

*Сатиева Ш.С.*

## МӘШҮР ЖҮСІП ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ КЕЗЕҢДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ӘРЕКЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

*Сатиева Ш.С.*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

М.Көппевтің өз шәкірттеріне берген аса маңызды тәрбиесі-ғылым жайында еді. Оқыған адамның көзінің алды жарық дүние де, қара танымаған кісіге бар нәрсе бұлдырап тұрады. Білімі таяз адам дірілдеп-қалтырап әркімге бір жалтақтағыш келеді. Білікті кісі құйған қорғасындай салмақты болады. Сондықтан терең де парасатты білім әрбір адамға ауадай қажет. Түнлік арқылы үйге Күннің, түнде Айдың сәулесі түсіп тұратын болса, сапалы білім де адам жанын баспалдақтай биіктете беретіні анық дегендерді айта келіп, ақын ғылым жөнінде ойын былайша қорытады: «Әркім өз жанын тірілтуді керек қылса, ғұмырын ғылым-білімге сарып қылсын. Ғылым-білімге ғұмырын сарп қылған пенденің жаны тіріліп сыйлы болады. Ғылым-білімге ғұмырын сарп қылмаған пенденің жаны өлік жан деп есепті. Өзі өліп жатқан өлікті кім керек қылады», деген ойлары әлі күнге дейін өз өміршеңдігін жойған жоқ. Ешбір интеллектуалдық білім оқуға үйрету тәрізді мағынаға ие емес. Шындығынды, дәл сол оқып үйренудегі материалдық басым бөлігін біз мектептен және мектептің сыртында жүріп игереміз. Сондықтан біз тек оқу дағдысының бастапқы кезеңін ғана қарастырып қоймай, оқу мазмұнын меңгеру мақсатында осы дағдыларды қолдануды да қарастырамыз. Оқу үлгерімінің артта қалуының себептерін психология тұрғысына қалай түсінуге болады? Басты себеп – жанұяның әсері. Көп жағдайда үлгерімнің нашарлауына ата – ананың айырылысуы, қарым – қатынаста қатал болуы, ішімдікке салынуы, ата – ананың қоғамға қарсы қылықтары, баласына және оқуына көңіл аудармау, тәрбиелеудегі қателіктер, балаларға көмек көрсете алмау себеп болады. Ата – аналар баланың іс-әрекетіне толық көңіл аудармағандықтан, оқу сапасын да түсіне алмайды (тек баланың оқуға отырғаны ұзақ әлде қысқа ма, жақсы немесе нашар баға алғанын ғана көңілге алады), сондықтан олар бала тәрбиесіне зақым келтіреді. Өз баласының ең керемет, ең қабілетті болғанын іштей қалайтын кейбір ата – аналар кері жағдай туғызып алады, олар баласының жекелей қателіктерін көріп сөуге тырысады: «Міне, сен тағы да бәрінен төмен болдың, тағы жұмысты «беске» жаза алмадың», «Сенен түк шықпайды, басқа балалар сияқты ақылды емессің» деген сияқты. Оқу дегеннің не екенін айту – оңай шаруа емес. Оқу – «басылған немесе жазылған символдардың мағынасын түсіну және үйрену» ғана емес, одан да маңызды, орасан зор дүние. Краудер және Вагнердің ескеруінше, оқу әр түрлі әрекеттің

