



БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ КІТАПХАНАСЫ

В. С. МУХИНА

МЕКТЕП ЖАСЫНА  
ДЕЙІНГІ БАЛАЛАР  
ПСИХОЛОГИЯСЫ

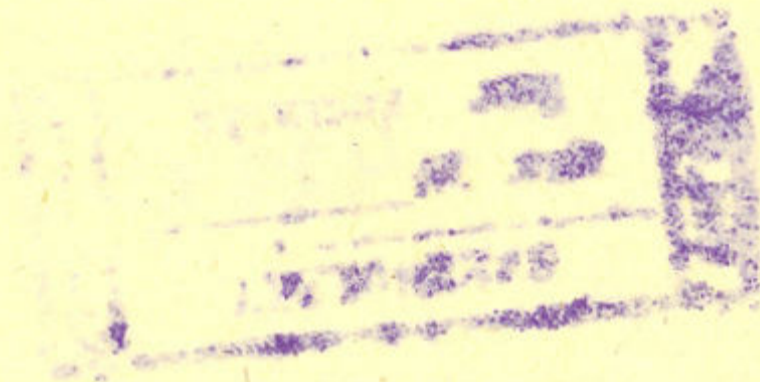
В. С. МУХИНА

# МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАР ПСИХОЛОГИЯСЫ

---

*Орысша түпнұсқасын СССР Оқу министрлігі педагогика институттарының студенттері мен педагогика училищелерінің оқушылары үшін оқу құралы ретінде рұқсат еткен*

*Редакциясын басқарған  
Л. А. ВЕНГЕР*

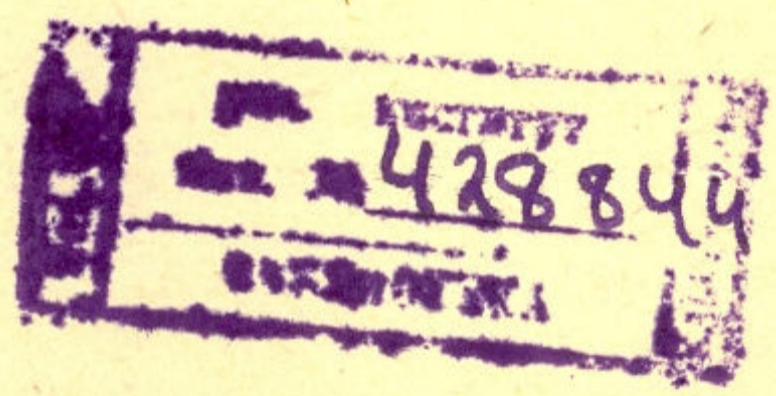


88.89 723

74.100  
М 80

Оқу құралында баланың нәресте, сәби және мектеп жасына дейінгі кезеңде өсіп, дамуының заңдылықтары қарастырылады. Таным процесінің жасқа байланысты және өзіндік дара айырмашылықтары, сондай-ақ мектепке дейінгі баланың мінезінің қалыптасу ерекшеліктері ашып көрсетіледі.

Автор мектеп жасына дейінгі баланың іс-әрекеттерінің негізгі бөлігі болып табылатын ойынға кітапта едәуір орын берген. Баланың мектептегі оқытуға психологиялық даярлығы туралы материалдар арнайы бөлініп берілген.



М  $\frac{4305000000-031}{404(05)-86}$  143-84

74.100

© Издательство «Просвещение», 1975 г.

© Қазақша аудармасы, «Мектеп» баспасы, 1986 ж.

## Автордан

Біздің елімізде балаларға мектеп жасына дейін қоғамдық тәрбие берудің ықпалы ұдайы өрісін кеңейтіп келеді. Балабақшалар халық ағарту жүйесіндегі алғашқы буын ғана емес, оларға басқа да оқу-тәрбие мекемелерімен қатар біздің қоғамдық құрылысымызға сай келетін баланың жеке басын, оның әлеуметтік бағдарларын қалыптастыру жауапкершілігі де жүктелген.

Қолдарыңыздағы оқу құралы педагогика институттарының студенттері мен педагогика училищелерінің оқушыларын балалардың туғаннан бастап мектепке барғанға дейінгі кезеңдегі психикалық дамуының негізгі жақтарымен және заңдылықтарымен таныстыруға арналған. Мектеп жасына дейінгі бала психологиясы туралы оқу құралы студенттер мен оқушылардың жалпы психология ұғымдарының жүйесімен күні бұрын таныс болуын көздейді. Ұғымның жаңа түрін енгізе отырып, текстін алдын ала даярланбай-ақ қабылданатындай болуы үшін автор әр кезде оның мән-мағынасын түсіндіріп отыруға тырысты.

Оқу құралының негізіне советтік балалар психологиясында қалыптасқан баланың дамуының психикалық теориясы алынды. Ал бұл теория психикалық қасиеттер мен қабілеттілікке «әлеуметтік мұрагерлік туралы, жеке адамның адамзат жасаған материалдық және рухани мәдениетті «игеруі» туралы маркстік қағидаға сүйенеді<sup>1</sup>. Баланың психикалық дамуында тәрбие мен оқытудың жетекші ролін анықтауға және осы даму барысындағы баланың әр түрлі іс-әрекетінің принципті мәнін талдауға зор көңіл бөлінген.

Баланың туған кезеңінен бастап неғұрлым есею шақтарына ауысуына қарай материалды түсіндіру бала психикасының үдемелі дифференциациясына сәйкес барған сайын жіктеліп беріледі. Бұл оқу құралының құрылымындағы жетекші идея — балалардың әлдебір дара психологиялық ерекшелігін емес, негізгі пәні оның психикалық дамуы болып табылатын бала психоло-

<sup>1</sup> Қараңыз: Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года.

Маркс К. и Ф. Энгельс. Из ранних произведений, М., 1956.

Маркс К. и Энгельс Ф. Немецкая идеология. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е, т. 3.

гиясын ғылым ретінде ашып көрсету, осыған сәйкес психикалық дамудың әрбір кезеңін, әрбір жағын баяндағанда даму процесінің өзінің шығатын алғышартын, оның жағдайын, негізгі бағытын, онда пайда болатын жаңа құрылымдар мен соңғы нәтижесін сипаттайтын бірқатар мәселелер басты орын алады. Балалардың жас ерекшеліктеріне қатысты сипаттама материал даму процесін түсінуге лайықталып енгізілген.

Кітапты жазу барысында Л. С. Выготскийдің, С. Л. Рубинштейннің, А. Н. Леонтьевтің, А. В. Запорожецтің, П. Я. Гальпериннің, Д. Б. Элькониннің, Л. И. Божовичтің және олардың әріптестерінің, сондай-ақ басқа да көптеген совет психологтарының зерттеу еңбектері кеңінен пайдаланылды. Бала психологиясының шетелдік көрнекті өкілдері В. Штерн, К. Бюлер, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Брунер, т. б. еңбектеріндегі материалдар да енгізілді.

## БАЛА ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ЖАЛПЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

### 1-тарау. БАЛА ПСИХОЛОГИЯСЫ — БАЛАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ТУРАЛЫ ҒЫЛЫМ

---

#### § 1. БАЛАЛАР ПСИХОЛОГИЯСЫ ПӘНІ

Балалар психологиясы балдырғанды зерттейді. Алайда баланы зерттейтін басқа ғылымдар да бар. Олардың әрқайсысы өзінше, өзінің ерекше жағынан зерттейді.

Балалар психологиясы балдырғанның басқа адамдармен қарым-қатынас жасай алатын, еңбектенетін, жаңалық ашатын, өнер туындыларынан ләззат ала білетін ересек адамға қалай айналатынына көңіл бөледі.

Жас балдырған үлкен адамға ұқсаңқырамайды. Мәселе оның білімін үлкендердің білімімен салыстыруға болмайтындықтан да емес. Қарапайым күнделікті бақылауларынан баланың сезінуі, ойлауы үлкен кісілердей емес екендігін білеміз. Сәбидің сезімдері күшті, бірақ көбіне тұрақсыз болулары мүмкін. Бүгін құштар болған нәрсесін ертең ұмытып кетуі ғажап емес. Үлкендердің астарлап сөйлегенін балалар түсіне бермейді. Жас бала өзін қызықтырмаған істі зорлап орындай алмайды...

Баланың қолынан келмейтіні көп. Бірақ біз тек сәбидің әлі де қолынан келмейтініне, әлі де істей алмайтынына ғана көңіл аударар болсақ, онда біз ересектерге тән жаңа қасиеттердің, сапалардың қайдан пайда болатынын ешқашан түсінбес едік. Сондықтан баланың бойында не бар, ол не істей алады, жасы өскен сайын ол қалай өзгеріп, нені үйреніп келеді дегенді анықтау әлдеқайда маңызды.

Баланың дамуы үлкендерді үнемі таңдандырады әрі қуанышқа бөлейді. Ол бүгін кешегісіне, ал ертең бүгінгісіне ұқсамайды. Ілкіде басын жерден шаққа көтеретін ол, екі айдан кейін отырып, шылдырмақтармен ойнайды, ал тағы да бірнеше айдан соң тәй-тәй басып, алғашқы қадамдарын жасайды. Бұл қадам әлі сенімсіз, тәлтірек болғанымен, ең маңыздысы оның *басталуында*. Енді оның алдынан жаңа кең байтақ дүние — бұрын ол ағаш бесіктің тал қоршауының (манеждің) ішінде отырған кез-

де ойына кіріп те шықпаған жаңа дүние есігін ашты. Міне, ол түрліше дыбыстар да шығарады. Енді бір-екі айдан соң бөбекке ғана тән былдырды еститін боламыз. Тағы да бір сыпыра күндерден кейін ата-анасының ет-бауырын елжіретіп «ма-ма-ма», «ба-ба-ба» дегенді айтады. Содан соң сәби «мама» деп те, «папа» деп те, «бер» деп те, «ал» деп те айта бастайды. Әлі де сөз қоры аз болғанымен, бұл жердегі ең бастысы оның сөйлеуді бастағаны, оның адамзат тілінің бай қазынасына жол ашқаны.

Үлкендер кейде баланың «ақылына» таң қалады. Шынында бұл жердегі құпия ақылда емес, табысқа тез жетуде, бала кеше қолынан келмегенді бүгін үйреніп үлгермегендігінде жатыр. Баланың үнемі ілгері ұмтылуы, оның мінез-құлқында, іс-әрекетінде жаңалықтың пайда болуы, қарапайымдылықтан неғұрлым күрделі, ойланып атқарылатын қимылға ауысуы, сөйлеуді игеруі дербестілігінің алғашқы көріністерінің пайда болуы, міне, осылардың бәрі сәбидің дамуын сипаттайтын *фактылар*. Бұлар бала психологиясының қорытынды шығару үшін пайдаланылатын материалы болып табылады. Жеке балалардың дамуындағы өзгешеліктерге, олардың өзіндік ерекшеліктеріне қарамастан, бүкіл сәбилердің бәріне, ортақ қасиеттер болады. Олардың барлығы да дамудың бір кезеңдерінен, сатыларынан өтеді.

Жаңа туған сәби қандай болады? Ол — бағым-күтімсіз бір күн де өмір сүрерлік қабілеті жоқ, өздігінен қозғала да алмайтын, тамақтану да қолынан келмейтін, айналасымен қарым-қатынас жасауға да мүлдем дәрменсіз тірі жан.

