

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Кабулов С.Т. Реймбаева Д.

КГУ имени Бердаха

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7827306>

**Аннотация:** Статья посвящена одной из актуальных в современном школьном образовании проблеме - разработке методов и приемов обучения имени существительного как учебно-познавательной деятельности школьников на уроках русского языка, направленные на развитие у учащихся умений организации, самоконтроля, самооценки и рефлексии учебно-познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** методы и приемы обучения, учебно-познавательная деятельность, умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, лингвистическая компетенция.

Использование наглядных средств, для создания у школьников образных представлений, но и для формирования понятий, для понимания отвле-чённых связей и зависимостей — одно из важнейших положений дидактики. Ощущение и понятие — различные ступени единого процесса познания.

Этапы формирования грамматических понятий

Основной семантический признак имени существительного- предметность. Но предметность не всегда сводится к конкретности: стол, дерево, человек – эти имена существительные имеют ясный для детского понимания денотат, тогда как бег, терпение, свойство, выражая предметность, все же ребенком не воспринимаются как предметы. Это абстракции. Поэтому первоначальное знакомство с именами существительными происходит на конкретном материале. Это первая ступень овладения именем существительным как частью речи.

В механизме этого осознания велика роль вопросов кто? что? Сначала эти вопросы именительного падежа, но и в дальнейшем они изменяются по падежам – кого? чего? и т.д. Позже механизм задавания вопросов расширяется, становится универсальным.

Однако, А.М.Пешковский обратил внимание на то, что, ставя вопрос к слову или словоформе, человек уже каким-то внутренним чутьем должен уловить и обобщить какие-то свойства того слова, к которому относится вопрос. [19,с. 76]. По-видимому, вопрос опирается на способность, до сих пор мало изученную, получившую название языкового чутья, или языковой интуиции.

Умение ставить вопросы к словам - это переход от морфологии к синтаксическим отношениям, к связкам внутри предложения. Это умение требует, как минимум, знакомства с главными его членами. А это уже вторая ступень осознания отличительных признаков части речи. Такая логика предполагает знакомство с подлежащим и сказуемым на ранних этапах формирования понятий о частях речи.

Второй этап - функциональный; он изучает функцию имени существительного в речевой конструкции, передающей мысль говорящего.

Третья ступень связана с постоянными свойствами существительного: это, в частности, грамматический род существительных - признак, который в русском языке не всегда обоснован денотативно. Дочь и сын - род этих существительных не вызывает

у детей никаких сомнений, но им трудно понять, почему потолок мужского рода, стена – женского, эти признаки носят грамматический характер.

Четвертая ступень – изменение формы слова, т.е. образование формы множественного числа, не вызывает затруднений. Изменение по падежам, т.е. склонение, осознается детьми немного труднее: большие затруднения вызывают значения падежей, правописание безударных окончаний, отчасти – предлоги с падежными формами. Все эти четыре ступени – лишь подготовительные, ибо формирования понятия «имя существительное как часть речи» продолжается, понятие обогащается новыми признаками.

В отечественной дидактике вопросы использования наглядных средств в обучении представлены главным образом в виде рассмотрения «источников восприятия учащимися учебного материала» или «путей познания» в усвоении знаний учащимися [6., с.19].

Так, К. П. Ягодовский в своем труде «Вопросы общей методики естествознания» говорил о том, что непосредственное чувственное восприятие реальных вещей и явлений должно занять в обучении видное место наряду с усвоением обобщенных результатов человеческого опыта, выраженных в слове [37., с.116].

В работах С. Г. Шаповаленко и П. А. Глориозова наблюдение наглядных объектов рассматривается с точки зрения источников или путей познания в учебном процессе [22.с.78].

Использованию принципа наглядности придавал принципиальное значение П. Ф. Лесгафт, обосновывая это следующим образом: «Воспринимать объект зрением легче, воспринимать его по описанию, слухом труднее; первое требует менее сознательной работы, второе — большего внимания, большего напряжения... оно упражняет молодого человека в образном представлении, что не получается в первом случае» [10.,с. 89].

Много внимания уделяли восприятию ребенком предметов и явлений окружающего мира советские психологи середины XX века. В результате большинство из них пришли к выводу, что «наглядность не изолирует восприятие и представление от целостной аналитико-синтетической умственной деятельности» [11., 66].

Психолог В.А. Артемов определяет наглядность как «целенаправленный и специально организованный показ учебного материала, который подсказывает учащимся законы изучаемого явления, в нашем случае языка, а также позволяет учащимся творчески открыть эти законы, или убедиться в их достоверности» [3.,с.43-48].

Использование наглядности на уроках русского языка в начальной школе направлено на выделение признаков изучаемого языкового явления, т. е. наглядность предшествует определению понятия (первичная функция наглядности в отличие от вторичной, когда наглядность используется после знакомства с понятием в целях уточнения и лучшего усвоения понятий). «Наглядный материал представляет собой в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден». Характеризуя роль наглядности, которая «включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей», психолог А.Н. Леонтьев отмечает, что наглядный материал

«служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями» [12.,с. 44].

Закономерности, связанные с особенностями зрительного восприятия знаковой информации, были предметом пристального изучения русских и западных ученых (Р. Арнхейм, Л.М. Веккер, Р.М. Грановская, Р.Л. Грегори, В.П. Зинченко, М. Иден, А.Р. Лурия и другие). В.П. Зинченко определил визуальное мышление как «человеческую деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [7.,23].

Виды наглядности по линии возрастания их абстрактности согласно концепции Т.А. Ильиной подразделяются на:

- естественную наглядность (предметы объективной реальности);
- экспериментальную наглядность (опыты, эксперименты);
- объемную наглядность (макеты, фигуры и т.п.);
- изобразительную наглядность (картины, фотографии, рисунки);
- звуковую наглядность (магнитофон);
- символическую и графическую наглядность (карты, графики, схемы, формулы);
- внутреннюю наглядность (образы, создаваемые речью учителя).

Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Таким образом, видными зарубежными и отечественными педагогами принципу наглядности в обучении придается огромное значение.

#### References:

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория: Учеб. для 5-9 кл. общеобразоват. учеб. заведений, - 3-е изд.- М.: Просвещение, 1994.-256 с.
2. Еремеева А.П. Формирование навыков самоконтроля при изучении темы "Имя существительное"//Русский язык в школе.1989.-№3.-С. 38-41.
3. А.Н. Леонтьев. Психология усвоения грамматики в начальных классах,- М.: Просвещение, 1994,- 300 с.
4. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [Текст] / Ф.А.Брокгауз, И.А.Ефрон. - М.: Эксмо, 2008. - 288 с.