көлемді спектрін өзіне қоса алады. Бір құралды жинастыру кезінде оның құрылымын аударуға тырысқанда біз оқимыз ба? Математикалық теңдеуді шешкенде, мысалы,  $3x=30-(3x5)$ , немесе *noli me tangere?* сөздерін дыбыстағанда оқимыз ба? Краудер және Вагнер: оқи отыра біз қос қабаттылық қажеттілігін сезінеміз. Біреуі жазбашаның ауызшаға ауысуының алғашқы баспалдағына жатса, келесісі оны мағынасының анықталуы үшін қажет. Өзге жағдайда қиыншылықтар туындайды. Оқытудың екі ерекшеленген компоненттері әр түрлі факторлар әсеріне ұшырауы мүмкін. Осылардан келіп шығатыны, ерте кезеңдерде оқуға үйретуге кіріспе оқушыдан ішкі тілге хатты аудару алу қабілетін талап етеді, ал түсіну кейінде, оқыту үрдісінде негізгі мәселе болмақ. Толықтай тілдік әдіс қорғаушылары айтуынша, айтуға үйренуіміз бен оқып үйрену арасында табиғи байланыс бар. Ерте кезеңде оқуға үйрету сатылырында бай тілдік ортаға ие болып, сөйлеу, тыңдау, жазу біріккен тәжірибелері қатысатын оқу әсерін тигізеді. Бұл толықтай әдіс жақтаушылары – теоретиктер (Гудман 1965, 1968, 1986; Ф.Смит 1971), оқыту үйрету кезеңдерінің бәрінде басты рөл атқаратын мағынасын түсіне алу болып табылады деп есептейді. Балалар кейіпкерлерді тез қабылдайды, бұларға байланысты гипотезаларын айтып, бағалауға қабілетті болып келеді. Толықтай тілдік әдіс өкілдері оқырмандар контекстін нұсқауларға байланысты сөзді болжай алады деп есептейді. Гудман (1886) мәтіннен жеке сөздерді тандайтын, барлығын бірге қарастырмайтын тәжірибелі оқырмандарды сипаттайды. Өндеуге түсетін сөздер айырмашылықты әріптік сипаттарымен белгіленеді. Оқырмандар тәжірибелері арта келе индуктивті түрде сөздік құрылым ережелерін де түсінеді. Сондықтан оқыту балаларға оқуға шешімдерді тексеру сияқты, сөздер мен графемофонемді қатынастарды түсінулерін жеңілдету үшін контексті ақпаратты қолдануы қажет. Яғни, сөздерді ешқашан контекстен бөлек беруге болмайды. Гудман (1968) айтуынша, акустикалық белгілерге акцент немесе сөздерді қабылдау машықтарына акцент баланы оқытудың басты мақсаты – мағынасын түсінуден кедергі келтіреді. Оқытудың толық тілдік әдісіне сәйкес сабақ басында тарих, өлең немесе ән толықтай айтылады, балаларды баспа материалдары қоршайды (қабырғаларда, парталарда т.б.), әңгімелесу барысында (хаттар, ауызша мәтіндер, бейнелеу өнері, ән, пьесса т.б. талқылау) коммуникацияның