Енді мына біздің алдымызда үш жасар бала делік. Бұл — өзінің ерекше ішкі дүниесі, өзіндік тілегі, әдеті, талғамы бар, көп жағдайда өз дербестігін көрсетіп, оны табандылықпен сақтай алатын адам. Ол жүруді, қолын сілтеп әр түрлі қимыл жасауды ғана емес, сонымен бірге киімдерді, ыдыс-аяқты, мебельді, қарындашты, кішкене күрекшені, адам жасаған басқа да көптеген дүние-мүлікті қолдану тәсілдерін де игереді. Үш жасар бала сөйлей біледі, 1000-нан астам сөз біледі, грамматикалық жағынан байланысқан сөйлемдер құра алады, айналасындағылардың бәріне қызыға қарап, сан түрлі сұрақ қояды. Ойнаған кезде көбіне үлкендерден көргенін істеп, соны өзінше қайталайды. Ақыл-ойының жетілуі жөнінен ол ең бір дамыған жануарлардан әлдеқайда озық. Адамға ұқсас маймылдардың өздері шеше алмайтын міндеттерді шешу балаға қиындық келтірмейді, ол ойлаған кезде өзінің жартусыз тәжірибесін ғана емес, үлкендердің біртіндеп үйреткендерін де пайдаланады.

Тағы да төрт жыл өткен соң бала мектеп есігін ашады. Бұл кездегі өзгеріс үш жасар уақыттағыдан әлдеқайда басым. Балабақша «түлегі» — адамзат қоғамының кішкене мүшесі. Олардың алдынан адамзат қылығы мен өзара қарым-қатынасының кең жазирасы ашылған. Ол өз іс-әрекетін құрбы-құрдастарының іс-әрекеттерімен үйлестіруге, қиын жағдайда жолдасына көмектесуге, өзінің және басқалардың қылықтарына қоғамдық

моральды қарапайым нормалары тұрғысынан баға беруге үйренген. Оған адамның көңіл күй толғаныстары түсінікті. Бала енді тек мейлінше күрделі іс-әрекеттерді орындауға емес, өз ойларын ойын, сурет салу, құрастыру кездерінде дербес жүзеге асыруға қабілетті. Ол бірқатар білім, іскерлік пен әдеттерді игереді — санауды (кем дегенде, онға дейін), қарапайым арифметикалық есептерді шығаруды үйренеді, әріптермен танысады. Оның қабылдауы, есі, ойлауы ырықтылықты, басқаруды игере бастайды. Өз-өзінен қызықты, тартымды ғана емес, сонымен бірге әлдебір мақсатқа жету үшін (кұрбыларының қолдауына ие болу, тәрбиешінің мадақтауын есту үшін) үйрену қажет нәрселерді де тындау, көру, есте сақтау, ойластыру мүмкіндігі пайда болады.

Бұл өзгерістердің бәрі кездейсоқ емес, өзінің себептері бар заңды сипаттағы нәрсе. Егер кейбір балаларда бұл процесс басқаша жүрсе, онда дамуда ауытқушылық бар деуге — дамуының озық жүруі, кенже қалуы немесе дұрыс еместігі туралы олардың да әрдайым белгілі бір себептері бар екенін айтуға — болады. Даму заңдылықтарын анықтау, оған әсер ететін себептерді іздестіру — балалар психологиясының маңызды міндеті.

Балалар психологиясы тек балдырғанның психикалық дамуын, психикалық дамудың әрбір сатысын сипаттайтын негізгі компоненттерді зерттейді. Бойының өсуін, салмағының артуын, дене пропорциясының өзгеруін, нерв жүйесінің құрылымы мен жұмысының жетілуін, ішкі секреция бездерінің жұмыс атқару өзгерістерін — дамудың осы жақтарының бәрін жас ерекшелігі анатомиясы мен физиологиясы зерттейді.

Әр түрлі жастағы балалар, олардың психикалық даму тұрғысынан алғанда да алдымен іс-әрекеттің оларға тән әрі лайықты түрлеріне қарай өзара ерекшеленеді. Мәселен, бір жасар сәби негізінен қолына түскен нәрсені соғып, сілкілеп, бір ойыншықты екіншісінің үстіне қойып, ұрғылап қимыл жасаса, мектеп жасына дейінгі бала құрастырумен шұғылданады, текшелерден үй тұрғызады, сурет салады, жапсырады, ойын үстінде қоршаған өмір оқиғаларын, сүйікті ертегілер сюжеттерін қайта жасап жаңғыртады.

Психикалық дамудың маңызды жағын баланың бойындағы психикалық процестер мен сапалардың, қабылдаудың, зейіннің, қиялдаудың, есте сақтаудың, ойлаудың, сөйлеудің, сезімдердің, мінез-құлықтық еріктің — басқаруының бастапқы формаларының пайда болуы, өзгеруі және жетілуі құрастырады. Мысалы, екі-үш жасар балалар өздерінің іс-әрекеттерін ойша жоспарлай алмайды. Олар «теоретиктер» емес, «практиктер»: бала шкаф астында кептеліп қалған ойыншық атты бар күшін сала жұлқылайды. Оны басқа жағынан қозғаса оңай суырып алуға болатынын біле бермейді. Пайда болған міндеттерді балалар заттармен қимыл жасау процесінде шешеді. Міне, бала стол үстіне «секіріп шығып кеткен» допты алуға тырысады. Қаншама



ұмтылғанымен қолы жетер емес. Қасында сызғыш жатыр. Соны қолына алады, айналдырып қарайды, столға ұрып көреді. Допқа тиіп кетіп еді, ол домалай бастайды. Иә, енді бала сызғышты саналы түрде жұмсайды. Доп домалап жерге түсті — мақсат орындалды.

Екі-үш жылдан кейін балалар алдын ала күрделі емес ойын сюжеті нендей роль атқаратынын, ойыншықтардың қайсысын кім алатынын өзара ойласып келісе, ойын материалын, рольдерді бөлісе алады. Баланың күрделі құрылыстарды (куыршақтарға үйлер, машиналарға гараж) дұрыс жоспарлайтынын, олардың аумағының мақсатқа сай болуы керектігін түсінетінін (гараж болса, ішіне ойыншық машина сиятындай болатынын) жиі көруге болады. Мұның бәрі іс-әрекет үстінде ойлаудан практикалық іс-әрекетке бағыттап, жөнге келтіре бастайтын ақылмен ойлауға өту болып отыр.

Ақырында, сәбилік және мектеп жасына дейінгі шақ — бұл баланың *жеке басының* қалыптасуы басталатын шақ.

Жас баланың мінез-құлқы қысқа мерзімді, итермелеуші тілектерден түрткі алып, кездейсоқ жағдайларға тәуелді болады. Міне, ол анадай жерде тұрған фарфор ыдысқа ынтыға ұмтылды, алайда үлкендер, ыдысты сындырып алар деген қауіппен көрінбейтін басқа жерге қойса болды, балдырған бұрынғы ойын ұмытып, әткеншекке тербелу немесе қолына түскен ойыншықты соққылап ойнаумен айналысып кетеді. Бұл жерде біз баланың жеке басы туралы жақсы не жаман деген пікір айта алмаймыз. Ал, мектеп жасына дейінгі бала болса, әңгіме басқа. Оның қылықтары жекелеген тілектен, талап-ниеттен емес, белгілі мотивтер жүйесімен белгіленеді. Бес жасар бала текшелермен ойнап отыр делік, оны бірдей уақытта құрбылары көшеге шығуға шақырады, ал әжесі оның әлдебір шаруаға көмектесіп жіберуін сұрайды. Әрине, оның көшеге шыққысы келіп-ақ тұр, бірақ алдымен текшелерді жинап, жәшігіне салады, содан соң тездетіп әжесінің өтінішін орындайды да көшеде күтіп тұрған балаларға барып қосылады. Бұлай болмауы да мүмкін: балалар түрлі тәрбие алады ғой. Алайда ең маңызды мәселе өзінің бір талабын екіншісіне жеңгізіп баланың саналы түрде іс-әрекет жасауға *қабілетті болуы*. Келтірілген мысалдар бала психологиясы пәнінің мәнін ашуға мүмкіндік береді.

*Бала психологиясы — балдырғанның психикалық даму факторлары мен заңдылықтарын: оның іс-әрекетінің дамуын, психикалық процестерінің және сапаларының дамуын, оның жеке басының қалыптасуын зерттейтін ғылым.*

## § 2. БАЛА ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ МАҢЫЗЫ. ОНЫҢ БАСҚА ҒЫЛЫМДАРМЕН БАЙЛАНЫСЫ

Балдырған психикасының дамуын зерттеген кезде бала психологиясы кейбір басқа да ғылымдардың мәліметтерін пайдаланады және өз кезегінде, олар үшін маңызды мәні бар материал беріп тұрады.

Советтік балалар психологиясы табиғат пен қоғамдағы құбылыстар дамуының неғұрлым жалпы заңдылықтарын ашатын, адамзат санасының қоғаммен сабақтастылығын дәлелдейтін *маркстік-лениндік философияға — диалектикалық және тарихи материализмге* сүйенеді. Дамудың жалпы заңын білу бала психологиясына балдырғанның психикалық дамуын зерттеуге дұрыс жол табуға, сананың қалай пайда болатынын, дүниеге келген «табиғаттың кішкене тірі организмнің» қалайша дүниеге адамзат тәжірибесі арқылы көз тастайтын қоғам мүшесі болып шығатынын айқындауға көмектеседі.

Сонымен бірге баланың дамуын, әсіресе баланың өзін қоршаған дүниені қалай танытынын мұқият зерттеу адамзат танымының жалпы табиғатын терең ұғынуға мүмкіндік береді. Бала ақыл-ойының жетілу тарихы теориясы мен диалектикасы қалыптасатын білім салаларының бірі болып табылатынын<sup>1</sup> В. И. Ленин атап көрсеткен болатын.

Балалар психологиясы *жалпы психологиядан* тарайтын адам психикасы туралы білімге сүйенеді. Мысалы, балалар психологиясын зерттеудің; оның іс-әрекеті, психикалық процестері мен жағдайлары, жеке басының қасиеттері сияқты жағдайларды бөліп көрсету олардың бұрын жалпы психологияда бөліп көрсетіліп, сипатталғандығынан ғана мүмкін болады. Ересек адамдарға қатысы бар жалпы психология оның психикалық қасиеттері қалай пайда болып, дамитынын білмейінше ілгері баса алмайды. Ересектер психикасының көптеген заңдылықтарын оның шығу тегін зерттемей тұрып түсіну мүмкін емес. Мысалы, зат пен құбылысты көзбен қабылдау өте тез болады да адамның өзі сол затты көріп, формасы мен көлемін анықтау үшін қандай іс-әрекет жасағанын тіптен де сезіне бермейді. Сонда қабылдау көз алдындағыны лезде «қағып алу» деген ұғым туады. Бұрын да көптеген психологтар осылай ойланған. Тек балалардың көзбен қабылдауының дамуын мұқият зерттеу ғана қабылдаудың күрделі қимыл екенін, ол ересектерде автоматтанған, «тас түйін» формасында өтетінін, сондықтан олардың оны саналы түрде ұғынбайтынын ажыратуға мүмкіндік берді. Балалар психологиясы жалпы психологияның дербес саласы бола отырып, сонымен бірге, жалпы психологиялық заңдылықтарды айқындауға мүмкіндік беретін психиканы зерттеудің ерекше әдісі — *генетикалық әдісі* болып табылады.

---

Қараңыз: Ленин В. И. Шығ. толық жинағы, 29-том, 329-бет.

