоминается опорное написание *оризо* - "ограничиваю".

Упражнения, выполняемые учащимися на закрепительном этапе, направлены на практическое применение знаний и умений, составляющих базу орфографического навыка, а также на развитие речи для активизации и обогащения словаря младших школьников, выработки умения в области словообразования и словоизменения, связной речи, культуры речи.

4. Этап контроля и самоконтроля.

Необходимость этого этапа обусловлена самой сущностью этимологического навыка: во-первых, навык формируется в речевой деятельности (её письменной форме), которая предполагает выполнение не только ряда грамматических упражнений, но и работ творческого характера, способствующих как речевому развитию учащихся, так и повышению грамотности выполняемых работ. Во-вторых, сформированность навыка проявляется в тех случаях, когда написание изучаемой орфограммы становится для учащихся не целью, а средством в решении речевых задач" (8, с.55-60).

О.Н. Лёвушкина приводит в диссертации приёмы проверки написания слов с непроверяемыми орфограммами на основе этимологического анализа, сформулированные П.Л. Покровским:

"1) Сопоставление слов, в которых трудно распознать этимологически родственные основы. Во многих случаях эти проверочные слова учащимся известны, однако они не опираются на них: *акварель - аквариум, балкон - балка, брошюра - брошь.* Сравнивая анализируемое слово с историческим родственником, учитель обязательно должен показать, что это действительно родственная лексика.

Сопоставление трудного слова непосредственно с той основой, с тем корнем, от которого оно образовано или к которому оно восходит. К этому приёму мы прибегаем в тех случаях, когда в современном русском языке отсутствует этимологический родственник: *беседа, величина, витрина*.

Разбор, во время которого учащиеся наблюдают исторически последовательное развитие слова…: *искусство - искус - искусить - кусити (ст. - сл. кусити - "пытать").*

Сопоставление слова современного русского языка с однокоренными словами других славянских языков. … Например: *багрянен, багровый, багряный.* Все эти слова восходят к старославянскому слову *багрь.*

Сопоставление трудных в орфографическом отношении слов с однокоренными словами того иностранного языка, который ученик изучает… Особый эффект наблюдается в том случае, когда ударение в русском слове не совпадает с ударением в сравниваемых языках" (12, с.45-46).

Н.А. Подшибякина исследовательским путём установила, что определённая последовательность в использовании этимологии на уроках русского языка (от слов с прозрачной к словам с затемнённой этимологией) позволяет осуществлять дифференцированный подход к усвоению учащимися значения слова. "Первоначальная работа со словами, имеющими простую этимологию, позволяет сформировать у учеников, допускающих большое количество орфографических ошибок, способность видеть признак, лежащий в основе названия слова, развивать умение проводить смысловой анализ слова. Имея эту базу, такие дети хорошо воспринимают в дальнейшем и затемнённые, и дальние этимологии" (18, с.24).

Н.А. Подшибякина определяет общие требования к отбору лексики для этимологического анализа: "При отборе лексики для этимологического анализа обязательно должен учитываться возраст учащихся и уровень обученности русскому языку. В связи с этим большое значение имеет соблюдение принципа доступности. Этот принцип требует умелого использования научных этимологий. Так, объяснение слов *сапог (от сопеть), корабль (*из греч. *karabos* - "*корабль*") и др. с помощью этого приёма может породить ошибки. В подобных случаях лучше воздерживаться от исторического анализа. Кроме того, необходимо пользоваться исключительно достоверными фактами, так как ложная этимология, то есть переделка и переосмысление слов без учёта реальных фактов их происхождения, может также стать причиной орфографических ошибок" (18, с.103).

"З.А. Потиха предупреждает о том, что нельзя одновременно на одном уроке давать более 6-8 этимологических справок (пусть даже самых простых и занимательных), что справки должны быть максимально краткими и что необходимо воздержаться от этимологического анализа в тех случаях, когда он может натолкнуть учащегося на орфографические или семантические ошибки" (18, с.41).

Итак, использование этимологического анализа на уроках русского языка при работе со словами с непроверяемыми написаниями ставит обучение орфографии на научную основу. При этом оказывается задействованным сознание ребёнка, благодаря чему словарно-орфографическая работа становится более эффективной.

При использовании на уроках этимологического анализа необходимо чёткое разграничение его с морфемным анализом во избежание неверного морфемного членения слов.

Этимологический анализ в начальной школе должен применяться как вспомогательный приём для орфографических, лексических и других практических целей и проводиться учителем с учётом возрастных особенностей учащихся. В этом случае этимологические справки доступны младшим школьникам, воспринимаются им с большим интересом. При этом объясняемые слова усваиваются школьниками и по значению и со стороны правописания.

К сожалению, этимологический анализ довольно редко используется в начальной школе в орфографических целях. Причина в недостаточной оснащённости школ материалом, специально ориентированным на такой анализ.

## 3. Анализ учебников по русскому языку для начальной школы

Основное направление преподавания языка, несомненно, задают учебники русского языка.

Современная начальная школа располагает несколькими учебниками русского языка. Наиболее часто в школах используется учебник Т.Г. Рамзаевой (21). Положительной стороной этого учебника можно считать большое количество упражнений, в которых задействованы непроверяемые слова. Присутствуют загадки, содержащие слова с непроверяемыми написаниями, кроссворды, помогающие запомнить различные орфограммы, используются мнемонические приёмы. В учебнике содержится большое количество хороших текстов для закрепления правописания "трудных" слов. Среди них есть такие, которые побуждают детей задуматься об этимологии слов: "Почему в Москве площадь Красная?

Когда-то на Руси словом "красный" называли не только цвет. Красный означало также красивый, славный, самый дорогой. Главный вход назывался красным крыльцом. Самоё почётное место в доме - красным углом.

(По А. Карданову)" (21, с.13).