барлық түрлері қолданылады, әңгімелерде модельдер мен ойларды қолдану марапатталады, көп форматты кітаптар қолданылады, оларды үлкен топ өзара бөліп қарастырып, бағалай алуы қажет, оқығудың ерекше жетістіктері мәтін мүмкіндіктерін есептей отырып табиғи жолмен дамиды, баланы қызықтыратындай, материалды іштей оқуға уақыт беріледі (Полетт, 1990). Оқуға материалдар негізгі тақырыптарға байланысты, мысалы, теңіз немесе жануарлар, коммуникациялардың мүмкін түрлерінің барлығы арқылы оқылады. (О'Брохта и Уивер, 1991). Осындай әдіспен оқу табиғи жолмен дамиды. Толық (бүтін) тілдік әдісті бекітетін ғылыми жұмысты интенсивті деп атауға келмейді, кейбір зерттеулер оның бағалығын нақтылайды. Сталь мен Миллер (1989) байқағандай, бала- бақша деңгейінде әсер еткен әдістер оқуға дайындықтың әдетті техникасынан неғұрлым эффектілі болды. Оқыту деңгейлерінің келесілерін де акустика сияқты техникалар мен оқуға арналған базалық кітаптарды қолдану тиімді болып шықты. Кітап авторлары ұсыныстары бойынша балалар бала- бақшада кітаптар туралы, кітапта басылған сөздер туралы, бүтін тілдік оқыту нәтижесінде оқу пәдәсі туралы білгендері дұрыс. Кодқа бағытталған әдісті қолданатындар бастысы – баспа белгілері арасындағы байланысты шешу (мәтінде пайда болатын (графемалар) белгісі, сөйлемде қатынасты сәйкес келетін дыбыстар (фонемалар)- ең бастысы деп есептейді. Графемалар мен фонемалар қатынасы жетік меңгерілген соң, сөздер мен әріптерді тану әдетті және автоматты іс болғанда мәнін түсіндіретін нақтылы сілтемелерді іздеуге көбірек уақыт қалады. Фонемалар білімін меңгерген жас оқырман, бірдей дыбыстың жана сөздерге бұл әдісті қолдануға қабілеттенеді. (мысалы п-о-м немесе к-у-м). Бала бұл әдісті үйренгенде оның алфавит принципін түсінгендігі көрінеді. (Бирн и Филдинг- Барнели, 1990). Алфавит принципін түсінгеннен соң, оқытуда әріптік, фонемдік байланыстарға көңіл аударту қажет, артынан қиын сөздер де қарастырылады. Екі әдісті салыстыратын зерттеулер, кодқа акцент жасайтынын қалайды. Фонемді білу жас кезден ересек жасқа дейін жетік оқуға қажеттіліктен тұрады. Біріншіден төртінші сыныптарды ұзақ зерттеу барысында Джуил (1988) байқағандай бірінші сыныпқа фонем білімін аз білетін балалар қабылданғанда нашар оқиды, түсінулері де солай. Претт пен Брейди (1988) есептегендей, жақсы және нашар оқығандар арасында негізінен фонем білімін бірыңғай емес білулерінен болады. Мектеп жасына дейінгі балаларды фонемдерге жаттаудың әдетті мәтіндері мен ойын түрлерінің тәжірибелерімен үйрету жемісті болды; бұл әдістің табиғи, академиялық форматта іске асырылу мүмкіндігін көрсетті. Бирн мен Филдинг- Барнсли (1991) есімдері бір дыбыстан басталатын ойыншылардың суреті бар балалар карточкілерін немесе белгілі бір фонемаға аяқталатын заттар бейнеленген әртүсті суреттер қолданды. Бүтін тілдік әдістің бала- бақша