Балалар психологиясы жас ерекшелігі анатомиясы мен физиологиясының жетістіктерін, әсіресе баланың нерв жүйесі мен жоғары нерв қызметінің дамуы туралы мәліметтерді үнемі пайдаланып отырады. Нерв жүйесінің дұрыс жетіліп жұмыс істеуі — психикалық дамудың маңызды шарты. Психика органы болып табылатын мидың жұмысын жетілдірмейінше психикалық даму жалпы мүмкін болмас еді. Психолог мұндай жетілдірудің қалай жүзеге асатынын білуі тиіс.

Бала психологиясы саласындағы білім педагогиканың ғылыми негіздерінің құрамына кіреді. «Егер педагогика адамды барлық қарым-қатынаста тәрбиелегісі келсе, — деп жазды К. Д. Ушинский, — ол ең алдымен оны да барлық қарым-қатынаста білуі тиіс»<sup>1</sup>. Советтік педагогиканың негізгі міндеті — балалардың жан-жақты дамуын қамтамасыз ету, оларды коммунистік қоғамда өмір сүруге әзірлеу. Бірақ бұл міндетті орындау үшін, дамудың жалпы заңдылықтарын, оған әсер ететін түрлі жағдайларды, педагог қолданатын тәрбие құралдары мен әдістерін білу қажет. Әйтпесе педагогикадағы балаға әсер ететін неғұрлым тиімді жолдарды біртіндеп байқай отырып, көзсіз әрекет жасауға тура келеді.

Бала психологиясын білу балаларды оқытып, тәрбиелеу практикасы үшін де керек. Балдырғанның психикалық даму заңдылықтарын түсіну, балалардың эмоциялық және ақыл-ой ерекшеліктерін, сондай-ақ олардың бейімділігі мен ынтасын білу балабақшадағы оқу-тәрбие жұмысын ойдағыдай жүргізудің маңызды шарты болып табылады. Психологияны білу тәрбиешіге баламен дұрыс байланыс орнатуға, олардың дамуын басқаруға, балабақша қызметкерлерін тәрбие жұмысындағы көптеген қателіктерден сақтандыруға көмектеседі. Психология ойшыл тәрбиешіні үйірсек балалармен ғана емес, сонымен бірге адаммен көп байланыс жасамай оқшау жүретін және қиын балалармен де тез ортақ тіл табуға үйретеді. Қиын балалардың тәртібін бақылай отырып, тәрбиеші сәбилердің біреуі мінез-құлқының жамандығынан емес, тәрбиешінің өткізген сабағында зейінін шоғырландыра алмайтындығынан қиын бала болып жүргенін анықтайды. Екіншісі өз құрбылары былай тұрсын, үлкендерге де қайшы келетін қыңыр болып шығады. Үшіншілері тым ұялшак, сонысына қарай ақылы кем сияқтанып көрінеді. Тәрбиеші әр баланың мінез-құлқындағы осындай, ерекшеліктерді анықтағаннан кейін ғана, оны жоюдың жолын табуы мүмкін.

Психологияны оқып үйрену тәрбиешінің өзін де баланы түсініп қана қоймай, оны қолдап, оның бүкіл жақсы қасиеттерін дамытуға әзір неғұрлым сезімтал бақылаушыға айналдырады.

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. в 11-ти т., т. 8. М.—Л., 1950, с. 23.

### § 1. БАЛА ДАМУЫН ҒЫЛЫМИ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Кез келген ғылымның негізі фактыларды зерттеуден тұрады. Фактылар тауып, анықтауға көмектесетін тәсілдерді ғылыми әдістер деп атайды. Әр ғылымның әдісі оның өзі зерттейтін пәніне, нені зерттейтініне байланысты. *Балалар психологиясының әдістері — баланың дамуын сипаттайтын фактыларды анықтау тәсілдері.*

Былай қарағанда, осы фактылар бізді барлық жағымыздан қоршап тұрғандай. Әрбір ана, әрбір тәрбиеші баланың дамуын қадағалап отырады және бұл дамудың барысын айтып, көптеген мысалдар келтіре алады. Бірақ, әдеттегі әсер кезінде басты мәселе екінші кезектегі ұсақ-түйекпен, болжам мен жорамал нақты фактылармен араласып кетеді. Ал ғылым бақылаушының жеке басының әсеріне байланыссыз жасалған және тексеруге болатын: кез келген басқа зерттеуші қайта ала алатын сенімді де объективті фактілерді қажет етеді.

Атап өткеніміздей, балалар психологиясы балалардың психикалық дамуын зерттейді. Дамуға қатысты фактыларды әр жастағы балалардың ерекшеліктерін өзара салыстыра отырып алуға болады. Мұның екі жолмен: яки бір баланы ұзақ уақыт бойы зерттеп, байқалған өзгерістерді есепке алып отыру жолымен, яки балалардың әр жастағы тобынан біршама көп балаларды алып зерттеп, әр жас арасындағы балалардың бір-бірінен қандай өзгерістері болатынын анықтау жолымен жүзеге асуы мүмкін.

Балалар психологиясын зерттеудің негізгі әдістері — *бақылау және эксперимент.*

**Бақылау.** Бақылау кезінде зерттеуші баланың мінез-құлқын табиғи жағдайда белгілі бір мақсат көздей отырып қадағалайды және көріп байқағандарын көзден таса қылмай есепке алады. Бақылаудың табысты болуы оның *мақсатының* қаншалықты дұрыс тұжырымдалғандығына байланысты. Егер зерттеуші бақылау басталмас бұрын бала мінез-құлқының қай жағына көбірек көңіл аударуы керек екенін анықтап алмаса, онда әсері бытыраңқы, тұрақсыз болады.

Өзін бақылап жүргенін бала сезбеуге тиіс. Әйтпесе ол табиғилығын және еркіндігін жойып алады да, оның мінез-құлқы өзгеріп кетеді. Сондықтан бақылауды бала үйреніскен, баламен күнделікті болып жүрген адамның жүргізгені дұрыс. Бала психологиясына кейде жасырын бақылау да қолданылады. Ол үшін бала орналасқан бөлме мен бақылаушы отырған бөлменің екі арасына бір жақты көруге ғана арналған ерекше әйнек

орнатылады. Бала жақтағы бөлмеден бұл әйнек айна сияқты болып көрінеді де, бақылаушы жақтан терезеге ұқсайды. Жасырын бақылау үшін телевизиялық қондырғылар да пайдаланылады.

Бақылау процесінде зерттеуші бала мінез-құлқындағы сыртқы белгілерді ғана: оның әр түрлі заттармен іс-әрекетін, сөйлеген сөздерін, мәнерлі қимылдарын т. б. қадағалай алады. Бірақ психологты сыртқы көріністер ғана емес, соның астарында жасырынған психикалық процестер, сапалар, көңіл күйлер де қызықтырады. Өйткені белгілі бір көріністердің өзі түрлі ішкі жай-күйде білдіруі мүмкін ғой. Мысалы, қандай да бір жағдайда бір бала қалжыңға күлуі, ал екінші бала жолдасына еліктеп қана күлуі мүмкін. Бақылаулар жүргізгендегі ең қиын нәрсе бала мінез-құлқындағы ерекшеліктерді елеп қана қоймай, оны дұрыс түсіндіру болып табылады.

Жақсы бақылаушылар бақылаулар материалы мен оны түсіндірудің арасын қатаң шектейді. Өйткені түсіндіру қате болып қалуы да мүмкін. Ол үшін бақылау парақ қағаз екі бөлімге бөлініп жазылады. Сол жақ бөліміне баланың сыртқы белгілерін жазады да, оң жағына оны өзінше түсіндіреді.

*Жаппай және ішінара бақылаулар болады. Жаппай бақылаулар ұзақ уақыт бойы жүргізіледі де, бала мінез-құлқының көп жағын қамтиды. Ол бір немесе бірнеше балаға қатарынан жүргізіледі. Әрине баланың әр қимылын, әр сөзін қалт жібермей есепке алып отыру мүмкін емес. Жаппай бақылаулар әрқашан азды-көпті іріктеліп жасалады: бақылаушыға маңызды, көңіл аударарлық болып есептелгендер, баланың жаңа сапасы мен мүмкіндігін көрсететіндер ғана жазылып отырылады.*

Жаппай бақылаулар нәтижелері әдетте күнделік ретінде сақталады, олар баланың психикалық даму заңдылықтарын анықтау үшін пайдаланылатын фактілердің маңызды қайнар көзі болып табылады. Көптеген белгілі психологтар өз балаларының даму күнделіктерін жүргізген. Неміс психологы В. Штерн (1871—1938) әйелі (К. Штерн) екеуі жүргізген күнделігіндегі жазбаларды баланың психикалық дамуына әсер ететін себептер жөніндегі болжамына талдау жасауға және көркемдеп көрсетуге пайдаланған. Белгілі швейцар психологы Ж. Пиаже (1896 жылы туған) сәбилік шақтағы балалардың ақыл-ойының даму кезеңдерін бөліп көрсете отырып, немерелерін бақылау қорытындыларына жиі сүйенеді. Совет зерттеушісі Н. Н. Ладыгина-Котс (1889—1963) кішкентай Шони шимпанзе мен өз ұлы Рудиге жүргізген ыждағатты бақылаулар нәтижесінде бала мен жануарлар балалары дамуының ерекшеліктерін салыстырды.

Маман-психологтар сияқты, ата-аналар да күнделікті жиі жүргізеді. Бұл күнделіктерді, әдетте психологтар мен педагогтар жиі пайдаланады (мысалы, А. Д. Павлованың, Э. И. Станчинскаяның күнделіктері).

*Ішінара бақылаулардың жаппай бақылаулардан айырмашы-*

лығы сол, мұнда баланың мінез-құлқының бір жағы, немесе оның белгілі бір мерзімдегі (мысалы, тек ойын кезіндегі, тек тамақтану кезіндегі) мінез-құлқы есепке алынады. Ч. Дарвиннің өз ұлының эмоцияларды білдіруін бақылауы ішінара бақылаудың классикалық үлгісі болып табылады. Осындай алынған материалдар «Адам мен жануарлардың сезім білдіру белгілері» (1872) деген кітапта пайдаланылды. Екінші мысал — совет лингвисті А. Н. Гвоздев өз ұлының тілі шығуын сегіз жыл бойы күн сайын бақылап, содан кейін «Балада орыс тілінің грамматикалық құрылысының қалыптасуы» деген кітап жазды (1949).

Фактыларды алғаш рет жинақтау үшін бақылау әдісі өте тиімді. Бірақ ол уақыт пен күшті көп жұмсауды қажет етеді. Баланың психикалық өмірінің оны қызықтыратын фактылары қашан өзінен-өзі пайда болғанынша зерттеушінің күтуіне тура келеді. Оның үстінде (ең маңыздысы да осы) бала өмірі мен тәрбиесіндегі күрделі жағдайлар кейбір мінез-құлықтың себебін ашуға мүмкіндік бермейді. Көптеген зерттеушілер біз бақылау жүргізе отырып, өзіміз білетіндерімізді ғана көретінімізді, ал белгісіз нәрселердің әлі де назардан тыс қалатынын байқаған.

**Эксперимент.** Бақылауға зерттеушінің бала психикасындағы өзін қызықтыратын белгілерді табуына әсер ететін неғұрлым белсенді әдіс көмекке келеді. Ол — *психологиялық эксперимент*. Эксперимент кезінде зерттеуші баланың іс-әрекеті өтетін жағдайды әдейі жасайды және түрін өзгертеді, олардың алдына белгілі міндет қояды. Осы міндеттің қалай шешілуіне қарай сыналудың психологиялық ерекшеліктері қаралады.

