



FORMATION OF SKILLS AND SKILLS OF LITERATE WRITING

Xolmat Shodiev

Associate professor of general
psychology

Sheryigit Yuldashev

Senior lecturer
Jizzakh state pedagogical Institute

N. Shodieva

Primary School Teacher of
the General Educational School
№54 of the Jizzakh District,
Uzbekistan

ANNOTATION

This article analyzes the creation of a psychological model for students to master the punctuation of the Russian language. Punctuation errors made by students of Uzbek schools in writing in the Russian language are analyzed. The basics of the correct correct understanding of written language by students are highlighted. The importance of the correct formulation of punctuation laws in texts and the strong development of written language by the writer is also shown.

KEY WORDS: *psychological model, level of punctuation literacy, anticipation and retention. Failed actions, successive and simultaneous recognition of missing characters, lack of necessary characters, written text.*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ, И НАВЫКОВ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Холмат Шодиев

Доцент кафедры общей психологии

Шерийгит Юлдашев

старший преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт

Н.Шодиева учительница начальных классов общиобразовательной школе № 54

Джизакского района Узбекистан

АННОТАЦИЯ. В данной статье анализируются о создании психологической модели освоения учащимися пунктуации русского языка. Анализируются пунктуационные ошибки, допускаемые учениками узбекских школ в письменной речи по русскому языку. Освещены основы правильного понимания учащимся письменной речи. Также показано значение правильной постановки пунктуационных знаков в текстах и прочном освоении пишущим письменной речи.

Ключевые слова: психологическая модель, уровень пунктуационной грамотности, упреждение и удержание. Провилосообразные действия, сукцессивное и симультанное узнавание недостающие знаки, отсутствие необходимых знаков, письменный текст.



Настоящая статья посвящена проверке принципиальной возможности построить курс обучения русской пунктуации в узбекской школе в соответствии с нашим представлением с психологических механизмах формирования пунктуационно грамотного письма. Не зависимо от условий выполнения действия в основе пунктуационно грамотного письма лежат правилосообразные действия, выработанные у человека в результате сформированных у него приемов умственной работы по применению пунктуационных правил.

Как показало наше исследование, миновать этот этап формирования грамотного письма нельзя, хотя в дальнейшем с изменением условий выполнения действий должен измениться его операционный состав.

Наше исследование показало также, что основные психологические причины пунктуационных ошибок школьников связаны с тем фактом, что существующая методика обучения русской пунктуации в узбекской школе построена без учета психологических закономерностей становления пунктуационной грамотности: в ходе обучения практически минует этап формирования правилосообразных действий.

Перед началом экспериментального обучения мы проверили уровень синтаксических и пунктуационных умений учащихся контрольных и экспериментальных классов, которая заключалась в следующем: учащимся предлагались готовые печатные тексты, в которых были пропущены пунктуационные знаки (запяты).

Выяснилось, что статистически значимых различий в уровне синтаксических и пунктуационных умений между учащимися контрольных и экспериментальных классов не было.

Поскольку это умение является необходимым для решения пунктуационных задач в сложном предложении, обучающий эксперимент был направлен на формирование такого умения. При этом были учтены результаты анализа способов пунктуационного оформления сложных предложений на русском языке, показавшие, что для грамотного оформления готового текста необходима совокупность следующих умений:

1) Умение определять, является ли предложение простым или сложным, требующее

распознавания главных членов и объединения их в основу предложения.

2) Умение распознавать, чем соединены простые предложения в составе сложного.

3) Умение определить, как расположены части сложного предложения.

Использованный в формирующем эксперименте альтернативный подход состоит в признании необходимости и целесообразности формирования правилосообразных действий на основе распознавания не только союзов и союзных слов, но и других синтаксических признаков, в частности, семантико-синтаксического блока - основы предложения.

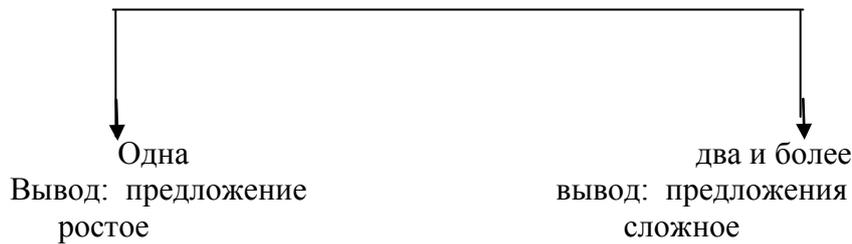
Для формирования этих умений необходимо было обучать учащихся выделять главные члены предложения и объединять их в ядро блока – основу предложения: определять вид простого предложения; устанавливать связь между словами и объединять элементы предложения в семантико-структурные блоки, разделяющих сложное предложение на пунктуационно оформляемые части. В этих случаях блоком является простое предложение или часть сложного.