Но таких текстов очень мало. В учебнике нет опоры на этимологические справки к "трудным" словам.

В 1974 году появился учебник М.Л. Закожурниковой, В.А. Кустарёвой, Н.С. Рождественского (6), по которому обучалось несколько поколений школьников. Этимология в словарной работе по этим учебникам не используется. Попытку углубить материал упражнений этого учебника, обратить внимание детей на значение слов предприняла Т.И. Куропаткина, создав для школьников рабочие тетради "Комментарии к упражнениям по русскому языку" для 2 и 3 класса, каждая в 2-х частях (10). Кроме наглядной демонстрации структуры слов в современном языке, методист очень широко использует этимологию для того, чтобы помочь детям более глубоко осознать значение слова. Если в упражнении учебника М.Л. Закожурниковой встречается слово, о происхождении которого целесообразно сообщить младшему школьнику, Т.И. Куропаткина предлагает этимологическую справку к нему. Предмет, о котором идёт речь, изображён здесь же. Дети могут раскрасить картинку и подписать название предмета. Это очень интересный приём, который можно использовать именно в младшем школьном возрасте и который позволяет задержать внимание ребёнка на "трудном" слове, и, может быть, помогает ему чуть дольше поразмышлять о причинах его современного значения и написания.

Встречаются этимологические справки в учебнике С.В. Иванова, А.О. Евдокимова и др. (25). Они идут под заголовком "Интересный материал из истории языка", основная цель этих справок - расширить кругозор учащихся и способствовать развитию интереса к урокам русского языка. На решение орфографических задач эти справки не нацелены.

Одной из особенностей этого учебника является сравнительно небольшое количество упражнений, направленных на запоминание правописания "трудных" слов, в сравнении с рассмотренными выше учебниками.

Не содержит этимологических справок учебник В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, Т.Р. и др. (система Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова). (23) Непроверяемые орфограммы в словах школьникам предлагается запомнить.

Учебники А.В. Поляковой (19), предназначенные для обучения младших школьников русскому языку по системе Л.В. Занкова, также не содержат ссылок на происхождение слов. Словарно-орфографическая работа ориентирована на механическое запоминание слов с непроверяемыми написаниями: "Во многих корнях правописание гласных нельзя проверить ударением, например: *вагон, вокзал, собака, город, улица*. Правописание таких слов надо запомнить" (19, с.182).

Одним из первых современных учебников, в котором не только представлены этимологические ссылки к словам с непроверяемыми орфограммами, но и ссылки эти направлены на решение орфографических задач, является учебник М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко "К тайнам нашего языка (29), к которому прилагаются тетради-задачники (30).

Примечательно, что авторы вводят для учеников понятие слов с непроверяемыми написаниями и говорят о связи происхождения слов с их написанием: "Слова, написание которых нельзя проверить по правилу, так и называются: слова с непроверяемыми орфограммами… Часто происхождение слова подсказывает его написание" (29, с.155, 157).

Пример этой связи авторы показывают в тетради (30, с.44):

"*463. Реши, могут ли тебе пригодиться подсказки К.И. Чуковского.*

Однажды я написал: *транвай*, и дед это заметил… Как же ты не понимаешь, что слово "**трамвай"** происходит от английского слова *the tram*, которое оканчивается на букву "эм" и, следовательно, о букве "эн" в слове "**трамвай"** не может быть и речи."

В этих учебниках и тетрадях содержится большое количество самых разнообразных упражнений, предназначенных для закрепления правописания слов с непроверяемыми орфограммами.

Поскольку мы говорим о необходимости использования этимологии на уроках русского языка, нельзя обойти стороной вопрос об этимологических словарях, которые так необходимы в школе. В 1961 году вышло в свет первое издание Краткого этимологического словаря Н.М. Шанского, В.В. Иванова, Т.В. Шанской, которое содержало около 5 тысяч слов. Позже словарь был переработан, дополнен и в 1971 году издан (в него вошли уже 7 тысяч слов). Этот словарь и по сей день является хорошим и используется учителями средней школы. В 1994 году был опубликован "Школьный этимологический словарь русского языка" Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой (35), который на данный момент наиболее современен и содержит 10 тысяч слов. Это издание научное и предназначено в основном для учителей.

Первый этимологический словарик, адресованный школьникам, "Почему не иначе?", составленный писателем Л.В. Успенским, вышел в 1967 году. В предисловии автор в популярной форме на ярких примерах излагает основы этимологии как науки о языке и разъясняет некоторые лингвистические термины, встречающиеся в словарике, Далее доступно и занимательно излагается этимология отдельных слов. К сожалению, в настоящее время эта книга стала библиографической редкостью.

Но достаточно распространена книга Л.В. Успенского "Слово о словах" (32), изданная ещё в 1954 году, в которой также в занимательной и популярной форме излагаются сведения о происхождении многих слов русского языка.

В 1992 году в журнале "Начальная школа" №2 был обнародован первый опыт создания этимологического словарика для 1 - 2 классов (О.С. Арямова, Л.Д. Мали), в который вошли слова из обязательного для данных классов списка "трудных" слов, написание которых учащиеся могут усвоить сознательно с опорой на исторические справки о слове.

Популяризации знаний о происхождении слов среди учащихся посвящены книги Ю.В. Откупщикова "К истокам слова" (17), Н.М. Шанского "В мире слов" (34), В. Волиной "Весёлая грамматика", в которую вошёл раздел "Откуда пришли слова" (2).

Несмотря на все эти издания, учителя начальной школы испытывают огромную потребность в справочной и справочно-методической литературе. Необходимо создание школьного этимологического словаря для начальных классов, с помощью которого можно было бы работать над орфографической грамотностью учащихся и обогащать их словарный запас. Желательно, чтобы такой словарь помогал учителям в работе и был доступен младшим школьникам.