Мәселен, бір зерттеу кезінде мектепке дейінгі балалық шақта ойлау мүмкіндігі қимылдардың, бейнелердің, сөздердің көмегімен қалай дамитынын бақылаған. Мектепке дейінгі түрлі жастағы топтардың балаларына «тетікті» міндеттер сериясы ұсынылған. Оның мәнісі бала «тетіктің» алыс жатқан иініне бекітілген суретті алуы үшін «тетіктің» өзіне жақын жағын қалайша бұру керектігін білуі керек. Міндеттер үш түрде берілген. Бірінде нақтылы тетіктер баланың алдында, столға бекітілген. Демек, бала оны өз қолымен ұстап, қажет деген жағына қарай бұра алады. Екінші жағдайда, осының бәрі сурет арқылы көрсетілген. Ал үшінші жағдайда балаға бұл туралы ауызша айтылып түсіндірілген. Сонда мыналар анықталған: үш жасар балалар міндетті нақты жағдайда ғана шешкен, сурет бойынша кейінірек, ал, ауызша айту бойынша шеше алатын мүмкіндік одан да кейін болған. Мұндағы балаларға берілген экспериментті тапсырма тетікті қолданып затты алу, соның өзінде тапсырманың түрі өзгертіліп тұрады (нақты тетік, суреттегі және ауызша айтып түсіндіру). Нәтиже әрбір жас айырмашылығына байланысты бөлінген топтардың дұрыс жауаптарының санына қарай шығарылды.

Кейбір психологиялық эксперименттер арнаулы аппараттар қолдануды қажет етеді. Мәселен, балалардың көзбен көру қабылдауын зерттегенде көбіне көздің қимылын тіркеп отыратын арнаулы құрал қолданады. Баланың эмоцияларын зерттегенде тыныс алуындағы, жүрек соғуындағы және организмнің басқа да процестеріндегі өзгерістерді тіркейді. Балалардың мінез-құлқындағы жалпы ерекшеліктер киноплёнкаға түсіріліп, олардың сөздері магнитофон арқылы жазылып алынады.

Эксперимент өткізілетін бұрын-соңды әдеттенбеген жағдайлар, әсіресе аппараттар қолдану баланы қысылтып, оның мінез-құлқын өзгертуі, кейде баланың тапсырманы орындаудан бас тартуына немесе берген сұраққа ойланбастан қалай болса, солай жауап беруіне әкеліп соқтыруы мүмкін. Сондықтан ғалымдар балалармен эксперимент жасағанда, оны қызықты ойын түрінде немесе сурет салу, құрастыру т. б. тартымды іс-әрекет түрінде өткізуге тырысады. Мәселен, баланың көзбен шамалай білуін дамытуға арналған зерттеу кезінде үш жасар балаларға ұзындығы әр түрлі екі шыбық беріп, соның қайсысы ұзын екенін көрсетуді сұраған. Балалар көбінесе шамамен, қарамастан көрсеткен. Мұндай тапсырма оларды, әрине, қызықтырмады. Содан соң әр шыбықтың астыңғы жағына кнопка қадап, стол үстіне электрлендірілген ойыншық — металлофонда ойнайтын ит қойылады. Әр жолы ұзын шыбықтың астындағы кнопка ойыншыққа қосылып отырды. Сосын балаға: «қазір ит металлофонда ойнау үшін сен не істеу керек екенін ойлап табасын. Егер сен ұзын шыбықты бассаң, ит қуанып кетеді де ойнай бастайды», — деді. Эксперимент өткізудің формасын бұлайша өзгерту балаларға ерекше әсер етті. Балалардың барлығы да шыбықтарға зейін қоя қарап, керектісін іздей бастады, иттің ойнағанын көргенде: «Міне, мен дұрыс бастым ғой». Ит ойнады», — деп айқайлап жібереді. Экспериментті тіпті көздің қимылын зерттегеннің өзінде де ойынға айналдыруға болады. Ол үшін баланың денесінің әр жеріне сымы бар электрод бекітеді. Осындай зерттеудің бірінде космонавт болып ойнау ойдағыдай нәтиже берді, ондағы электродтары бар көзілдіріктер космостық скафандрдың бір бөлшегі еді.

Көп жағдайда балалармен эксперимент тікелей балабақшада өткізіледі, зерттеуші балалардың іс-әрекетін ұйымдастырушы тәрбиешінің ролін атқарады. Бұл жағдайда балалар өздеріне ұсынған ойынның немесе берілген тапсырманың әдейі ұйымдастырылып отырғанын сезбей де қалады. Айталық, арнайы ойынға қатысқан балаларға мал, машина, мебель, ойыншықтар бейнеленген көптеген карточкалар үлестіреді де, енді олардың бір-біріне үйлестігіне қарай топтап жайып қояды ұсынады. Мектеп жасына дейінгі балалар ойынға қызыға кіріседі, балалар бір тектес суреттерді іріктеген кезде қандай қорытынды жасағанын, қандай белгілеріне көңіл бөлгенін тек зерттеуші ғана анықтайды. Немесе мектепке дейінгі ересек балаларды

жалаушалар жасауға үйретеді. Бір топқа бұл жалаушаларды кейін мереке ойынын ойнау үшін, екінші топқа — мамаларына сыйлау үшін, ал үшіншілеріне — ойыншықтары жоқ сәбилерге тарту ету үшін жасап жатырсындар деп түсіндіреді. Бұл балалар үшін әдеттегі сабақ болғанымен, зерттеушіге әр түрлі себептің балалардың іс-әрекетіне қаншалықты әсер еткенін білуге көмектесетін әдіс болып табылады.

Әдетте мұндай эксперименттер *табиғи* деп аталады. Мектеп жасына дейінгі балаларға қолдануында *лабораториялық және табиғи эксперименттер* арасында ерекше айырмашылық жоқ: барлық жағдайда балалар өздерін қызықтыратын іспен айналысулары тиіс.

Совет психологтары кеңінен қолданып жүрген эксперименттің ерекше түрі *қалыптастырушы эксперимент* болып табылады. Мұның ерекше айырмашылығы психикалық процестер мен сапаларды зерттеу тәсілі балаларды осы психикалық процестер мен сапаларды қалыптастыруға немесе жетілдіруге үйретуге бағытталғандығында.

Балалар қабылдауына арналған бақылау мен эксперименттерден олардың мектепке дейінгі шақта заттардың түрін жеке-леп бөлек-бөлек қабылдай алмайтыны, яғни оның нендей бөлшектерден тұратынын, олардың қалай орналасқанын айыра алмайтыны бұрыннан белгілі. Мектеп жасына дейінгі бала не заттың жалпы құрылымына, не оның жеке бір бөлшегіне көңіл бөледі де, оны қалған бөлшектерімен байланыстыра қарамайды. Көптеген жылдар бойы мұны баланың жасына байланысты ерекшелік, басқаша болуы мүмкін емес деп есептеп келді. Алайда кейінгі зерттеулер совет психологтарына мәселе жас айырмашылығында емес, баланың нәрсеге қалай қарайтынында, соның өзінде оның ойша қандай қимыл жасайтынында жатыр деген қорытынды жасауына мүмкіндік берді. Заттың түрін жеке-леп бөлек-бөлек қабылдау үшін оны ойша әр бөлшектен қайта құрып шыға алатындай, оның ішкі моделін жасайтындай болу керек. Ал, бала бұған қажетті іс-әрекет жасай алмайды. Егер бұдан кейін де ол әр бөлшекті бөлек ұғынатын болса, онда ол қабылдаудың жаңа типін — модельдеуші іс-әрекеттерді игергені. Осы жорамалдың дұрыстығын тексеру үшін мынадай зерттеу жүргізілді, онда мектеп жасына дейінгі балалар фигуралардың сыртқы бейнесін (контурын) әр формадағы элементтермен толтыруға, сол фигуралардың моделдерін жасауға үйретілді. Бұл көру қабылдауының кенет өзгеруіне — бейнеде бұрын болмаған бөлінудің пайда болуына әкеліп соқтырды. Сонымен, қабылдау іс-әрекеттері туралы, оны меңгеру нәрсенің әр мүшесін бөліп қарау мүмкіндігін дамытатыны туралы болжам расталды.

Психологиялық зерттеудің әдісі болып табылатын қалыптастырушы экспериментті балаларды оқыту мен тәрбиелеудің жаңа программалары мен тәсілдерінің тиімділігін анықтау үшін



қолданылатын педагогикалық эксперименттен ажырата білу керек. Сырт көзге олар бір-біріне ұқсас: екеуінде де балалар әлдене жаңалыққа үйретіп, оның табысты нәтижесін ұсынылған болжамдардың дәлелі ретінде қарайды. Айырмашылық осы болжамдардың өзінің сипатында: психолог үшін бұл психикалық процестердің, сапаның, жеке бастың қасиетінің қандай ерекшеліктері даму барысында қалыптасатынын болжау болса, педагог үшін баланы оқыту мен тәрбиелеуде жақсы нәтижеге қалай, нендей жолдармен жетуге болатынын болжау.

Эксперименттің әр түрі, әдетте, бір зерттеу үстінде өзара ұштасады. Тәрбиенің әдеттегі жағдайында қалыптасқан зерттелетін психикалық процестің немесе сапаның баладағы даму дәрежесін есепке алу үшін алдымен дағдылы эксперимент жүргізіледі (мұндай жағдайда ол белгілеуші деп аталады). Онан кейін қалыптастырушы эксперимент жүргізіледі. Оның мақсаты — бар болжамдарға сәйкес жаңа дәрежеге қол жеткізу. Ақырында, қорытынды ретінде тағы да бастапқыдағыдай эксперимент жүргізіледі. Бұл жолы ол бақылау эксперименті деп аталады. Оның қызметі — қалыптастырушы эксперимент нәтижесінде қандай ілгері басқандық болғанын анықтау.

Бала психологиясында зерттеудің негізгі әдістерінен — бақылау және эксперименттен басқа көмекші әдістер де қолданылады. Оларды көмекші деп атайтын себебі, олар не бақылау мен экспериментке қосымша жүргізіледі, немесе бала дамуының тек әлдебір жеке бөлімін зерттеуге ғана жарайды, немесе ақырында, тек қана жекелеген мәселелерді шешуде маңызды роль атқарады. Көмекші әдістерге бала іс-әрекетінің нәтижелерін (жемісін) зерттеу, сұрау (әңгімелесу), тестер әдісі және әлеуметтік өлшем әдісі жатады.

Іс-әрекет нәтижелерін зерттеу. Бала іс-әрекетінің өнімі — олардың салған суреттері, жапсыруы, құрауы, құрастыруы, қолдан жасаған заттары, өздері шығарған ертегілер, өлеңдер. Зерттеуші үшін олардың барлығы бірдей құнды бола бермейді. Баланың тікелей үлкендердің нұсқауымен атқарған жұмысы олардың бойындағы түсіну және берген нұсқауды орындау мүмкіндіктерін, зейінділігін, шын ниеттілігін т. б. ашуға көмектеседі. Балдырғандардың дербес атқарған іс-әрекетінің — өзі ойлап салған суреттерінің нәтижесі өте бағалы. Мәселен, балалардың суреттері көптеген зерттеушілерге баланың психикалық дамуының түрлі жағынан қорытынды жасау үшін материал қызметін атқарды. Оларда балалардың қабылдау ерекшеліктері және өздері суретін салған нәрсе жайындағы болжамы айқын көрінеді. Мысалы, заттар туралы болжам жасалғанда суреттерден сол баланың осы заттарды ұстап-тұтқаны, басқа да іс-әрекеті қандай роль атқарғанын көруге болады: әдетте, суреттерде бала іс-әрекет процесінде танысқан ерекшеліктері айқын көрінеді. Балалар салған суреттер белгілі дәрежеде олардың авторларының ақыл-ойының дамуын білуге мүмкіндік береді. Ақыл-ойы

кем мектеп жасына дейінгі балалар салған суреттер мазмұнының қарадүрсінділігімен, біркелкілігімен ерекшеленеді.