В нашем эксперименте, в отличие от действующей методики, учащиеся вооружались приемами умственной работы, который позволял решать пунктуационную задачу.

В контрольных классах испытуемые обучались по школьному учебнику. В экспериментальных классах изучение материала велось иначе: была намечена работа, включающая несколько шагов.

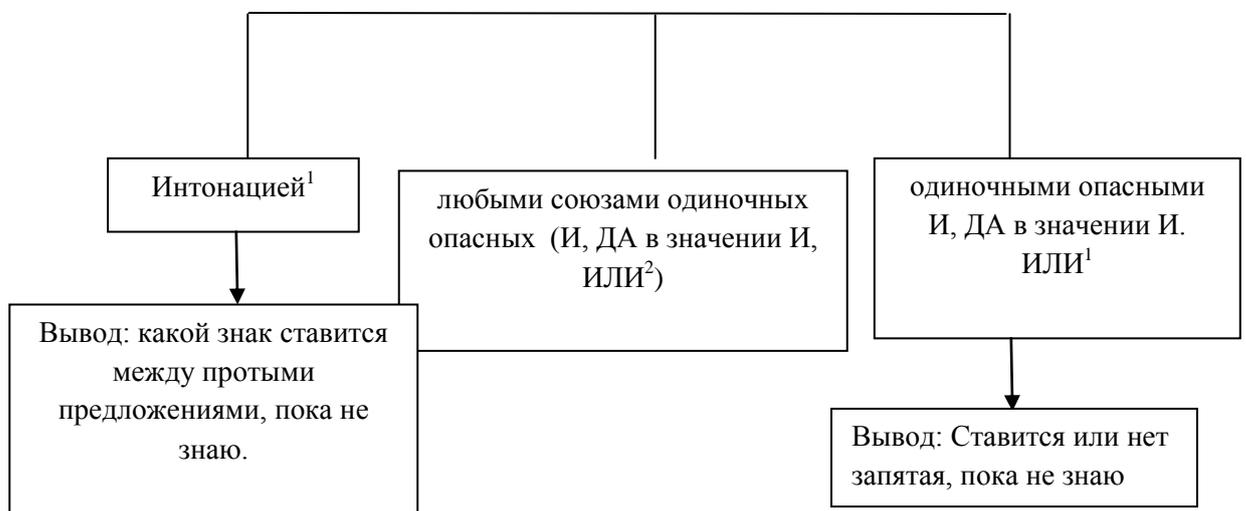
1-шаг. Школьники учились отличать простые предложения от сложных. Для этого они должны были определить, сколько основ (термин «основа» обозначает главные члены предложения) в предложении. Ход рассуждений был таков: одна основа – предложение простое, две и более – предложение сложное. Схематически это выглядело так:

I. Определи, сколько основ в предложении



После того, как было выработано и закреплено умение распознавать структуру сложного предложения, мы перешли к работе над 2 шагом. Учащиеся должны были определить, как соединены части сложного предложения. Ход рассуждений при работе с предложением усложнился, включив новую мыслительную операцию, и выглядел теперь так:

II. Определи, чем соединены части сложного предложения



С помощью этой операции приема мы учили распознавать все варианты соединения простых предложений в сложном предложении с тем, чтобы предотвратить в дальнейшем ломку выработанных умений, и подготавливали к восприятию новых знаний на следующих этапах изучения сложного предложения.

Второй вариант соединения частей сложного предложения приводил учащихся к новому, 3 шагу.

3 шаг включает знакомство учащихся с вариантами структур

сложноподчиненного предложения с союзами и союзными словами. Учащиеся анализировали предложения, где главное предложение предшествовало придаточному или следовало за ним.

Учащимся показывали, что для правильной постановки знаков препинания в предложениях важно видеть порядок расположения частей сложного предложения. Теперь ход рассуждений при анализе сложного предложения был таков:

