

e-ISSN 3060-5059

DOI: 10.67227



IJTIMOIIY-GUMANITAR SOHADA ILMIY-INNOVATSION TADQIQOTLAR

ILMIY METODIK JURNAL

Scientific and Innovative Research in
Social and Humanitarian Studies

Vol. 3 • Issue 10

2026



Founded in 2024



publishscience.uz



publish_science_journal@mail.ru



PEER REVIEWED • OPEN ACCESS

3–4-SINF O‘QUVCHILARIDA GRAMMATIK TUSHUNCHALARNI O‘ZLASHTIRISH JARAYONIDA KOGNITIV O‘QUV HARAKATLARINI RIVOJLANTIRISHNING PSIXOLOGIK VA YOSHGA OID SHART-SHAROITLARI

Solohiddinova Fazilatxon Muhiddin qizi

Namangan davlat universiteti, mustaqil izlanuvchi.

e-mail: solohiddinovafazilat285@gmail.com

Annotatsiya.

Maqolada 3–4-sinf o‘quvchilarining grammatik tushunchalarni o‘zlashtirish jarayonida kognitiv o‘quv harakatlarini rivojlantirish imkoniyatlari va qiyinchiliklarini belgilovchi psixologik hamda yoshga oid shart-sharoitlar tahlil qilinadi. 8–10 yoshdagi bolalarda ko‘rgazmali-obrazli tafakkurdan so‘z-mantiqiy tafakkurga o‘tish xususiyatlari, ixtiyoriy diqqat, mantiqiy xotira va o‘quv refleksiya­si­ning shakllanish jarayonlari ko‘rib chiqiladi. Grammatik tushuncha boladan tabiiy fanlarga oid tushunchalarga nisbatan yuqoriroq darajadagi abstraksiyalashni talab qilishi ko‘rsatib berilgan, chunki u allaqachon umumlashtirilgan leksik ma‘nolar ustidan amalga oshiriladigan umumlashtirishni ifodalaydi. Rus tilida ta‘lim beriladigan maktablarning 878 nafar o‘quvchisi ishtirok etgan tajribaning aniqlovchi bosqichi ma‘lumotlari asosida kichik maktab yoshidagi o‘quvchilarga xos kognitiv qiyinchiliklar aniqlangan hamda tafakkurning yoshga oid xususiyatlaridan kelib chiqadigan metodik xulosalar shakllantirilgan.

Kalit so‘zlar: kognitiv o‘quv harakatlari, kichik maktab yoshi, so‘z-mantiqiy tafakkur, abstraksiyalash, grammatik tushuncha, interiorizatsiya, o‘quv refleksiya­si.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Солохиддинова Фазилатхон Мухиддин кизи

Наманганский государственный университет, соискатель.

Аннотация.

В статье анализируются психологические и возрастные предпосылки, определяющие возможности и трудности развития когнитивных учебных действий у учащихся 3–4 классов при усвоении грамматических понятий. Рассматриваются особенности перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, становление произвольного внимания, логической памяти и учебной рефлексии в возрасте 8–10 лет. Показано, что грамматическое понятие требует от ребёнка более высокого уровня абстрагирования, чем понятия естественнонаучного цикла, поскольку представляет собой обобщение над уже обобщёнными лексическими значениями. На основе данных констатирующего этапа эксперимента, в котором участвовали 878 учащихся школ с русским языком обучения, выделены типичные когнитивные затруднения младших школьников и сформулированы методические выводы, вытекающие из возрастных особенностей мышления.

Ключевые слова: когнитивные учебные действия, младший школьный возраст, словесно-логическое мышление, абстрагирование, грамматическое понятие, интериоризация, учебная рефлексия.

PSYCHOLOGICAL AND AGE-RELATED PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES IN GRADES 3–4 STUDENTS DURING THE ACQUISITION OF GRAMMATICAL CONCEPTS

Solohiddinova Fazilatxon Muhiddin qizi

Namangan State University, Independent Researcher.

Abstract.

The article analyzes the psychological and age-related prerequisites that determine the opportunities and challenges associated with developing cognitive learning activities among students in grades 3–4 during the acquisition of grammatical concepts. It examines the transition from visual-figurative to verbal-logical thinking, as well as the development of voluntary attention, logical memory, and learning reflection in children aged 8–10. The study demonstrates that grammatical concepts require a higher level of abstraction from children than concepts in the natural sciences, since they involve generalization over already generalized lexical meanings. Based on data from the

diagnostic stage of an experiment involving 878 students from Russian-medium schools, the study identifies typical cognitive difficulties experienced by primary school students and formulates methodological implications arising from the age-related characteristics of their thinking.

Keywords: cognitive learning activities, primary school age, verbal-logical thinking, abstraction, grammatical concept, internalization, learning reflection.

Введение. Методика обучения грамматике в начальной школе всегда исходит, явно или неявно, из определённых представлений о том, как мыслит ребёнок 8–10 лет. Если эти представления не согласованы с данными возрастной психологии, обучение оказывается либо непосильным, либо недостаточно развивающим. В первом случае грамматическое понятие заучивается как словесная формула, во втором — ребёнок многократно повторяет операции, которыми уже владеет, и не продвигается дальше.