Балалар салған суреттерден олардың өзін қоршаған ортаға көзқарасы айқын сезіледі. Ол сюжет таңдағанда да, бейнелеу әдісіне де, атап айтқанда заттар мен персонаждардың бояуларына (балалар көбіне-көп «жаман» адамдар мен хайуандарды қарамен бояйды) әсер етеді.

Іс-әрекет нәтижелерін, баланың белгілі бір өнімді алу үшін қалай еңбектенгенін көрсетпейді. Бұл әдіс, сол себепті де көмекші деп аталады. Зерттеуші тек осы әдістің мәліметтеріне ғана сүйенсе өрескел қателікке ұрынуы мүмкін. Міне, біздің алдымызда бес жасар баланың салған суреті жатыр; онда адам бейнесі жекелеген солғын сызықтармен белгіленген, парақ қағаз түсініксіз шатпақтармен сызылған. Бұған қарап баланың ақыл-ойы кем екен деп ойлап қалуға да болатындай. Бақсак, ол алдында соғыс ойынын ойнаған екен де, ондағы қаһармандардың іс-әрекетін қағазға шатпақтап түсірген екен. Қалғаны сөзбен айтып жеткізілді. Осы баланың басқа жағдайда салған суреттері тіпті өзгеше.

Демек, егер зерттеу оны жасау процесін бақылаумен үйлестірсе, іс-әрекеттің өнімі жеткілікті мөлшерде ақиқат материал бере алады.

Балалар салған суреттерді, жасаған құрауларды, құрастыруларды зерттеу, көбіне эксперименттің әр түрімен ұштастырылып қолданылады. Мұндай жағдайда іс-әрекет өнімінің ерекшеліктеріне қарай, сол әрекетке эксперимент кезінде жасалған жағдайдың әсері туралы айтуға болады. Мәселен, заттардың формасын қабылдауды дамытуға арналған зерттеуде осы экспериментке қатысқан балалар тобы мен бақылау тобына үлгіге қарап күрделі құрақ құрау тапсырмасы берілді. Осы тапсырманы орындау нәтижелеріндегі айқын айырмашылық қалыптастырушы эксперимент қабылдауды дамытудың жаңа дәрежесін игеруге жеткізді деп қорытынды жасауға негіз болды; экспериментте құрақ құрауға арнайы үйрету жүргізілмесе де, оған қатысқан балалар өз құрбыларына қарағанда үлгінің ерекшеліктерін тез байқап, оны өз жұмыстарында көрсете білді.

**Әңгімелесу (сұрау) әдісі.** Мектеп жасына дейінгі балаларды зерттеу үшін сұрақ әдісі көп қолданыла бермейді. Әдетте, төрт жасқа дейін сұрақ балалар заттарды немесе олардың бейнесін көрсетіп тұрып жауап беретіндей етіп қойылады. Картина бойынша сұрақ қою оған мысал бола алады. Оның мақсаты — баланың картинада бейнеленген заттың көлемін және олардың арақашықтығын бағалай білуін анықтау. Бірнеше картинада көлемі де, арақашықтығы да әр түрлі екі-екіден шыршаның суреті салынған. Балаларға: «Үлкен шыршалардың суреті қай картинада? Қайсысында кішкентай шыршалар салынған. Қандай шыршалар бір-біріне жақын орналасқан? Қандай шыршалар бір-бірінен алыс орналасқан? Қай картинада бірдей

шыршалар салынған?» — деген сұрақтар қойылды. Балалар бірде ана, бірде мына бейнелеулерді көрсетіп жауап беріп жатты.

Төрт жастан кейін балаларға ауызша жауап берерліктей сұрақ қою, демек шын мағынасында әңгімелесу мүмкін болады. Әңгімелесу баланың білімін, ұғымын, оның заттар, құбылыстар, уақиғалар, адамдар және олардың қылықтары туралы, өзі жайлы пікірін анықтау қажет болған жағдайда қолданылады. Баламен әңгімелесу үшін сұрақтарды дұрыс іріктеу — үлкен өнер. Олар балаларға түсінікті әрі қызықты болуы қажет, ешқашан сыбырлап айтып жіберу дегенге жол бермеу керек, өйткені балалар иланғыш келеді де: «сен шахмат ойнай білесің бе?» — деген сияқты сұрақтарға мақұлдап жауап береді.

Сұрақты әуелі ойлап, балалардың барлығына бірдей ретімен қояды немесе жалпы бағытын белгілейді де, алдыңғы сұрақтарға берілген жауаптың нәтижесіне қарай өзгертіп отырады. Сұрақты әңгіме барысында өзгертіп отыру әлдеқайда нәтижелі, өйткені ол балалардың жеке-дара ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді, бірақ әңгімені бұлай жүргізу зерттеушіден баланы терең түсінуді, тапқырлықты және икемділікті талап етеді.

Әңгімені әзірлігі мол зерттеуші жүргізуі тиіс. Баланың жауабы сұрақтың мазмұнына ғана емес, оның зерттеушімен қарым-қатынасына да байланысты болмақ. Зерттеліп отырған баланың жеке-даралығын сезіне білуге қабілеттілік, ұстамдылық, жылы жүзділік әңгімені табысты етеді.

Баланың жауабы толық дерлік жазып алынады. Алынған материалдарды реттеген кезде балалардың айтқандарына ой жүгіртіп, оны басқа әдістер арқылы алынған мәліметтермен салыстырады.

**Тестер әдісі.** Бұл әдіс балаларды білімі мен іскерлігі жағынан, жалпы ақыл-ойының даму дәрежесі немесе жекеленген психикалық процестері мен сапаларының дамуы жөнінен салыстыру үшін қолданылады. Мұндай салыстырулар алдын ала белгіленген жас нормасы негізінде жүргізіледі. Тестің көмегімен бала өз жасына қарағанда дұрыс дамыған ба, немесе оның дамуында нормадан ауытқушылық (нормадан жоғары яки төмен) бар ма дегенді анықтауға болады.

Тест дегеніміз белгілі бір жағдайды қатаң сақтай отырып, балаларға ұсынатын арнайы іріктелген тапсырмалар жүйесі. Әрбір тапсырманы орындағаны үшін бала балл есебімен баға алады. Балл қою ережесі әдетте өте қарапайым әрі бір текті. Баға зерттеу жүргізушінің жеке басының әсеріне байланысты болмауы тиіс.

Тестке кіретін әрбір тапсырма бір емес, бірнеше варианттарда беріледі, өйткені бір тапсырманы бала кездейсоқ себептермен жақсы немесе нашар орындауы мүмкін. Ал ұқсас тапсырмаларды ойдағыдай орындау дәрежесінде кездейсоқтық бола

қоймайды. Тестерді жасауда тапсырмалардың барлығын бірдей баланың толық орындауы мүмкін болмайтындай етіп іріктеу керек. Тапсырмалар жастары бірдей көп балаға (кемінде 200) беріледі де, олардың орындалуының орташа үлгірімі (балалардың барлығы бойынша орташа балл) шығарылады. Осы орташа үлгірім жас мөлшерлік норма болып есептелінеді. Жас мөлшері түрліше топтардың балалары үшін кейде әр түрлі тестер, кейде бір ғана тест жасалынады. Екінші жағдайда әрбір топтың өз нормасы белгіленеді.

Тестер тапсырмаларын тексеру және жас мөлшерлік норма белгілеу процесі *тесті стандарттау* деп аталады. Стандартталғаннан кейін тестке ешқандай өзгеріс енгізілмейді. Тестің көмегімен зерттелетін балалар өздерінің нәтижелері бойынша норма белгіленген балалар не тапсырма орындаса, дәл соны қайталауы тиіс. Сол себепті тест әдісін кейде *стандарттанған сынақтар әдісі* деп атайды.

Балалардың жалпы ақыл-ойының даму дәрежесін анықтауға арналған, *интеллектуальдық тестер* деп аталатын тестің маңызы өте-мөте зор. Олар орындалуы түрлі ақыл-ой іс-әрекетін қолдануды талап ететін, балаларға бұрыннан таныс емес тапсырмалардан тұрады, сондықтан бала осындай іс-әрекеттерді қандай дәрежеде игергенін байқауға мүмкіндік береді.

Интеллектуальдық тестің сапасы оған енгізілген тапсырмалардың қаншалықты ғылыми негізделгеніне байланысты. Баланың ақыл-ойының дамуы — әр түрлі жақтар мен көріністерден тұратын күрделі процесс. Тестік тапсырмалар сол арқылы баланың жалпы ақыл-ойының дамуы туралы қорытынды жасайтындай болу үшін осы көріністердің басқаларға әсер ететін ең бастысының даму дәрежесін анықтауы керек. Тестік тапсырмаларды іріктеуге ғылыми тұрғыдан қарамау тестердің көмегімен балаларды тексеру кезінде олардың ақыл-ой дамуын бұрмалап көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі балалар үшін тестік тапсырмалар әдеттегі іс-әрекеттер, ойын, құрастыру, құрау түрлерінде жасалады. Осындай тапсырмалардың бір мысалы мынадай. Үлкен бір картон қағазға көп тарамдалған жолдың суреті салынған. Тарамдалған жолдың бітетін жерінде картон үй қойылған. Балаға осы үйлердің бірінде ақ тиін тұратынын айтады. Ақ тиін үйіне қонаққа шақырыпты да, ол адасып кетпес үшін қалай жүруі керекін сызып көрсеткен хат жазып жіберіпті. Басқа үйлерде қасқыр, түлкі, аю сияқты жыртқыш аңдар орналасқан. Қоян жолды бірден дұрыс тауып келуі керек. Әйтпесе, оны жыртқыштардың бірі жеп қоюы мүмкін. Содан соң балаға ақ тиіннің хатын береді де, оның қоянға керекті үйді тауып беруіне көмектесуін сұрайды. Осындай тапсырмалар сериясын орындау баланың кеңістік жағдайын бағдарлау үшін схеманы қолдана білуге қаншалықты қабілетті екенін анықтауға көмектесе-

ді. Бұл оның бейнелей ойлауының даму деңгейінің маңызды көрсеткіші болып табылады.

Ақыл-ойдың дамуын тексеруге тесті қолдану осы дамуға әртүрлі жағдайдың тигізетін әсерін зерттеуге мүмкіндік береді. Мәселен, совет психологтары алты жасар балаларды жаппай тестік әдіспен зерттеу балабақшада тәрбиеленген сәбилердің даму дәрежесі семьяда ғана тәрбиеленгендерге қарағанда анағұрлым жоғары болатынына көз жеткізді. Тестердің көмегімен мектеп жасына дейінгі балаларға тәрбие берудің әр түрлі программалары мен әдістерінің тиімділігін зерттеуге, олардың бала ақыл-ойының дамуына қаншалықты әсер ететінін анықтауға болады.