Обобщая вышеизложенное, мы можем сделать выводы о том, что:

Механическое заучивание слов, используемое, как правило, в словарно-орфографической работе в школе - малоэффективный приём при обучении орфографии, так как не включает мыслительную деятельность учащихся.

Основным приёмом словарно-орфографической работы, рассчитанным на осознанное понимание значения и орфографии слова, является использование этимологии.

Элементы этимологического анализа доступны пониманию младших школьников, так как этимологический анализ открывает первичные, образные значения слов, а мышление ребёнка, пришедшего в начальную школу, образно.

Применение этимологического анализа как методический приём направляет способность младших школьников к этимологизации в научное русло, способствует формированию правильного понимания ими лексического значения слов и, как следствие, избавляет от большого количества орфографических ошибок.

В начальной школе этимологический анализ не применяется или применяется эпизодически по причине того, что учебники по русскому языку для начальной школы в своём большинстве не нацелены на проведение словарно-орфографической работы на основе этимологий "трудных" слов.

В настоящее время остро стоит вопрос о разработке методики работы со словами с непроверяемыми орфограммами на основе этимологического анализа.

## Глава 2. Описание экспериментального обучения

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в начальной школе № 618 в 3 "А" и 3 "В" классах. В эксперименте принимали участие 45 учеников.

## 1. Выявление уровня орфографической грамотности учащихся в словах с непроверяемыми написаниями

(констатирующий эксперимент)

В ходе нашего исследования был проведён констатирующий эксперимент, основными задачами которого было:

выявление уровня орфографической грамотности в словахс непроверяемыми написаниями в контрольном и экспериментальном классах;

установление основных причин орфографических ошибок учащихся.

Для установления уровня орфографической грамотности учащихся к моменту обучающего эксперимента нами был проведён словарный диктант.

В словарный диктант вошли следующие 15 слов с непроверяемыми орфограммами, предназначенные для обязательного запоминания в начальной школе и изученные учащимися: лопата, воробей, тетрадь, аллея, библиотека, животное, вагон, дежурный, помидор, впереди, морковь, вчера, деревня, заяц, земляника.

Все эти слова могли бы быть проверены учащимися на основе знаний этимологии данных слов, но этимологический анализ в данных классах не проводился; словарно-орфографическая работа была ориентирована на механическое запоминание правописания "трудных" слов.

Результаты проведённой работы представлены в таблицах № 1,2.

**Таблица № 1**

**Результаты диктанта в 3 "А", контрольном, классе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Уч-ся 3 "А" | Кол-во орфографических ошибок в словах  с непроверяемыми орфограммами | | | | | | | | | | | | | | | |
| имя | л  о  п  а  т  а | в  о  р  о  б  е  й | т  е  т  р  а  д  ь | а  л  л  е  я | б  и  б  л  и  о  т  е  к  а | ж  и  в  о  т  н  о  е | в  а  г  о  н | д  е  ж  у  р  н  ы  й | п  о  м  и  д  о  р | в  п  е  р  е  д  и | м  о  р  к  о  в  ь | в  ч  е  р  а | д  е  р  е  в  н  я | з  а  я  ц | з  е  м  л  я  н  и  к  а | Кол-во  ошибок  у уч-ка |
| 1 | Марк Ш. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 2 | Алёша К. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 3 | Андрей И. | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 4 | Валя Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 5 | Вика Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 6 | Платон М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 7 | Дима О. | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 8 | Наташа С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| 9 | Ванаг Д. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 10 | Дарина Л. | 1 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 4 |
| 11 | Артур У. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 12 | Рита М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 13 | Влад Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| 14 | Надя Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 15 | Стефа В. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 16 | Анна Е. | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 17 | Гоша Г. | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 18 | Аня К. | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 19 | Лиза С. | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 20 | Алексей М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 21 | Лёша К. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 2 |
| 22 | Маша Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 23 | Саша П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 24 | Филипп К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| Кол-во  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | | Общ.  кол-во  ошибок |
| 24 | | 2 | 0 | 0 | 5 | 3 | 0 | 3 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 |

**Таблица № 2**

**Результаты диктанта в 3 "В", экспериментальном, классе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Уч-ся 3 "В" | Кол-во орфографических ошибок в словах  с непроверяемыми орфограммами | | | | | | | | | | | | | | | |
| имя | л  о  п  а  т  а | в  о  р  о  б  е  й | т  е  т  р  а  д  ь | а  л  л  е  я | б  и  б  л  и  о  т  е  к  а | ж  и  в  о  т  н  о  е | в  а  г  о  н | д  е  ж  у  р  н  ы  й | п  о  м  и  д  о  р | в  п  е  р  е  д  и | м  о  р  к  о  в  ь | в  ч  е  р  а | д  е  р  е  в  н  я | з  а  я  ц | з  е  м  л  я  н  и  к  а | Кол-во  ошибок  у уч-ка |
| 1 | Антон Ц. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| 2 | Серафима П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 3 | Марина С. | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 4 | Денис К. | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 | 3 |
| 5 | Анна У. | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 6 | Карен Ч. | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 3 |
| 7 | Вася Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 8 | Саша М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 9 | Даша Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 10 | Юлия Л. | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 11 | Дурсун А. | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 12 | Володя С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 13 | Данила Л. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 14 | Марина Т. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 15 | Саша Р. | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | 1 | 7 |
| 16 | Дима Г. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 17 | Вика С. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 2 |
| 18 | Анжелика К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| 19 | Оля М. | - | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 6 |
| 20 | Аня О. | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 21 | Евгения Ч. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| Кол-во  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | | Общ.  кол-во  ошибок |
| 21 | | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 | 8 | 3 | 2 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 34 |

В 3 "А", контрольном классе, количество испытуемых составило 24 ученика. Из них написали диктант без ошибок 12 учеников, допустили в диктанте 1 - 2 ошибки 11 учеников и 1 ученик сделал 4 ошибки. Общее количество ошибок, допущенных учащимися в диктанте - 19. Среднее количество ошибок в проверочном диктанте, составляет 3,3%. Следовательно, средний уровень орфографической грамотности в контрольном классе равен 96,7%.