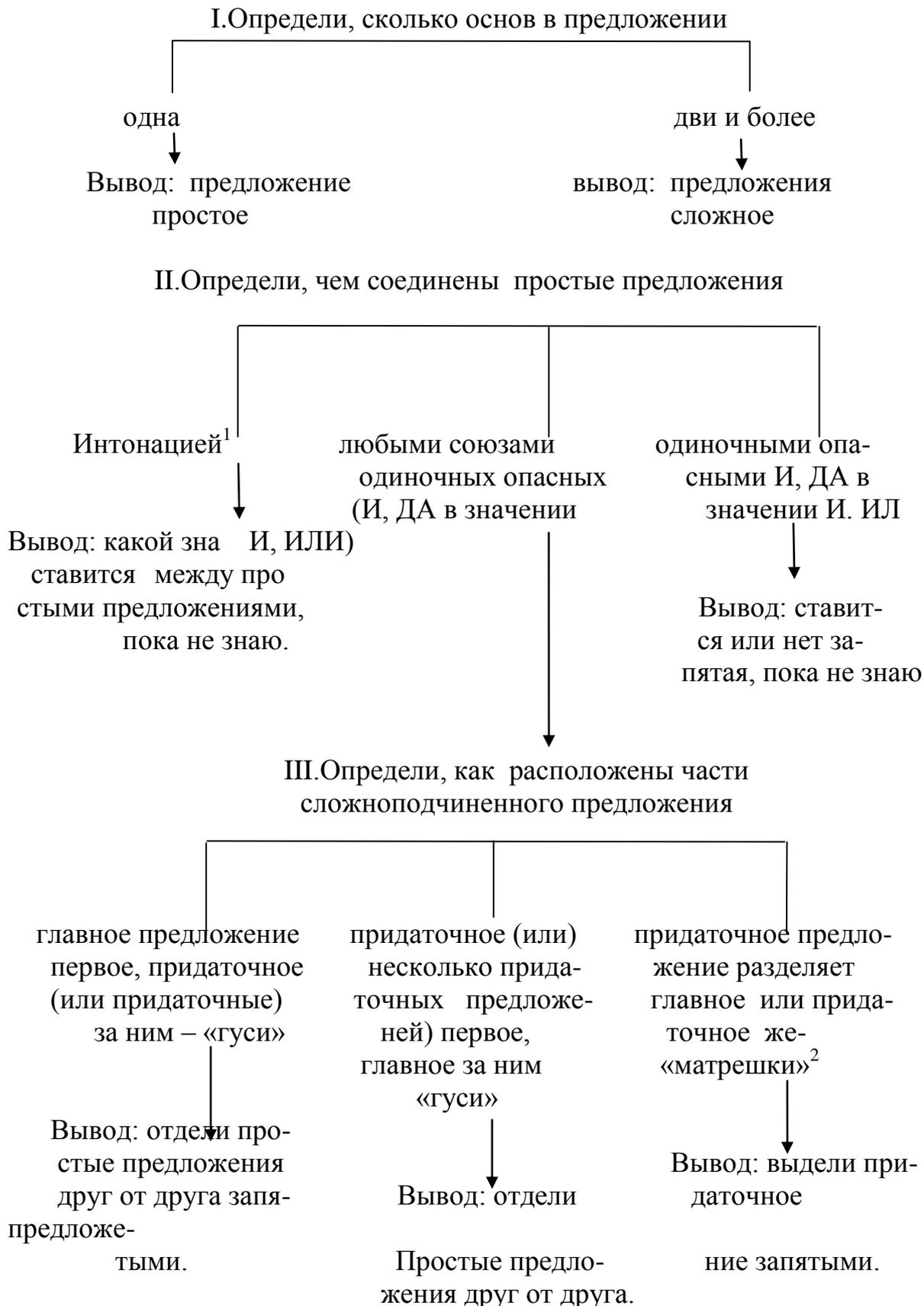


III. Определи, как расположены части сложноподчиненного предложения



После этого учащимся сообщалось, как ставить знаки препинания в сложном предложении с союзами и союзными словами.

В окончательном виде ход рассуждений учащихся при анализе сложного предложения выглядел так:





1. С помощью этой операции приема мы учили распознавать все варианты соединения простых предложений в сложном с тем, чтобы предотвратить в дальнейшем ломку и коренную перестройку выработанных умений и подготавливали к восприятию новых знаний на следующих этапах изучения сложного предложения.

В ходе обучения динамика формирования пунктуационных умений проверялась методом среза. Срезы проводилось после изучения темы и в конце учебного года. Результаты срезов давали представление о процессе формирования пунктуационных умений. Срезы по результатам завершения изучения темы показывали степень сформированности умений; в конце учебного года срез позволял констатировать степень устойчивости пунктуационных умений.

Для предотвращения разрозненного выделения в предложении сказуемых и подлежащих количество заданий, состоящих из «набора» слов, ограничивалось и перемежалось с заданиями, для выполнения которых надо было объединять в блок соответствующие элементы предложения. Причем вначале давались задания найти в предложении основу.