Тестер ғылыми зерттеулерден басқа практикалық мақсатта да кеңінен қолданылады. Мәселен, көптеген капиталистік елдерде тестік зерттеулердің нәтижелері балаларды кластар мен мектептердің әр түрін білу үшін негізге алынады. Англияда жеті жастан бастап балаларды тестік тапсырмаларды ойдағыдай шешуіне қарай, программасының молдығы мен өту шапшаңдығына қарай ерекшеленетін оқу топтарын бөледі, ал он жастан кейін тестік тапсырмаларды ойдағыдай шешкен балалардың аздаған бөлігі сапалы білім алуға және университетке түсуге мүмкіндік беретін грамматикалық мектептерге жіберіледі, қалғандары екінші сортты деп есептелінетін мектептерге барады. Осындай жолмен неғұрлым қабілетті балалардың терең де сапалы білім алуына жағдай жасалады деп есептелінеді. Бірақ балаларды іріктеудің бұл жолының ешқандай ғылыми негізі жоқ. Мұның шетелдік прогресшіл ғалымдар тарапынан батыл сынға ұшырап қалғаны да тегін емес. Қазір қандай тест болмасын, баланың сол тексеру жүргізілген уақыттағы ғана даму дәрежесінің «сол сәттік фотосуретін» ғана беретіні ешкімге де құпия емес. Бұл дәреже табиғи себептермен емес, әлеуметтік себептермен: тәрбие мен оқытудың алдындағы бүкіл шарттарымен айқындалады. Әдетте, тестік зерттеу кезінде буржуазия семьясынан шыққан балалар неғұрлым жоғары нәтиже береді. Нәтижесінде тест пролетарлық ортадан шыққан балалардың жоғары білім алу жолын бөгейтін құралға айналады.

Ақыл-ой дамуына тестерді практикалық мақсатта қолдану, осы тестердің өзі ақыл-ой дамуының маңызды көрсеткіштерін айқындауға құрылса және тестік зерттеулердің нәтижесі баланың келешек тағдырын шешу үшін емес, тек осы дамумен алғаш таныстыру үшін қызмет етсе ғана өзін ақтаған болып есептеледі. Тестер балалардың мектептегі оқуға әзірлігін, әсіресе дамуы кешеуілдеп қалғандарды анықтағанда зор көмек көрсете алады. Бірақ олар балалардың дамуындағы өзгешеліктердің себептері жөнінде ештеңе айта алмайды. Ал, бұл себептер түрлі болуы мүмкін. Мысалы, дамудың кешеуілдеуі денсаулық жағдайына, есітуінің төмендеуіне, тәрбиенің жеткіліксіздігіне т. б. байланысты болуы ғажап емес. Осындай

жағдайдың қайсысында болмасын балаға әр түрлі бап керек. Сондықтан, дамуы нормадан елеулі дәрежеде ауытқыған балаларға тестерден кейін іле-шала зерттеудің басқа әдістері қолданылуы керек.

**Әлеуметтік өлшем әдісі.** Бұл әдіс балалар арасында қалыптасқан өзара қарым-қатынасты, құрдастар тобындағы әр баланың алатын орнын зерттеген кезде қолданылады. Мектеп оқушыларын зерттегенде, әдетте оларға: «Сенің туристік жорыққа кіммен бірге барғың келеді?»; «Сенің кіммен бір шатырда тұрғың келеді?»; «Сен туған күніңе кімді шақырар едің?»; «Сен кіммен бір партада отырғың келеді?» және т. б. сұрақтары бар анкета таратады. Мектеп жасына дейінгі балаларға мұндай сұрақтар беру дұрыс болмайды. Әдетте олардың өзара қарым-қатынасын «іс-әрекетті іріктеудің» көмегімен айқындайды. Мысалы, балалар бір-бірлеп шешінетін бөлмеге шақырылады. Олардың әрқайсысына үш нәрсе (ойыншықтар, картинкалар) беріп, осының қайсысы көбірек, қайсысы азырақ ұнайтынын, ал қайсысы тіпті ұнамайтынын сұрайды. Содан соң сыналұшы балаға «құпия түрде», қолындағы нәрселердің әрқайсысын өзі кімге бергісі келсе, соған сыйлауына (сол баланың шкафына салып қоюына) ұсыныс жасайды.

Сыйлық бөлу ерекше таблицаны — *социограмманы* жасауға негіз болады. Бұл кестеден қай бала топ ішінде беделдірек екені (сыйлықтың көбірек берілуіне қарап), кімнің қадірі төмендігі, ал қайсысының құрдастары арасында беделі жоқтығы көрінеді. Социограмма, сондай-ақ таңдаудың өзара байланыстылығын көрсетеді және балалар арасындағы достық туралы немесе осындай қатынасқа деген ұмтылыс жайлы болжам жасауға мүмкіндік береді. Ақыл-ой дамуы саласында социограмма, тестер сияқты, балалар арасындағы қарым-қатынастың сыртқы көрінісін ғана береді. Пайда болған үйірсектік пен ұнатпаушылықтың себептері зерттеудің басқа әдістерінің көмегімен анықталуы тиіс.

## **§ 2. БАЛАБАҚША ТӘРБИЕШІСІНІҢ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУІ**

Балаларды зерттеуді тек ғалымдар — психологтар ғана жүргізбейді. Балабақшаның әрбір тәрбиешісі өз тұлғаларын зерттей білуге, олардың даму ерекшеліктерін қадағалауға тиіс. Балаларды тәрбиешілердің зерттеуінің ғылыми-психологиялық зерттеуден айырмашылығы бар. Тәрбиешінің алдына қойған мақсаты бөлек: ол баланың психикалық дамуының жалпы заңдылықтарын белгілемейді, оның орнына өзіне жеке жол табудың тиімді әдісін іздестіруге мүмкіндік беретін әрбір баланың дара психологиялық ерекшеліктерін анықтайды.

Соған қарамастан баланы зерттеудің тәрбиеші пайдалануға болатын әдістері ғылыми-психологиялық зерттеу әдістеріне ұқсас болады.

Тәрбиешінің балаларды зерттеуді ойдағыдай жүргізуінің негізгі шарты — балалардың психикалық дамуының жалпы заңдылықтарын анық білу, дамудың себептері мен шарттарының жас шағына байланысты кезеңдерін білу. Бұларды білу тәрбиешіге неге, баланың қандай қылығына алдымен көңіл аудару керектігін көрсетеді, әр балаға қай тұрғыдан келуді үйретеді, жекелеген балалардың дамуындағы кейбір ауытқушылықтардың себептері туралы болжам жасауға және осы ауытқушылықтарды жоюға бағытталған тәрбиелік әсер етудің жолдарын қарастыруға мүмкіндік береді.

Тәрбиеші үнемі балалардың арасында болғандықтан, оларды табиғи жағдайда зерттей алады, өйткені оның болуы сәбилер үшін үйреншікті нәрсе болып көрінеді де, олардың әдеттегі іс-әрекетін бұзбайды. Әрине, тәрбиеші әлдебір баланы әдейі зерттейін демесе де, оның мінез-құлқындағы көптеген нәрсені байқайды, сөйтіп ол жөнінде белгілі бір пікірге келеді. Дегенмен, арнайы зерттеулер мұндай пікірдің жартылай ғана дұрыс болатынын көрсетіп отыр. Топтағы балалардың барлығының немесе тіпті бірнешеуінің мінез-құлқын бірден зерттеу мүмкін емес. Жаксы нәтижелерге қол жеткізу үшін тәрбиеші белгілі мерзімде (ең болмаса бірнеше күнге) бүкіл назарын бір балаға аударуы керек.

Баланы ойдағыдай зерттеудің міндетті шарты алдына айқын мақсат қою болып табылады. Егер тәрбиеші бала дамуын жан-жақты білгісі келсе, онда бәрін бірден емес, бір-бірлеп зерттегені дұрыс. Мәселен, алдымен баланың немен әуестенетінін, сонан соң оның басқа балалармен қарым-қатынасының ерекшеліктерін, кейінірек оның зейінінің, ойлауының және т. б. даму дәрежесін зерттеуге болады.

Балаларды балабақша жағдайында зерттеу өзара байланысты әдістермен — бақылаулар жасаумен, іс-әрекеттердің нәтижесін зерттеумен, әңгімелесумен — бір мезгілде жүргізеді. Бұл әдістерді бөлектеу: алдымен баланы тек қана бақылау, содан соң оның психологиялық ерекшеліктерін экспериментпен анықтау үшін арнайы жағдай жасау, осылардан кейін барып әңгімелесу дұрыс болмас еді.

Бақылау балаларды балабақшада зерттеудің негізі болып табылады. Бақылаудың барысында баланың іс-әрекетін, айтқан сөздерін мүмкіндігінше жазып отыру керек. Онда мына тәртіпті сақтау — бала мінез-құлқының шын мәніндегі белгілерін тәрбиешінің қорытындысынан ажырату — керек. Тәрбиеші бақылаудың нәтижесін өне бойы табан аузында жазып отыра алмайды, бірақ оны мүмкіндігінше тез, ең болмағанда сол күні жазуға тырысу керек. Бақылаудың әр түрлі жағдайда — сабақ үстінде, емін-еркін серуендеу кезінде, режимдік сәттерді орындау кезінде — жүргізілгені дұрыс, өйткені өзін әр түрлі жағдайда көрсетеді.

Бақылау процесіне эксперимент әдістері де енгізілуі мүмкін.

Мәселен, баланың қабылдау, ойлау, есте сақтау қасиеттеріне даму дәрежесін анықтауға ұмтылып тәрбиеші оларды заттардың формасын, түсін талдауды немесе ойлап шешуді қажет ететін дидактикалық ойындарға тартады, оны орындау үшін сөздің, іс-әрекеттердің кезектілігін есте сақтау қажет болатын және т. б. тапсырма береді. Қиялдау, жатырқамау, басқа балалармен қарым-қатынас орната білуді дамытуды зерттегенде баланы құрбыларының сюжеттік-рольдік ойындарына қосуға, оған ойынның белгілі бір ролін атқартуға болады. Тәжірибе сабақ үстінде бүкіл топқа берілетін тапсырма ретінде де жүргізілуі мүмкін.

Бақылау процесінде сұрау элементтері де қолданылады. Балаға берілетін сұрақтар оның осы кезде орындап жатқан іс-әрекетіне байланысты болғаны абзал. Әңгімелесуді өзіндік «шараға» айналдыруға болмайды. Баланың жауабы ол туралы білетініміздің негізі бола алмайды — олар бақылаудың көмегімен алынған мәліметтерді нақтылай толықтыра түсуге тиіс. Егер балаға өзі жайлы, оның іскерлігі немесе сапасы туралы («Сен ойнай білесің бе?», «Машинаны ұнатасың ба?», «Өзің батылсың ба?») сұрақтар берілсе, жауабын, ешқашан шынында ол сондай екен деп қарамай, баланың өзі жөнінде не ойлайтыны туралы көрсеткіш ретінде ғана ескеру керек.

Тек балабақшадағы зерттеудің мәліметтерімен шектелсек, баланың дамуы жайлы қажетті мөлшерде толық түсінік алуға болмайды. Сондай-ақ ата-аналарынан мұқият сұрау арқылы баланың семьядағы тәрбиесімен, мінезінің ерекшеліктерімен де танысу қажет.

Баланың дамуын зерттеудің нәтижесі *психологиялық мінездеме* болып табылады. Тәрбиеші оны толтырған кезде бала психологиясынан тарайтын дамудың әр жағының жіктелуін пайдалануы тиіс.