В 3 "В", экспериментальном классе, количество испытуемых составило 21 учеников. Из них написали диктант без ошибок 6 учеников, допустили в диктанте 1 - 2 ошибки 11 учеников, допустили более 2 ошибок 4 ученика, из них 2 ученика сделали в диктанте более 5 орфографических ошибок. Общее количество ошибок, допущенных учащимися в диктанте - 34. Среднее количество ошибок составляет 6,7%. Уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса равен 93, 3%.

Исходный уровень орфографической грамотности учащихся контрольного и экспериментального классов: уровень орфографической, грамотности (в %).



Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса перед началом формирующего эксперимента был в среднем на 3,4% ниже, чем у учащихся контрольного класса.

В результате длительного наблюдения за процессом организации и проведения словарно-орфографической работы в данных классах нами были установлены следующие причины орфографических ошибок учащихся в "трудных" словах:

1) работа над непроверяемыми словами носит, как правило, бессистемный характер;

2) задания для учащихся носят преимущественно механический характер, исключающий опору на сознание младших школьников.

## 2. Словарно-орфографическая работа на основе этимологического анализа (формирующий эксперимент)

На основании анализа лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы, учебников по русскому языку для начальных классов и по результатам констатирующего эксперимента нами были определены следующие задачи обучающего эксперимента:

отобрать из программных списков такие слова с непроверяемыми орфограммами, этимологический анализ которых доступен учащимся начальной школы и способствует решению орфографических задач;

разработать последовательность знакомства учащихся с "трудными" словами с учётом их этимологий;

представить систему упражнений, направленных на закрепление знаний, умений и навыков учащихся, связанных со словарно-орфографической работой с опорой на этимологический анализ;

экспериментально проверить эффективность данной системы упражнений.

Для решения поставленных задач нами были отобраны слова с непроверяемыми орфограммами, написание которых мы планировали закрепить в сознании и памяти школьников на основе их этимологического анализа. После чего нами была разработана последовательность введения этимологий данных слов в экспериментальном классе.

В связи с тем, что в экспериментальном классе работа по этимологии ранее не проводилась, первый этап нашего формирующего эксперимента мы начали с введения на уроках элементов этимологического анализа.

Так, учащимся были предложены следующие задания:

на установление закономерности в группах слов, содержащих в своём составе полногласие *-оро- ,* - *оло-,* и дополнение их другими словами в соответствии с установленной закономерностью;

на сопоставление слов *победа, пожар, посуда, погода, позор, покой* и выделение в этих словах одинаковой части, ранее обозначавшейся как приставка.

Благодаря данным упражнениям учащиеся начали осознавать, что истоки правописания слов с непроверяемыми орфограммами заложены в историческом составе данных слов. Следовательно, происхождение слова может подсказать его написание.

Следуя дидактическому принципу "от простого к сложному", на втором этапе мы стали знакомить учащихся со словами с прозрачной этимологией. Это слова, в которых носителям языка ясна связь формы и значения. К таким словам относятся *земляника, снегирь, медведь* и др.

Приведём пример, как проходила словарно-орфографическая работа с опорой на этимологию с такими словами.

Учитель предложил учащимся разгадать загадку: *Растёт низко, к земле близко*.

После ответа учащихся, что это *земляника*, учитель вывесил картинку с изображением ягоды и карточку со словом *ЗЕМЛЯНИКА*. Учащимся было предложено подумать над тем, почему эту ягоду назвали *земляникой*.

Слово *земляника* произошло от слова *земля*. Ягоду назвали так потому, что у неё очень коротенький стебелёк, почти не поднимающий её от земли.

Далее учитель попросил детей доказать правописание слова *земляника*.

Слово *земляника* пишется с гласной *Е* в первом слоге и гласной *Я* - во втором. Его можно проверить словом *ЗЕМЛЯ* (*ЗЕМЛЯ - ЗЕМЛИ*).

На доске и в тетрадях учащимися была сделана следующая запись:

*земляника (земля - земли).*

Далее учащимся предлагалось самим привести примеры названий ягод, происхождение которых ясно из их написания. Учащиеся назвали такие ягоды, как *черника, голубика, рябина.*

К этим названиям мы добавили слово *малина* и сообщили, что это название ягода получила от корня *мал-*: ягода, состоящая из многих маленьких ягодок-зёрнышек. После чего учащиеся объясняли написание слова *малина* на основе его происхождения.

На третьем этапе учащиеся знакомились со словами с затемнённой этимологией. Это такие слова, в которых носителям языка непонятна связь формы и значения. Например, слово *солдат* произошло от слова *сольдо* - название ит. монеты и обозначает военнослужащего, получающего жалованье, а слово *трамвай*, заимствованное из французского языка, возникло из слияния двух слов *tram - вагон* и *way - дорога*.

Словарно-орфографическая работа со словами с затемнённой этимологией проводилась следующим образом:

1. Учитель предлагал детям найти в орфографических словариках слово, например, **корабль**. Обращал внимание на вторую букву в нём. При этом шло запоминание зрительного образа слова.

2. Если была необходимость, объяснялось значение слова. В данном случае слово детям было знакомо, но его определение необходимо было уточнить. Учитель сообщил, что корабль - это крупное морское судно.

3. Затем слово орфографически проговаривалось, хором, вполголоса. Получалось как бы скандирование, при котором все гласные слышатся ясно, как в сильной позиции. Шло запоминание звукового образа слова.

4. Учитель записывал изучаемое слово на доске, ученики - в индивидуальные словарики, мысленно себе диктуя. Ставилось ударение, буква **О** подчёркивалась. Усваивался графический, "рукодвигательный" образ слова.