Л. С. Выготский сформулировал положение о том, что обучение ведёт за собой развитие лишь тогда, когда ориентируется на зону ближайшего развития, то есть на те действия, которые ребёнок пока выполняет только в сотрудничестве со взрослым [1]. Применительно к развитию когнитивных учебных действий это означает, что учителю необходимо знать не только актуальный уровень сформированности у учащихся умений анализировать, сравнивать и обобщать, но и возрастные возможности их дальнейшего развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов показали, что младший школьный возраст является периодом, когда при соответствующей организации учебной деятельности у ребёнка закладываются основы теоретического мышления [2; 3]. Ж. Пиаже описал этот период как стадию конкретных операций, на которой логические действия уже возможны, но ещё опираются на конкретный материал [4].

В работах, посвящённых формированию универсальных учебных действий, возрастные особенности младших школьников, как правило, описываются в общем виде [5]. Значительно реже рассматривается вопрос о том, как эти особенности проявляются при работе с таким специфическим материалом, как грамматическое понятие, и какие именно затруднения они порождают. Между тем грамматика, в отличие от природоведения или математики, не располагает наглядным объектом, признаки которого можно непосредственно наблюдать.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить психологические и возрастные предпосылки развития когнитивных учебных действий у учащихся 3–4-х классов в процессе усвоения грамматических понятий и соотнести их с типичными затруднениями, зафиксированными на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Материалы и методы

Теоретическую основу исследования составил анализ трудов по возрастной и педагогической психологии (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. Ф. Обухова, Н. Ф. Талызина) и методике обучения русскому языку в начальной школе (М. Р. Львов, М. С. Соловейчик). Положения психологической литературы сопоставлялись с требованиями учебной программы по русскому языку к усвоению грамматических понятий в 3–4-х классах.

Эмпирическую базу составили данные констатирующего этапа педагогического эксперимента, проведённого в шести общеобразовательных школах с русским языком обучения Наманганской, Ферганской и Андижанской областей. В нём приняли участие 878 учащихся 3–4-х классов. Диагностика включала задания на распознавание имени существительного и его грамматических признаков, классификацию языковых единиц, объяснение выбора, анализ нетипичных случаев и перенос способа действия. Оценивались осознанность понимания, логичность рассуждения, умение выявлять общие и отличительные признаки, самостоятельность мышления и способность делать обоснованные выводы. Результаты распределялись по высокому, среднему и низкому уровням. Количественные данные дополнялись педагогическим наблюдением за ходом выполнения заданий, что позволило описать качественный характер ошибок.

Результаты

Возрастные предпосылки. Анализ психологической литературы позволил выделить четыре группы возрастных особенностей, которые непосредственно влияют на усвоение грамматических понятий в 3–4-х классах.

Первая группа связана с развитием мышления. В возрасте 8–10 лет происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, однако, по Ж. Пиаже, ребёнок ещё находится на стадии конкретных операций [4]. Он способен сравнивать, классифицировать и делать выводы, если имеет дело с наблюдаемым материалом, но испытывает трудности, когда операцию необходимо выполнить с абстрактным признаком. Л. Ф. Обухова, обобщая данные отечественных и зарубежных исследований, показывает, что развитие абстрагирования в этом возрасте во многом зависит от того, как организована учебная деятельность ребёнка [6].

Вторая группа касается произвольности психических процессов. В этом возрасте активно развиваются произвольное внимание и логическая память, увеличивается объём оперативной памяти. Это создаёт возможность выполнять многошаговые задания, например последовательно определять вопрос, значение, род, число и падеж слова. Вместе с тем удержание нескольких оснований одновременно остаётся для ребёнка трудной задачей.

Третья группа относится к речи как средству мышления. Л. С. Выготский показал, что внутренняя речь формируется из внешней и что словесное оформление действия является условием его осознания [1]. Именно

поэтому, согласно П. Я. Гальперину, этап громкой социализированной речи не может быть пропущен при формировании умственного действия [7].

Четвёртая группа включает становление учебной рефлексии и самооценки. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривали способность ребёнка осознать способ собственного действия как одно из центральных новообразований младшего школьного возраста [2; 3]. Применительно к грамматике это означает умение не только найти существительное, но и объяснить, по каким признакам оно найдено.

Специфика грамматического понятия. Грамматическое понятие предъявляет к названным возрастным возможностям особые требования. При изучении природных объектов исходным материалом служат предметы, признаки которых можно увидеть. Грамматическое же значение надстраивается над лексическим и требует отвлечения от него. Чтобы объединить слова дом, радость, бег, гром в одну часть речи, ребёнок должен игнорировать размер, цвет, форму и даже наличие обозначаемого предмета и опираться на абстрактный признак предметности. Для мышления, находящегося на стадии конкретных операций, это задача на пределе возможностей, то есть в зоне ближайшего развития.

Типичные затруднения. Наблюдение за выполнением диагностических заданий позволило связать наиболее частые ошибки учащихся с их психологическими причинами (табл. 1).