Балаларды балабақшада зерттеуде балаларды зерттеудің көпшілік әдістері — тестер әдісі мен әлеуметтік өлшем әдісі белгілі роль атқарады. Алайда, оны пайдалану міндетті түрде маман-психологтар басшылығын талап етеді.

### 3-тарау. ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУДЫҢ НЕГІЗГІ ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

---

#### § 1. БАЛАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ БИОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ФАКТОРЛАРДЫҢ РОЛІ

Балалардың психикалық дамуы көптеген жағдайларға байланысты. Міне біздің алдымызда бес жасар бала тұр. Ол түсініксіздеу етіп бірнеше сөздерді ғана айта біледі, қолына берген



қуыршақты аузына апарады, қарындашпен қағаз бетіне әлдене шатпақтар сызады. Мұның себебі неде? Мүмкін бала миынан мықтап ауырған шығар? Мүмкін оған ешқандай педагогикалық тәрбие берілмеген болар, яғни, онымен ешқашан сөйлеспеген, ойнамаған, оны ешнәрсеге үйретпеген шығар? Осы болжамдардың қай-қайсысы да рас болуы ғажап емес. Және де осылардың қай-қайсысы да біздің психикалық даму шарттары жөніндегі білімімізге негізделеді. Осы шарттарды анықтау — бала психологиясының маңызды міндеті. Бала психологиясы психикалық дамуға әсер ететін барлық жағдайларды тауып, санап шығаруға ұмтылып қана қоймай, сонымен бірге олардың әсері неде екенін, осы жағдайлардың әрекетімен бала дамудың бір кезеңінен екіншісіне қалай өтетінін анықтайды.

Дамуы күрт бұзылған балалар, әрине ерекшелік сияқты. Ал, психологияны алдымен ережелер қызықтырады. Онысыз ерекшеліктерді түсіну мүмкін емес. Сондықтанда ғылымның басты міндеттерінің бірі жекелеген оқиғаларға байланысты пайда болатын дамудың ерекше жағдайларын емес, нәтижесінде кез келген бала адам болып қалыптасатын және онсыз қалыпты даму мүмкін болмайтын жалпы шарттарының маңызын бөліп көрсету болып табылады.

Мұндай шарттарға бала организмнің табиғи қасиеттері (бірінші кезекте оның миының құрылысы мен қызметі) және баланың өзін тәрбиелеп, үйрететін адамзат қоғамында, бөтен кісілер арасында өсетіндігі жатады.

Бала организмнің құрылымы мен атқаратын қызметін өзінің ата-бабасынан мұралады. Туғаннан-ақ оның адамға тән күрделі психикалық іс-әрекет органы болуға қабілетті миы, адамзаттық нерв жүйесі болады.

Адамзаттық миы болмаса, адам болу мүмкін бе?

Хайуанаттар әлемінде біздің ең жақын «туысымыз» — адам тәріздес маймылдар және олардың ішіндегі неғұрлым көнбісі мен ұғымталы — шимпанзе. Олардың қимылы, ымдауы, мінез-құлқы кейде адамға ұқсастығымен таң қалдырады. Шимпанзе, адам тәріздес басқа да маймылдар сияқты, өзінің жалықпас әуестігімен ерекшеленеді. Олар бірнеше сағат бойына қолына түскен нәрсені жұлқылап түтіп, жорғалап бара жатқан құрт-құмырсқаны бақылап, адамдардың іс-әрекетін қадағалап отыра береді. Олардың еліктеушілігі жоғары дамыған. Мысалы, маймылдар адамға еліктеп еден сыпырады немесе еден сүртетін шүберекті сулап, сығады, сонан соң сүртеді. Рас, оның сүрткенінен еден тазарып кетпейді, тек қана қоқырлар бір орыннан екінші жерге ауыстырылады да қояды.

Бақылаулар көрсеткеніндей, шимпанзе әр түрлі жағдайда өзінің туыстары сезінетін көптеген түрліше дыбыстарды пайдаланады. Эксперимент жағдайында көптеген ғалымдардың шимпанзеден іс-әрекет жасауда ойлауды талап ететін және тіпті қарапайым құрал ретінде қолданатын заттары да бар бірқатар

күрделі практикалық міндеттерді оларға шештіруге қолдары жетеді. Мәселен, маймылдар бірнеше рет байқап қарағаннан кейін жоғарыға іліп қойған бананды алу үшін жәшіктерден пирамида тұрғызды, оны сырықпен қағып түсіруді және ол үшін қысқа екі таяқты жалғап ұзартуды, алдамшы зат ілінген шәшіктің тиегін қажетті формадағы «ашқыш кілтті» (үш бұрыш, жұмыр, төрт бұрыш етіліп кесілген таяқты) пайдаланып ашуды үйренді. Шимпанзенің миы да өзінің құрылымы мен жеке бөліктерінің арақатынасы жағынан басқа хайуанаттарға қарағанда, адамзатқа жақын, әрине одан салмағы да жеңіл, көлемі де кіші.

Осының бәрі, егер шимпанзенің баласына адамзат тәрбиесін берсе қалай болар еді, деген ойға жетелейді. Содан оның бойында адамның ең болмағанда кейбір қасиеттерін дарытуға болар ма еді? Осылай байқап көрулер бірнеше рет қайталанды. Солардың біреуіне тоқтап көрейік. Ол өз семьясында Иони атты бір жарым жылдық шимпанзені төрт жылға дейін тәрбиелеген көрнекті совет зоопсихологы Надежда Николаевна Ладыгина-Котсқа қатысты. Кішкене шимпанзе толық еркіндікте өмір сүрді. Оған адам қолданатын немесе түрлі бұйымдар мен ойыншықтар берілді, ал асырап алған «мамасы» оны осы бұйымдарды қолданумен таныстыруға, сөйлесуге үйретті. Маймылдың бүкіл даму барысы күнделікке мұқият жазылып отырды.

Он жылдан кейін Надежда Николаевна ұл босанып, оның атын Рудольф (Руди) деп қойды. Төрт жасқа келгенше оның даму барысына да мұқият бақылау орнатылды. Нәтижесінде, «Шимпанзенің жас баласы мен адамның жас баласы...<sup>1</sup> деген кітап жарық көрді. Маймылдың дамуын адам дамуымен салыстыра зерттегенде не белгілі болды?

Кішкене екі сәбиді бақылағанда ойын және сезім белгілерінде ұқсастықтың мол екендігі байқалды. Сонымен бірге принципті өзгешеліктер де көзге түсті. Шимпанзенің аяғынан тік басып жүре алмайтындығы және қолын жерден босата алмайтындығы анықталды. Ол көп жағдайда адамның іс-әрекетіне еліктегенімен, бұл еліктеу тұтыну құрал-жабдықтарын пайдалануға байланысты дағдыларды дұрыс үйренуге және жетілдіруге апармайды. Көбіне қимылдың сырт белгілерін ұстап қалады да маңызын түсінбейді. Мәселен, Иони балғамен шеге қағуға жиі әуестенді. Бірақ ол не қажетті күш жұмсамады, не шегені тік ұстамады, немесе балғасын шегеге дәл тигізе алмады. Нәтижесінде, «тәжірибесінің» молдығына қарамастан Иони бірде-бір шегені қаға алмай-ақ қойды. Маймылдың балаларының творчестволық конструкторлық сипаттағы ойындарға да ақылы жете бермейді. Ақырында, қаншалықты арнаулы жаттықтырудан өткенімен, оның дыбысқа, сөздерді ұғып алуға еліктеуге еш икемі жоқ.

<sup>1</sup> Қараңыз: Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., 1935.

Маймылдың баласын асыраған американдық ерлі-зайыпты Келлогтар да шамамен осындай нәтижеге жеткен.

Демек, адамзат болмаса адамның психикалық қасиеттерінің де пайда болуы мүмкін емес.

Енді адамның миы қоғамдағы адамға тән емес жағдайда не бере алатынын қарап көрейік.

XX ғасырдың басында үнді психологы Рид Сингх бір деревняның маңында адамға ұқсас, бірақ төрт аяқтап жүретін жұмбақ тіршілік иелерінің жүргені туралы хабар алды. Олар аңдып жүріп тауып алынды. Бір жолы таңертеңгілікте Сингх бастаған аңшылар тобы қасқырдың іні жанында жасырынып жатып, қаншық қасқырдың күшіктерін серуенге алып шыққанын көрді. Олардың арасында біреуі сегіз жас, екіншісі бір жарым жас шамасындағы екі қыз бала болып шықты. Сингх әлгі екі қызды үйіне алып кетіп, адамша тәрбиелеуге тырысты. Олар төрт аяқтап жүгіреді, адамды көрсе қорқып тығылады, ырылдап айбат шегеді, түні бойы қасқырша ұлиды. Кішкене Амала бір жылдан соң қайтыс болды. Үлкені — Камала он жеті жасқа дейін өмір сүрді. Тоғыз жыл ішінде оған қасқырдың әдетін негізінен қойғызды дегенмен, асыққан кезде төрт аяқтап кететін. Шынына келгенде, Камала сөз үйрене алған жоқ, көп күш жұмсау арқылы не бәрі қырық сөзді ғана дұрыс айта алатын болды. Бақсақ, адам өміріне қажетті жағдай жоқ жерде адам психикасы пайда болмайды екен.

Сонымен, адам болу үшін мидың құрылысы да, белгілі өмір сүру жағдайы да тәрбие де қажетті. Дегенмен бұлардың әрқайсысының маңызы түрліше. Бұл ретте Иони мен Камаланың — адам тәрбиелеген маймыл мен қасқыр тәрбиелеген адамның — мысалдары үлгі боларлық. Иони шимпанзе мінезіне лайық бүкіл ерекшеліктері бар маймыл болып өсті. Камала адам болған жоқ, *қасқырға тән қылықтары бар тіршілік иесі* болып шықты. Демек, маймыл мінез-құлқының белгілері оның миында орныққан, тұқым қуалаған. Ал адамның мінез-құлқы, адамның психикалық қасиеттері баланың миында жоқ. Оның есесіне басқа — өмір, тәрбие жағдайларына байланысты (тіпті түні бойы ұлу болса да) үйрену мүмкіндігі бар.

*Ерекше икемділік, үйренгіштік — адам миын хайуанаттар миынан ажырататын аса маңызды айырықша белгілердің бірі.* Хайуанаттарда мидың көпшілік бөлігі туғанға дейін-ақ бос емес, онда инстинкттер механизмдері, яғни тұқым қуалайтын мінез-құлық формасы бекіген. Ал, балада өмір мен тәрбие беретіннің бәрін қабылдауға және бекіндіру үшін мидың көпшілік бөлігі «таза» болады екен. Оған қоса, ғалымдар хайуанаттар миының қалыптасу процесі негізінен туған кезге дейін аяқталатынын, ал адамда туғаннан кейін жалғасып, бала дамуының жағдайына байланысты болатынын дәлелдеді. Демек бұл жағдайлар мидың «таза жерін» толтырып қана қоймай, сонымен бірге оның құрылысына да әсер етеді.

Биологиялық эволюция заңдары адамға байланысты өз күшін жойды. Табиғи сұрыптау — неғұрлым күшті, өмірге бейімділерді қатарға қосу іске асудан қалды, өйткені адамдар ортаны өз қажетіне бейімдеуді, оны құралдар мен коллективтік еңбектің көмегі арқылы қайта құруды үйренді.