После выполнения каждого задания школьникам предлагалось на аналогичном материале вновь его выполнить, а затем по ходу записи вычлененных элементов и блоков предложения произвести графический разбор. Это делалось для того, чтобы выработать у школьников умение по ходу записи предложения графически выражать операции его слухового восприятия.

Анализ контрольных работ, проведенных после обучения показал, что школьники контрольных классов сохранили те же ошибки, которые были выявлены до обучения.

1) Отсутствие запятой между придаточной и главной частью сложного предложения, когда придаточная предшествует главной.

2) Отсутствие выделения или ошибочное выделение придаточной части, когда она разделяется главную часть.

3) Отсутствие запятой перед союзом И, соединяющим части сложносочиненного предложения.

Третью группу составили ошибки, когда учащиеся неверно поставили пунктуационный знак и ошибочно решили синтаксическую задачу.

В Экспериментальных классах эти ошибки исчезли вообще. Предупреждены ошибки, называемые «лишними знаками». Ошибки же, связанные с объективными трудностями лингвистического материала, сократились до 2,9 на одного учащего вместо 7,4 до обучения.

Таким образом, ученица неверно решила пунктуационную задачу в предложении ошибочно поставив запятую между однородными придаточными частями сложного предложения, соединенными союзом И.

Мы проанализировали причины ошибок, допускаемых при решении синтаксических и пунктуационных задач школьниками контрольных классов, и показали на типичном примере процесс решения одной из этих задач учащимся экспериментальных классов.

Если бы у всех школьников экспериментальных классов процесс решения любой синтаксической и пунктуационной задачи протекал так, как было показано выше, эти учащиеся не допускали бы ошибок. Однако из полученных ответов видно, что и эти школьники допускают ошибки, хотя количество ошибок у них значительно меньше, чем в контрольных классах.

Возникает вопрос: в чем причины ошибок у школьников, обучавшихся по экспериментальной программе?

Анализ ответов этих учащихся в процессе обучения и на экзамене, а также результатов различных контрольных заданий и индивидуальных диагностических экспериментов показал, что учащиеся экспериментальных классов при решении синтаксических и пунктуационных задач обнаруживают следующие основные недостатки:

1. Ошибки в распознавании и вычленении необходимых элементов синтаксических конструкций и в их объединении в блоки.

2. Большая или меньшая задержка в вычленении необходимых элементов синтаксических конструкций, связанная с дефектами упреждения предстоящего текста.

3. Сбои в удержании элементов или блоков синтаксических конструкций в оперативной памяти.

Таким образом, причины ошибок у школьников экспериментальных и контрольных классов оказались одинаковыми.

Это различие состоит в том, что у школьников, обучавшихся по экспериментальной методике, указанные выше недостатки выявляются при решении задач на материале значительно более сложных синтаксических конструкций. Ошибки у этих учеников обычно возникают при решении составных задач, где одновременно следует решать несколько синтаксических и пунктуационных задач (одно пунктуационное поле накладывается на другое), и неоднократное переключение внимания влечет за собой нарушения всех или части описанных выше механизмов письменной речи.



Сопоставить ответы, даваемые на устном экзамене школьниками экспериментальных и контрольных классов, было невозможно, так как учащимся контрольных классов не предлагались вопросы описанного типа.

Приведенные результаты экспериментального обучения позволяют сделать вывод о том, что созданная нами методика экспериментального обучения пунктуации обеспечивает:

1. Значительное повышение уровня синтаксических умений и навыков.

2. Повышение пунктуационной грамотности учащихся 4 – 10 классов общеобразовательных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекмухаммедова Х.А., Гуревич Г.Ф. Методическое руководство к учебнику русского языка для V – VI классов казахской школы. Алма – Ата: Мектеп, 1981. 78 с
2. Богоявленский Д.Н. Прием умственной деятельности как единица изучения психологии обучения. Воспитание, обучение и психическое развитие. М., 1977. – С. 103-104.
3. Граник Г.Г. Формирование у школьников общего метода действия для решения пунктуационных задач при самостоятельном создании текста. Вопросы психологии. 1971. № 2. – С. 20-35.
4. Граник Г.Г. Психологические основы пунктуационных упражнений. Вопросы психологии. 1980. №4. – С. 100-111.
5. Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений. Автореф. Дисс... док-рав психолог. Наук. М., 1981 – 50 с.
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Секреты пунктуации. М.: Просвещение, 1987 – 128 с.
7. Шодиев Х.Т. Психологические особенности усвоения пунктуации русского языка в узбекской школе. Автореф. дисс психолог. Наук. М. - 1989.
8. Шехтер М.С. Зрительное опознание. М. 1985 – 264 с.