балаларын оқытуда тиімділігін есептей келе, кодқа негізделген әдіс техникасы бастауыш оқудың бағдарламаларында қолдануға тиімді. Графемалар мен фонемалар арасындағы қатынастарды табу тәжірибесі тек сөздерді тануды ғана жеңілдетіп қоймайды. (Фурман, Френсис, Новый және Либерман, 1991). Зерттеулерге сәйкес, дыбыстық-әріптік қатынастарды оқудан күрделі орфографиялы сөздерге көшуге болады. Дамушы оқырмандар мұндай сөздерді белгілеуге қабілетті, бірақ санаттылығын жоғарылату үшін оларға әріптік кодтаудан жақсы техникалар қажет болады. Зерттеулер көрсеткендей, тек сөз танудың жеңіл түрінде ғана түсіну механизмдері қозғалысқа түседі. Бұған қарапайым түсіндірме – автоматтылық. Әріптер мен сөздер идентификациясы автоматты жүрсе, көптеген ой ресурстары мәнін анықтау бойынша жұмыстарға кетеді. Бұған куә зерттеулер, оқуға үйреніп жүргендер немесе нашар оқитындарда контекстен тыс сөздерді тану – басқа қимылдармен салыстыруда болашақ түсінудің нағыз дұрыс белгісі. (Веллутино, Скэнлоп, Смолл, Тануман, 1991). Бүтін тілдік әдісті жақтаушылардың талаптарына қарамастан оқудағы контекст сәйкес әдістер дамуда өзін шешуші етіп көрсете алмады. Санатты оқырмандар көздерінің қимылдарын бақылай отырып, оларды әрбір әріптер мен сөздерді сканерлейді деп шешім шығаруға болады, олар бүтін тілдік әдіс жақтаушылары (Рейнер мен Поллацап 1989) болжағандай кейбір кілттік сәттерді белгілеп қана қоймайды. Азырақ санатты оқырмандар санаттыларға қарағанда контекстке көп негізделеді, оларға сөздерді автоматты тану қиынға соғады (Станович 1980). Соңында, Николсон (1991) жоғарыда берілген Гудман (1965) зерттеулерін дублерлеп, өңдеп, нақтылап, тапқаны контекстте сөздерді оқу тиімділігі шындығында сондай мәнге ие емес, тек нашар оқитындар жағдайында ғана орынға ие. Сонымен, контексті нұсқаулар оқу сапасында басты болуы мүмкін. Және оқырмандар аса қажеттілік сезетін болғанымен, мүмкін оқыту үрдісінде маңызы азырақ. Фонем білімі мен әріптік кодтау мүмкіндігіне ие болу балаларға және нашар оқитын ересектерге жеткіліксіз, бұл әдістер тәжірибесі оқу қабілетін арттырады; ерте кезеңде жетістік болмауы жоғары сыныптарда нашар оқуға әкеледі,- мұның барлығы оқуға оқыту бағдарламаларының кез келгенінде негізгі осындай міндеттерді іске асыруға бағытталуы қажет. Сонымен бірге оқыту мәнін түсінуге бағытталған әрекетті айналып өтпеуі қажет. Бұл әрекет тек оқуға үйренушіге емес тәжірибеде дамушы әдістерін дешифровка барысында қолдануға мүмкіндік береді. Бұның барлығы оқуға үйретудің тиімділігі үшін қажет:- берілгенде не болып жатқанын айтуға, болжауға контексті қолдану, сөздік қорды толықтыру мақсатында синонимдер мен антонимдерді тану; хат, орфография, оқуды біріктіру мен оқығандағы түйін туралы пікірталастар. Сонымен қатар оқушыларға өздері таңдаған

материалды іштей оқуға мүмкіндік беру, бұл өз қызығушылықтары мен мақсаттағы қатынасында оқуларына жол береді. Іштей оқу өте маңызды, өйткені оған жіберілген уақыт орта мектепте жақсы оқуына әсер етеді (Тейлор, Фрай мен Марилла, 1990). Көбі ойлағандай контекст оқуға үйренуде өте маңызды болмағанымен, контекстте жабылған шешімдер үздік оқуға негіз болады. Мнемоникалық техника мәндерінде негізделгендер қиын сөздерді оқытуда қажетті болуы мүмкін. Графемо – фонемді қатынастарды білу, жас оқырманның бұл дыбыстар оқылуда қалай қолданылатынын білетініне кепілдік бермейді. Фонемдер мен әріптік қатынастар біліміне қажетті жаттығу контексттерде іске асырылуы мүмкін, оқушы тек дешифрлеп қана қоймайды, оқығанының мазмұнын да түсінеді. Атақты балалар жазушылары Доппор Сьюс, Ричард Скерри сондай мүмкіндіктер береді. Бұл кітаптарда күлдіргі, қызықты кейіпкерлер, көркем репрезентация берілген. Нақты оқырман сұранысына байланысты оқыту бағдарламасының әрқайсысы оқытудың тиімді түрлерін қолданады. Үлкен мәтінді қамтуда қиындықтарға кездестің балалар, мәтінді түсінуге бағытталған әрекетпен шұғылданыуы қажет. Екі әдістің де бағалығы мұғалімнің әр түрлі мәдени деңгейлі балалармен жұмысында беріледі. (Холлингсворт, Тил мен Минарик 1992). Бүтін тілдік әдісті әдебиетке негіздеп жүргізген мұғалімнің оқушылары оларға оқиғаларды айтқанда қуаңған. Олар өз әңгімелерін құрастырып, өзара талқыға салған. Мұғалім кейбір балалардан оқу мен жазуда кейбір сөздердің қиындығын байқады. Келесі жылы кодке бағытталған әдісті қосып бағдарламаны өзгертті. Нәтижесінде оқытудың жаңа бағдарламасы шықты. Мұғалімнің сөздері: «Оқытудың екінші жылында менің көзқарасым өзгерді. Ең бастысы, балалар мені оларды тыңдау мен бақылауға үйретті. Қазір мен олардың сұраныстары мен қызығушылықтарына сай курсты таңдаймын, мен жалпы мектептік курс пен мәтіндер топтамаларын шығарушылар ойларынан тәуелсізбін». (Холлингсворт және басқалар 1992, р. 126). Бір кітапты бірдей оқитын екі адам жоқ. Жады жұмысы үрдісінде кодтау мен реорганизация жүруіне байланысты мәтіндік материал сұрыпталып, жеке тұлға қарапайым мәтіннен өз жеке ойын алады. Білім- мектеп жылдары бойында жинақталады. Оқу мақсатында көптеген оқушылар үшін негізгі жаңа ақпарат көзі болып табылады. Негізгі түсініктердің