Таблица 1

Типичные когнитивные затруднения при усвоении понятия «имя существительное» и их психологические причины

Затруднение	Психологическая причина	Пример ошибки
Отождествление существительного с видимым предметом	Опора на наглядно-образное мышление	Слова <i>тишина, прыжок, доброта</i> не относятся к существительным
Смешение лексического и грамматического значения	Неразвитость абстрагирования, ориентация на значение слова	Слово <i>бег</i> определяется как глагол, так как «обозначает действие»
Неспособность удерживать несколько оснований классификации	Ограниченный объём произвольного внимания и оперативной памяти	Классификация по одушевлённости смешивается с классификацией по роду
Отсутствие переноса на нетипичный материал	Понятие не отделено от конкретных примеров	Правило верно применяется к слову <i>стол</i> , но не к слову <i>дежурный</i> в позиции подлежащего
Правильный ответ без объяснения	Несформированность внешнеречевой формы действия и рефлексии	Ученик верно определяет падеж, но не может сказать, как он это сделал

Данные констатирующего этапа. Количественные результаты подтвердили, что перечисленные затруднения носят массовый характер. Низкий уровень сформированности когнитивных учебных действий был выявлен у 34,8 % учащихся, а в отдельных группах третьеклассников доля учащихся с несформированными действиями достигала 37,8 %. От 46 до 48 % школьников испытывали трудности в логическом осмыслении информации, аргументации собственной точки зрения и рефлексии при выполнении заданий на интерпретацию и обоснование. Высокий уровень, включающий самостоятельную постановку вопросов, выявление причинно-следственных связей и формулирование обоснованных суждений, продемонстрировали лишь 12–14 % учащихся.

Обсуждение

Сопоставление возрастных особенностей с выявленными затруднениями показывает, что большинство ошибок младших школьников закономерно и не может быть устранено простым увеличением числа тренировочных упражнений. Ошибка в определении части речи слова бег вызвана не невнимательностью, а тем, что ребёнок действует в соответствии с доступным ему способом мышления, опираясь на значение слова. Этот вывод согласуется с позицией М. Р. Львова и М. С. Соловейчик, которые объясняли подобные ошибки опорой на предметное значение без выделения обобщённого грамматического признака [8; 9].

Из выявленных предпосылок вытекает ряд методических следствий. Поскольку мышление ребёнка остаётся конкретно-операциональным, абстрактный признак необходимо материализовать, то есть представить в виде таблицы, схемы или цепочки вопросов. Н. Ф. Талызина экспериментально показала, что такая ориентировочная основа существенно повышает качество усвоения понятий [10]. Ограниченный объём произвольного внимания требует последовательного введения оснований классификации, а не одновременного их предъявления, и лишь после этого — выполнения заданий на классификацию по двум-трём основаниям. Роль речи в формировании действия обуславливает необходимость обязательного словесного объяснения решения, причём не только на этапе введения понятия, но и при выполнении тренировочных заданий. Наконец, для преодоления привязанности понятия к конкретным примерам необходим вариативный языковой материал, включающий отвлечённые существительные и слова, часть речи которых определяется контекстом.

Следует отметить, что в школах с русским языком обучения в Узбекистане на возрастные особенности накладывается ещё один фактор. Многие учащиеся владеют узбекским или таджикским языком, в которых отсутствует грамматическая категория рода, а падежные отношения выражаются агглютинативно. Этот фактор усиливает нагрузку на процессы абстрагирования, однако его детальный анализ выходит за рамки настоящей статьи. Ограничением исследования является и то, что данные констатирующего этапа не позволяют разграничить вклад возрастных и методических причин в возникновение каждой конкретной ошибки, что требует отдельного лонгитюдного наблюдения.

Заключение

Младший школьный возраст создаёт благоприятные предпосылки для развития когнитивных учебных действий, поскольку в этот период формируется словесно-логическое мышление, развиваются произвольное внимание, логическая память и учебная рефлексия. Однако грамматическое понятие, будучи обобщением уже обобщённых лексических значений, требует абстрагирования, которое находится на пределе возможностей конкретно-операционального мышления. Это противоречие порождает типичные затруднения учащихся 3–4-х классов, к которым относятся отождествление существительного с видимым предметом, смешение лексического и грамматического значения, неспособность удерживать несколько оснований классификации, отсутствие переноса и неумение объяснить собственное решение.

Данные констатирующего этапа эксперимента, согласно которым низкий уровень сформированности когнитивных учебных действий выявлен у 34,8 % учащихся, а высокий — лишь у 12–14 %, подтверждают необходимость построения методики с опорой на возрастные особенности. Материализация грамматического признака, последовательное введение оснований классификации, обязательное речевое сопровождение действия и вариативность языкового материала являются, по нашему мнению, теми условиями, при которых обучение грамматике действительно осуществляется в зоне ближайшего развития младшего школьника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 384 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 192 с.
5. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
7. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / под ред. А. И. Подольского. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
8. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 464 с.
9. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения: учебное пособие / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – Москва: Академия, 1997. – 383 с.
10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. – Москва: Академия, 1998. – 288 с.