5. Беседа об этимологии слова. Очень важно, чтобы дети осознали причины именно такого написания слова. Поэтому, если это возможно, мы использовали сведения о происхождении изучаемого слова. Так, **корабль** ранее назывался **корабь.** Исконно - русское слово **корабь** было образовано от той же основы, что и **кора, короб, корыто.** Что у них общего? И короб, и корыто, и судно, названное потом кораблём, выдалбливали из ствола дерева, снаружи такая посудина была покрыта корой.

Учитель спрашивал у учащихся, как можно проверить букву **О** в слове **корабль**, зная, что слова **корабль** и **кора** в древние времена были родственными. Всеобщими усилиями были найдены слова-подсказки **корка, корочка.**

Дети записывали в словарик проверочное слово. Получилась следующая запись: кОрабль (кОрка).

На этом этапе учащиеся осознанно запоминали значение и написание слова.

6. Подбор родственных слов. Для того чтобы ребёнок осознал семантические связи изучаемого слова и, как следствие, запомнил его правописание, подбирались слова, которые имеют тот же исторический корень. Например, подбор слов, родственных слову **корабль**, проходил следующим образом:

Каким прилагательным можно назвать мачты у корабля? (корабельный)

Как называют людей, которые строят корабли? (корабел, кораблестроитель)

Называемые слова записывались в словарики учащихся.

7. Очень важно было развести в сознании детей исторический и современный состав слова. Для этого мы сравнивали и анализировали записанные слова по составу.

Учитель: - Посмотрите на родственные слова, и найдите у них общий корень. Дети сомневались: **кор- , кора- , короб- , корабль-…**

Учитель пояснял: в древние времена слова **корабль, корка, корыто, короб** были родственными, поскольку имеют единый исторический корень - **кор-**, обозначим его пунктирной дужкой. Сейчас у этих слов разные значения и разные корни. **Корабль** - всё слово корень.

Какую часть слова нужно ещё выделить? (нулевое окончание)

Аналогично происходил разбор слова **кораблик.**

В процессе опытного обучения, когда младшие школьники познакомились со сведениями об этимологии различных слов, мы использовали следующие виды работ, направленные на закрепление полученных детьми знаний, умений и навыков:

**1. Рассказы.**

а) рассказы, в которых в поэтической форме раскрывается историческая общность слов

"Да вот этот самый *родник*. Я это слово давно приметил. Всё его обхаживаю. Надо думать, что получилось оно оттого, что тут вода зарождается. *Родник* *родит* реку, а река льётся - течёт через нашу матушку - землю, через всю *родину*, кормит *народ*. И все эти слова как бы родня между собой".

(К. Паустовский)

б) рассказы, содержащие ответ на проблемный вопрос

Что общего между словами *капитан* и *капуста*?

Если не считать их принадлежности к категории имён существительных, то между этими словами как будто нет ничего общего. Впрочем, подождите. Оба слова начинаются с одного буквосочетания *кап*. Но так ли это существенно? Разве мало слов, имеющих в своём составе одинаковые буквенные отрывки и тем не менее абсолютно никакого отношения друг к другу не имеющих? Сколько угодно. Примером могут служить те же омонимы.

Данные русской этимологии говорят, что совпадение "кусочка" *кап* в словах *капуста* и *капитан* не случайно и они состоят между собой в известном родстве, хоть и очень далёком.

Слово *капуста* произошло от латинского "капут" - "голова" = "кочан, головка капусты". А слово *капитан* = "голова, начальник".

Большое количество рассказов, отобранных нами для закрепления знаний об этимологии слов, было взято из книги Валентины Волиной "Весёлая грамматика" (2).

Лопух и лопата.

Лопух и лопата. Трудно представить, что слова эти - родственники. Ну что общего у лопаты с лопухом? Смешно.

Постойте - постойте! Древний корень *лоп* обозначал плоскость, расширение, широкий лист. От него образовались и *лопух (*растение с широкими листьями), и *лопата* (орудие труда, по форме напоминающее лист). Кстати, *лопасть* (плоская широкая часть винта у парохода или самолёта) тоже внешне на лист похожа. Теперь становится понятным и словечко *лопоухий*: человек с большими, как лопы (листья), ушами (2, с.240).

**2.** На основе таких справок, предлагаемых учителем или выясняемых самими школьниками, учащиеся составляли на уроках **этимологические словарики** "Из истории слова", в которые записывали сведения из истории только что проанализированного на уроке слова. Записи в словариках выглядели следующим образом: *СТОЛИЦА (СТОЛ), КАРТИНА (КАРТА), СЕГОДНЯ (СЕЙ ДЕНЬ).* Такие простые и лаконичные записи делались в целях запоминания учащимися написания слов с непроверяемыми орфограммами.

**3. Игра "Верно ли?",** разработанная О.Н. Лёвушкиной (11)

Эта игра помогала учащимся закрепить навык соотносить созвучные слова по значению, актуализировать в памяти научные сведения об этимологии уже известных им слов. Приведём несколько вопросов для этой игры.

Верно ли, что…

… слова *портной* и *портфель* восходят к одному и тому же историческому корню?

(Неверно. Слово *портной* исконно русское и восходит к слову *порт* в значении "полотно". Слово *портфель* восходит к французскому *портер*, что значит "носить")

… слово *газета* образовано от слова *газ*?

(Неверно. Слово *газета* образовано от итальянского *газа*, что значит "сорока" - изображение птицы на мелкой монете, которую отдавали за лист бумаги с напечатанной информацией. Слово *газ* восходит к греческому *хаос* в значении "первичное, бесформенное состояние мира")

… слова *капитан* и *капуста* восходят к одному и тому же историческому корню?

(Верно. Слова *капуста* и *капитан* восходят к латинскому *капут* в значении "голова")

…слова *работа* и *ребята* восходят к одному и тому же историческому корню?