туындауларының бірі – алдыңғы біліміне сүйену. Рехт пен Лесли (1988) байқағандай, орта мектеп оқушылары бейсболды жақсы білген сайын кітаптан оқығанда бұл ойынның сипаттамасын жақсы сақтай алды. Мұғалімдер маңызды ақпаратқа оқушылардың назарын аударатын негізгі кілт сөздерді ерекшелеулері керек. Мут, Глини, Бриттен, Грейвс (1988) байқағандай оқу үзіндісі арнайы мәселелер жауабымен қатар жүрсе оқу уақыты ұлғаяды, ал еске сақтау пайызы жоғарылайды. Ұстаздың ең басты рөлі – оқушыларға оқу техникасының тиімділігін өздері көрсету. Доул, Даффи, Рехлер мен Пирсон (1991) оқу кезінде мазмұнын түсіну техникасының 5 түрін ерекшеледі: қажеттілігін анықтау, ақпаратты мөлшерлеу, ой түйіндеу, сұрақтарды түрлендіру, түсінігін тексеру. Бұл техникаларға үйретуге болады. Мысалы, Стивенс (1988) мектеп оқушыларын мәтінде негізгі ойларды бөлуге үйретті. Жаттығуда қандай жеке сөйлемдер қозғалды неше рет жиі кездесті, қарастырылған.

Жоғарыда айтылғандардан шығатыны, білім берудегі кіші мектептен келесі кезеңге өткенде туындайтын қиындықтар оқушының оқи алмайтындығынан немесе оған оқу қиынсыздығынан. Туындаған проблемалардың қаншалықты дер кезінде шешілгендігіне байланысты баланың ары қарайғы жеке тұлғалық дамуы жүреді.

Адамға қазына дәулет жолдас болмайды. Ғылым мәңгі өмірсерік. Өнерді үйрену үшін де алдымен білім керек. Білімсіз бірде-бір ісің ілгері баспайды. Мәшһүр Жүсіп осылай толғамды ойларын ортаға сала отырып, өзі де көп оқыған, ізденген, өзгелерді осыған үндеген.

#### Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Мәшһүр Жүсіп Көппев Тандамалы 1 том. Алматы 1990ж.12-136.
2. К.Аханов «Тіл білімінің негіздері», А., 2002ж, 97-120 б
3. Ә. Хасенов «Тіл білімі», А., 2000ж, 44-53б
4. Педагогическая психология Р.Л.Хон М., 2005. 396-408б.
5. Вальгард С.Л. Очерки психологии чтения. – М., 1931. 52б.
6. Егоров Г.Г. Очерки обучения детей к чтению. – М., 1953. 25-34б.
7. Егоров Г.Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 1953. 54-68б.