(Верно. Они происходят от одного корня *раб*)

**4. Этимологические кроссворды.**

Эффективно использовались для закрепления знаний, полученных в процессе словарной работы с опорой на этимологию, этимологические кроссворды.

Кроссворд

|  |
| --- |
| К |
|  | |  | | | П | Е | С | О | К |  | | А |  | |
|  | | | | | | | О | Г | О | Р | О | Д |
|  | | | | | | | Р |  | | Т |  | |
|  | | | С | О | Л | Д | А | Т |  | И |
| Л |  | | Т |  | | | Б |  | | Н |
| О | О | Л | А |
| П | Л | Ь |  | | | | |
| А | И |
| Т | Ц |  | | |
| Т | Р | А | М | В | А | Й |

Вопросы

по вертикали:

Рисунок на бумаге, получивший своё название от слова "карта" - "бумага".

3. Это исконно русское слово образовано от той же основы, что и *кора, короб, корыто* и обозначает морское судно.

5. Город, считающийся центром страны, произошло от слова "стол" - "возвышение".

6. Общеславянское слово произошло от корня "лоп" - "плоскость, широкий лист".

по горизонтали:

Осадочная горная порода, состоящая из мелких частиц, получила своё название от слова "пес" - "пыль".

4. Исконно слово означало "огороженное чем-либо место". Родственно слову "город".

5. Слово произошло от итальянского слова "сольдо" - название монеты и обозначает военнослужащего, получающего жалованье.

7. Слово, заимствованное из французского языка. Возникло из слияния двух слов "tram" - "вагон" и "way" - "дорога".

**5. Диктант с обоснованием**.

Этот вид задания хорошо известен в методике русского языка и широко используется учителями при закреплении написания слов с безударными гласными в корне, проверяемыми ударением. Если же учитель постоянно использует в словарно-орфографической работе этимологический анализ, этот вид диктанта можно использовать и при работе со словами с непроверяемыми гласными.

Школьникам предлагалось записать трудные слова под диктовку, предварительно обосновав их написание.

Выполняя это задание, учащиеся вспоминали слово или исторический корень, к которому восходит данное, и записывали сначала его, а потом уже диктуемое слово. Например, *(сольдо) солдат, (тетра) тетрадь, (кара) карандаш, (раб) работа, (огур) огурец.*

Этот вид диктанта способствовал закреплению в сознании детей сведений о происхождении "трудных" слов, развитию навыка писать слова, вызывающие затруднения, предварительно подобрав проверочное слово.

**6. Самодиктант.**

Задание: вспомни и запиши как можно больше слов…

… имеющих в своём составе исторический корень - *кол - (*от *коло*) со значением "круг".

(*Колесо, коляска, кольцо, кольчуга, около, околица, колобок и др.)*

… имеющих в своём составе исторический корень - *кор - (*от *кора*).

(*Корабль, кораблик, кораблестроитель, корабельный, корыто, короб, коробка, корица, коричневый*)

… имеющих в своём составе исторический корень - *лоп -* в значении "лист".

(*Лопасть, лопата, перелопатить, лопатка, лопух, лопоухий и др.)*

В основу этого задания легло составление учащимися этимологического гнезда. Составление этимологического гнезда оказалось очень интересным и полезным для учащихся при обучении орфографии, так как обращало их внимание не только на смысловую общность этимологически родственных слов, но и на графический облик корня и его вариантов, на наличие "проверяемых" написаний для слов.

**7. Аукцион "трудных" слов.**

Проводится устно. Побеждает тот, кто последним назовёт слово с указанным в задании признаком.

Назови слова, имеющие в своём составе полногласие *-оро-*.

(*Город, горох, воробей, мороз, огород, дорога, ворона, корова, хорошо и др.)*

Опираясь на знание этимологии, такая работа развивает внимание учащихся, так как дети не должны повторять уже названных слов.

**8. Сочинение - миниатюра.**

Учащимся предлагалось из предложенного списка изученных слов выбрать одно и написать маленькое сочинение на тему: "Почему это слово так называется?"

**9. Этимологические упражнения.**

1) Скажите, от каких слов образованы слова *заяц, машина, работа*.

2) Определите, на какой признак предмета указывает его название.

*Берёза, воробей, капуста, земляника, лопата, пенал, тетрадь.*

3) Объясните правописания слов.

*Деревня* (от *дерево* = "место, очищенное от леса").

*Лисица (*от древнерусск. *лисый* - "желтоватый" = "рыжая").

*Капуста* (от лат. *капут* - "голова" = "растущая кочаном").

4) Выделите в словах исторически-опорные написания.

*Работа, медведь, песок.*

5) Пользуясь этимологическим словариком, найдите исторически проверочные слова к словам *сорока, ворона, заяц, коньки.*

6) Используя этимологический словарик, объясните написание данных слов:

*м. дведь, м. роз, л. пата, п. стух.*

Описанные виды работы способствовали закреплению полученных школьниками знаний об этимологии слов, умения членить слова на морфемы как в современном, так и в историческом плане, навыка сопоставлять созвучные слова по значению (а значение слова выводить из его происхождения), знаний о правописании словарных слов.

Применение разнообразных упражнений обеспечило многократное повторение одних и тех же этимологий. Преимущество такого повторения состоит в том, что оно каждый раз вносило элементы нового в уже известное и поэтому не наскучило младшим школьникам.

## 3. Проверка эффективности опытно-экспериментальной работы

(контрольный эксперимент)

Для того чтобы проверить результаты нашей опытно-экспериментальной работы, по окончании формирующего эксперимента мы выявляли итоговый уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального и контрольного классов в словах с непроверяемыми орфограммами.

С этой целью школьникам предлагалось написать контрольный диктант, в который вошли следующие 15 слов: д**о**рога, с**ег**одня, м**а**лина, **о**г**о**род, к**а**ртина, ст**о**лица, с**о**лдат, сп**а**сиб**о**, кв**а**ртира, л**о**пата, м**о**л**о**ток, ур**о**жай, тр**ам**вай, г**о**рох, к**о**рабль.

Значение и правописание отобранных нами слов в экспериментальном классе было разобрано в ходе формирующего эксперимента с опорой на их этимологический анализ.

Результаты выполнения диктанта представлены в таблицах № 3,4.

В 3 "А", контрольном классе, количество испытуемых составило 23 ученика. Из них написали диктант без ошибок 12 учеников, допустили в диктанте 1 - 2 ошибки 9 учеников и 2 ученика сделали более 3 ошибок. Общее количество ошибок, допущенных учащимися в диктанте - 24. Среднее количество ошибок в контрольном диктанте, составило 5%. Уровень орфографической грамотности учащихся равен 95%

**Таблица № 3**

**Результаты диктанта в 3 "А", контрольном, классе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Уч-ся 3 "А" | Кол-во орфографических ошибок в словах  с непроверяемыми орфограммами | | | | | | | | | | | | | | | |
| имя | д  о  р  о  г  а | с  е  г  о  д  н  я | м  а  л  и  н  а | о  г  о  р  о  д | к  а  р  т  и  н  а | с  т  о  л  и  ц  а | с  о  л  д  а  т | с  п  а  с  и  б  о | к  в  а  р  т  и  р  а | л  о  п  а  т  а | м  о  л  о  т  о  к | у  р  о  ж  а  й | т  р  а  м  в  а  й | г  о  р  о  х | к  о  р  а  б  л  ь | Кол-во  ошибок  у уч-ка |
| 1 | Марк Ш. | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 2 | Алёша К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | 2 |
| 3 | Андрей И. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 4 | Валя Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 5 | Вика Б. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 |
| 6 | Платон М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 7 | Анна Ш. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 8 | Наташа С. | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 2 |
| 9 | Ванаг Д. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 10 | Дарина Л. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 |
| 11 | Владик А. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 12 | Сергей Л. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 13 | Влад Б. | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | 2 |
| 14 | Надя Б. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 15 | Стефа В. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 16 | Анна Е. | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 17 | Гоша Г. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 18 | Аня К. | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 | 6 |
| 19 | Лиза С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 20 | Алексей М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 21 | Лёша К. | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 3 |
| 22 | Саша П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 23 | Филипп К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
|  | |  | | | | | | | | | | | | | | | Общ.  кол-во  ошибок |
| Кол-во  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 24 |

**Таблица № 4**

**Результаты диктанта в 3 "В", экспериментальном, классе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Уч-ся 3 "В" | Кол-во орфографических ошибок в словах  с непроверяемыми орфограммами | | | | | | | | | | | | | | | |
| имя | д  о  р  о  г  а | с  е  г  о  д  н  я | м  а  л  и  н  а | о  г  о  р  о  д | к  а  р  т  и  н  а | с  т  о  л  и  ц  а | с  о  л  д  а  т | с  п  а  с  и  б  о | к  в  а  р  т  и  р  а | л  о  п  а  т  а | м  о  л  о  т  о  к | у  р  о  ж  а  й | т  р  а  м  в  а  й | г  о  р  о  х | к  о  р  а  б  л  ь | Кол-во  ошибок  у уч-ка |
| 1 | Антон Ц. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 2 | Серафима П. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 3 | Марина С. | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 2 |
| 4 | Денис К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 5 | Анна У. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 6 | Карен Ч. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 7 | Вася Б. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 8 | Саша М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 9 | Даша Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 10 | Юлия Л. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 11 | Дурсун А. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 12 | Володя С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 13 | Саша Ж. | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 14 | Марина Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 15 | Саша Р. | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| 16 | Дима Г. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 17 | Вика С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 18 | Анжелика К. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 19 | Оля М. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 20 | Аня О. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| 21 | Евгения Ч. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 |
| 22 | Женя С. | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| Кол-во  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | | Общ.  кол-во  ошибок |
| 22 | | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 |

В 3 "В", экспериментальном классе, количество испытуемых составило 22 ученика. Из них написали диктант без ошибок 17 учеников, допустили в диктанте 1 - 2 ошибки 5 учеников. Общее количество ошибок, допущенных учащимися в диктанте - 7. Среднее количество ошибок составило 1,5%. Следовательно, уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса равен 98,5%.

Анализ результатов диктанта показал, что общее количество ошибок учащихся экспериментального класса уменьшилось в 4,8 раза, в то время как общее количество ошибок учащихся контрольного класса увеличилось с 19 до 24. Свои показатели в экспериментальном классе улучшили 13 учеников.

Из приведённой ниже диаграммы мы можем наглядно увидеть, как изменился уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального и контрольного классов в сравнении с исходным.

Уровень орфографической

грамотности учащихся (в %)



Уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса по сравнению с исходным повысился на 5,2%, а уровень орфографической грамотности учащихся контрольного класса понизился на 1,7%.

Сравнивая результаты контрольного и экспериментального классов, мы видим, что изначально уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса был на 3,4% ниже, чем в контрольном классе. Но после формирующего эксперимента, во время которого словарно-орфографическая работа велась на основе этимологического анализа слов, уровень орфографической грамотности учащихся экспериментального класса в словах с непроверяемыми орфограммами стал на 3,5% выше, чем у учащихся контрольного класса.

Результаты говорят о значительной ценности этимологического анализа как методического приёма словарно-орфографической работы.

## Заключение

Поставленные нами задачи полностью решены: проанализировав психолого-педагогическую, методическую и лингвистическую литературу, мы определили понятия словарно-орфографической работы, этимологии и этимологического анализа; описали основные приёмы словарно-орфографической работы; обосновали возможность и необходимость проведения словарно-орфографической работы на уроках русского языка в начальных классах на основе этимологического анализа.

В процессе наблюдения за организацией словарно-орфографической работы в начальной школе мы установили, что в основе словарно-орфографической работы в начальных классах лежит механическое запоминание слов с непроверяемыми орфограммами, а этимологический анализ, несмотря на его большую воспитывающую и практическую ценность, в начальных классах не применяется или применяется эпизодически в целях развития познавательного интереса учащихся.

В ходе нашего исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа в третьих классах общеобразовательной начальной школы № 618. В основу словарно-орфографической работы мы положили этимологический анализ слова. Результатами этой работы стало повышение уровня орфографической грамотности у учащихся экспериментального класса на 5,2% в сравнении с исходным. Из 22 учащихся 17 учеников написали контрольный диктант без ошибок. Свои показатели улучшили 13 учеников.

Так как критерием эффективности словарно-орфографической работы является уменьшение количества орфографических ошибок в словах с непроверяемыми орфограммами, следовательно, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка в начальной школе проходит более эффективно, если в её основе лежит этимологический анализ.

Проведённое исследование позволяет утверждать, что работа по этимологическому анализу слов с непроверяемыми орфограммами в начальной школе действительно перспективна и должна проводиться системно, с учётом возрастных особенностей младших школьников.

Система словарно-орфографической работы с опорой на этимологию способствует формированию у школьников умения замечать новые слова и объяснять их значение и правописание с опорой на значение исторических корней, к которым они восходят, или элементов, из которых они состоят. Следствием этого становится повышение орфографической грамотности учащихся. Кроме того, вследствие обогащения словаря с опорой на этимологию у младших школьников формируется представление о языке как о развивающемся явлении, о связи языка с историей страны, народа, о взаимодействии языков мира, закладываются основы лингвистического мышления. Этимологический анализ способствует развитию логического мышления учащихся, активизации познавательных процессов, воспитанию интереса к языку.

## Литература

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. - М.: Просвещение, 1966
2. Волина В.В. Весёлая грамматика. - М.: Олма-Пресс, 1999, с.221 - 285
3. Гафитулин М., Попова Т. Слово о словарном слове // Начальная школа. - 1997. - № 1. - с.32 - 33
4. Гордеев Э.В., Дмитрюк М.В. Виды работ над словами с непроверяемыми написаниями на уроках русского языка. - Тула, 1995
5. Ераткина В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1995
6. Закожурникова М.Л., Кустарёва В.А., Рождественский Н.С. Русский язык: Учебник для 3 класса трёхлетней начальной школы. - 21-е изд. - М.: Просвещение, 1997
7. Кохичко А.Н. Проблема использования исторического комментария при обучении младших школьников русскому языку: Дис… канд. пед. наук. - М., 1996
8. Кохичко А.Н. Этимологический анализ как методический приём при обучении орфографии // Начальная школа. - 1998. - № 1. - с.55-60
9. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии. - Мурманск, 1995
10. Куропаткина Т.И. Комментарий к упражнениям по русскому языку для 2 класса: Рабочая тетрадь-раскраска.1 часть. - Самара: Изд-во Сам ГПУ, 1996
11. Лёвушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003
12. Лёвушкина О.Н. Этимологический анализ на уроках в начальных классах как средство обогащения словарного запаса учащихся: Дис… канд. пед. наук. - Ульяновск, 2000
13. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. - М.: Высшая школа: Academia, 1999, с.215
14. Львова С.И. Орфография. Этимология на службе орфографии. - 2-е изд. - М., 2001
15. Никитина Е.И. Изучение слов с непроверяемыми написаниями в 4 классе // Обучение орфографии в восьмилетней школе: Пособие для учителей - М.: Просвещение, 1974
16. Окулова Г.Е. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе. - М., 1992
17. Откупщиков Ю.В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии. - М., 1986
18. Подшибякина Н.А. Этимологический анализ как средство повышения интереса учащихся 4 - 6 классов к урокам русского языка: Дис… канд. пед. наук. - Волгоград, 1985
19. Полякова А.В. Русский язык: Учебник для 2 класса начальной школы. - М.: Просвещение, 2002
20. Пронина И.В. Изучение трудных слов с применением этимологического анализа. - М.: Просвещение, 1964
21. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы. - М.: Дрофа, 1997
22. Рамзаева Т.Г. Система обучения русскому языку и речи в 3 (1 - 3) и 4 (1 - 4) классах начальной школы. - СПб., 1994
23. Репкин В.В., Восторгова Е.В. и др. Русский язык: Учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) ч.1.2 - 2-е изд. - М.: Вита-Пресс, 2002
24. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960
25. Русский язык: Учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы: ч.1,2/Иванов С.В., Евдокимова А.О. и другие. - М.: Вентана-Граф, 2001
26. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Караулов Ю.Н. - М.: Дрофа, 1997, с.643 - 645
27. Савельева Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе // Начальная школа. - 2002. - № 7. - с.39 - 47
28. Современный русский язык. / Под ред. Белошапковой В.А. - М.: Высшая школа, 1981
29. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 3 класс: Учебник русского языка для четырёхлетней начальной школы. - Смоленск: Ассоциация 21 век, 2002
30. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Тетрадь-задачник 2 к учебнику русского языка для четырёхлетней начальной школы. - Смоленск: Ассоциация 21 век, 2002
31. Узорова О.В., Нефёдова Е.А. Словарные слова: 1 - 2 классы. - М.: ООО "Изд-во Астрель": ООО "Изд-во АСТ", 2002
32. Успенский Л.В. Слово о словах: (Очерки о языке). - 2-е изд. - Л.: Детгиз, 1956
33. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.6. - М. - Л.: Изд-во АПН, 1949
34. Шанский Н.М. В мире слов. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1985
35. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. - 4-е изд. - М.: Дрофа, 2001