Адам миы біздің ата-бабаларымыздан — бірнеше ондаған мың жыл бұрын өмір сүрген кроманьонцтерден — бері өзгерген жоқ. Егер адам өзінің психикалық қасиеттерін табиғаттан алған болса, біз қазірде де жаққан отымызды сөндірмей, үңгірде тығылысып отырған болар едік. Шынында жағдай басқаша.

Хайуанаттар дүниесінде мінез-құлық дамуының қол жеткен дәрежесі бір ұрпақтан екінші ұрпаққа организмнің құрылысы сияқты, биологиялық тұқым қуалау жолымен көшіп отырса, адамға тән іс-әрекет түрлері, сонымен бірге тиісті білім, іскерлік пен психикалық қасиеттер басқа жолмен — *әлеуметтік тұқым қуалау* жолымен беріледі.

Адамдардың әр ұрпағы өзінің тәжірибесін, өзінің білімін, іскерлігін, психикалық қасиеттерін өз еңбегі арқылы көрсетеді. Оларға материалдық мәдениет бұйымдары (бізді қоршаған бұйымдар, үйлер, машиналар) сияқты рухани мәдениет шығармалары да (тіл, ғылым, өнер) жатады. Әрбір жаңа ұрпақ өзінен бұрын жасалғанның бәрін қабылдайды, адамзат іс-әрекетін «бойына сіңіріп» өмірге енеді.

Осы дүниені адамзат мәдениетін игере отырып, балалар бірте-бірте оны жасауға сіңірілген тәжірибені, адамға тән білімді, іскерлікті, психикалық қасиеттерді бойына жинайды. Әлеуметтік мұра дегеніміз осы. Әрине, бала адам мәдениетінің жетістіктерін, өздігінен ашып бере алмайды. Ол мұны ересектер тарапынан *жасалатын тәрбие және оқыту процесіндегі* тұрақты көмегі мен басшылығы арқылы жүзеге асырады.

Жер бетінде алғашқы қауымдық дәрежеде өмір сүретін, телевизия былай тұрсын, металдың өзін қолдана білмейтін, тағамды қарапайым тас құралдардың көмегімен табатын тайпалар әлі де сақталған. Осындай тайпалар өкілдерін зерттеу, алғаш қарағанда, олардың психикасының қазіргі заманғы мәдениетті адамдардың психикасынан мықты айырмашылығы бар екенін көрсетті. Бірақ, бұл айырмашылық әлдебір табиғи ерекшеліктің белгісі емес. Егер осындай артта қалған тайпаның баласын қазіргі заманғы семьяда тәрбиелесе, оның өзіміздің ешқайсымыздан өзгешелігі болмайды.

Француз этнографы Виллар Парагвайдың гуайкилдер тайпасы тұратын, қатынасы қиын ауданына экспедиция жасаған. Бұл тайпа туралы бұрын жөнді ештеңе білмейтін едік, тек олардың негізгі тамағы — жабайы араның балын іздеп бір жерден екінші жерге жиі ауысып көшпелі өмір кешетіні, тілінің анайылығы, басқа адамдармен байланыс жасамайтыны белгілі болатын. Мұның алдындағы көптеген экспедицияға қатысушылар сияқты Виллар да гуайкилдермен танысу қуанышына ие бола

алған жоқ, олар экспедицияның жақындағанын сезіп, асығыс тайып тұрыпты. Бірақ олар қалдырып кеткен тұрақтардың бірінде, сірә асығыстықпен ұмытып кетсе керек, екі жасар қыз бала табылды. Виллар оны Францияға алып келіп, өзінің шешесінің тәрбиесіне берді. Жиырма жылдан соң осы бір жас әйел үш тілді меңгерген ғалым-этнограф болып шықты.

Демек, *баланың табиғи қасиеті, психикалық қасиеттер тұдырмай-ақ оның жасалуына қажетті шарттар құрайды. Бұл қасиеттер өздері әлеуметтік мұраның арқасында пайда болады.* Мысалы, адамның маңызды психикалық қасиеттерінің бірі сөздің дыбысын айыруға және білуге мүмкіндік беретін сөзді (фонематикалық) есту болып табылады. Бірде-бір хайуанатта бұл қабілет жоқ. Сөзбен берілген бұйрықты естігенде хайуанаттар тек қана сөздің ұзақтығын және дауыс ырғағын сезеді де, сөздік дыбыстың өзін айыра алмайтыны белгілі болды. Бала табиғаттан есту аппаратының құрылысын және сөздік дыбыстарды ажыратуға жарамды нерв жүйесінің тиісті учаскелерін иемденеді. Бірақ сөзді естудің өзі тек ересектердің басшылығымен нендей бір тілді меңгеру процесінде ғана дамиды, оның үстіне сөзді есту ана тілінің ерекшеліктеріне бейімделген болып шығады.

Балада туған бойда ересек адамға тән мінез-құлық түрі болмайды. Дегенмен, мінез-құлықтың кейбір қарапайым формалары — шартсыз рефлексдер — оған туа бітеді де олар баланың аман өсіп жетілуі, онан әрі психикалық дамуы үшін де өте-мөте қажет. Бала органикалық қажеттіліктер жинағымен — оттекке қоршаған ауаның белгілі температурада болуына, тағамға т. б. деген қажеттіліктермен — және осы қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған рефлекторлық механизмдермен туады. Қоршаған ортаның әр түрлі әсер етуінен балада қорғану және бейімделу рефлексі пайда болады. Соңғысы оның онан әрі психикалық даму үшін әсіресе маңызды, өйткені ол сыртқы әсерді қабылдап, өзінше қорытудың табиғи негізін құрайды.

Шартсыз рефлексдер негізінде балада ерте кезден-ақ сыртқы әсер мен олардың күрделіленуіне, реакцияның ұлғаюына аппаратын шартты рефлексдер қалыптаса бастайды. Қарапайым шартсыз және шартты рефлекторлық механизмдер баланың сыртқы дүниемен тұңғыш байланысын қамтамасыз етеді және үлкендермен қарым-қатынас жасауға, қоғамдық тәжірибенің әр түрлі формаларын игеру сатысына өтуге жағдай жасайды. Соның әсерімен, ақырында баланың психикалық қасиеттері мен жеке басының белгілері қалыптасады.

Қоғамдық тәжірибені түсіну процесінде жекелеген рефлекторлық механизмдер күрделі жүйеге — *мидың функциональдық органына* бірігеді. Мұндай жүйенің әрқайсысы біртұтас жүйеретінде жұмыс істейді, оны құрайтын буындардың міндетінен өзгеше жаңа қызмет атқарады. Сөзді есту, музыкалық есту, ло-

байланысты. Солардың ықпалымен бала қоғамдық тәжірибені бойына сіңіреді.

Қоғамдық тәжірибе психикалық дамудың қайнар көзі болып табылады, бала ересектердің араласуымен одан психикалық сапалары мен жеке бастың қасиеттерін қалыптастыру үшін материал алады.

## § 2. ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ ЖӘНЕ ҮЙРЕТУ

Адам болу дегеніміз айналадағы адамдар мен заттарға адамша қарауға, іс-әрекет жасауға үйрену деген сөз. Біз бала ересек адамдардың басшылығымен қоғамдық тәжірибені, адамзат мәдениетінің жетістіктерін игергені туралы айтқанымызда, олардың адам қолымен жасалған заттарды дұрыс қолдана білетінін, қоғамдық мораль ережелеріне сай іс-әрекет жасайтынын, тілдің көмегі арқылы басқа адамдармен қарым-қатынаста болатынын ғана емес, есте сақтау, ойлау әдістерін де ескереміз. Бала қажетті психикалық сапалар мен өзіндік қасиеттерді адамның іс-әрекетін және мінез-құлқын меңгеру процесінде ғана игереді.

Тәрбие процесінде бала іс-әрекеттің сан алуан түрін игереді. Ол орамалмен сүртінуді, қасықпен тамақ ішуді, шыны аяқпен ішуді, аяғына шұлық киюді, қарындашпен сурет салуды, текшелерден үй тұрғызуды үйренеді. Осының бәрі белгілі бір сыртқы нәтижеге бастайтын практикалық іс-әрекет. Сонымен бірге баланың ішкі іс-әрекеті де қалыптасады, оның көмегімен сәби заттарды қарайды, оның қасиеттерін анықтайды, олардың бірімен-бірі қалай байланысып тұрғанын ашады, ойынның, суреттің, әлде не тұрғызудың түпкі ойын табады, картиналарды есіне сақтайды т. б. Осындай *ішкі іс-әрекеттің қалыптасуы баланың психикалық дамуының негізгі мазмұнын құрайды*. Бұлар қабылдау (перцепциялық іс-әрекет), ойлану, елестету, есте сақтау, яғни *психикалық іс-әрекеттер*. Олар баланың өзін қоршаған дүниені бағдарлауын, практикалық іс-әрекет жасалатын жағдайлармен танысуын қамтамасыз етеді, сондықтан да *бағдарлаушы іс-әрекеттер* деп аталады.

Бағдарлаушы іс-әрекеттер әдетте практикалық іс-әрекеттен бұрын орындалады, оларды әзірлейді. Қарапайым мысал келтірейікші. Баланың арықтан секіріп өткісі келді дейік. Секірмес бұрын ол алдымен арықты мөлшерлеп көреді. Бұл мөлшерлеуге арықтың енін анықтау, оны өзінің секіру мүмкіндігімен салыстыру және ақырында секіруге әзірлік түріне еніп, бүкіл қажетті бұлшық еттер топтарын тиісті дәрежеде ширықтыру кіреді. Осының бәрі секірудің бағдарлаушы, әзірлену фазасын құрайды, осы кезеңде атқарылған іс-әрекет бағыттаушы болып табылады. Оның барысында жасалатын іс-әрекет жағдайды пайда болған міндет тұрғысынан тексеруге, оның бар мүмкіндіктермен арақатынасын белгілеуге және міндетті шешуге әзірленуге мүм-

кіндік береді. Әзірлену фазасынан кейін атқару фазасы — секіру, ол практикалық жұмыс іс-әрекеті. Секіруді жүзеге асыру үстіндегі мөлшерлеу бағдарлау фазасы әсіресе дұрыстап қаруға әлі үйреніп үлгермеген балада ерекше көзге түседі. Мәселен екі жасар сәби баспалдақ үстінде тұрып өзінен-өзі «Секір-сем кеп!» деп күбірлеп, тізесін бүгіп, төмен қарап ұзақ отырады да ақыры секіруге жүрегі дауаламай, 180 градусқа айналып, жаймен сырғып жерге түседі. Бұдан ересектеу балаларда үйреншікті жағдайда бағыттаушы фаза ықшам келеді, яғни ол кенеттен жүзеге асады да, сыртқы бақылаудан жасырын қалады. Бірақ, міне, жаңа, әдеттегіден тыс жағдай пайда болды делік — мұнда біз жағдайды кеңінен бағдарлауды, міндетті бағалауды, оны өзінің мүмкіндігімен салыстыруды, іс-әрекет орындауға деген мұқият әзірлікті көреміз.

Бала өзіне жаңа бағыттаушы іс-әрекетті игере бастағанда, ол ішкі емес, сыртқы формамен орындалады — байқау қимылдары, затты бір-бірімен салыстыру, олардың орнын ауыстыру т. б. арқылы нәтижеге қол жеткізеді. Мәселен, екі жасар балаға біреуінде төрт бұрышты, екіншісінде дөңгелек ойығы бар тақтай, сол ойықтарға сай келетін фигуралармен ойықтарды тығындап көрсетсе, ол кез келген ойыққа апарып кіргізуге тырысады. Егер бала қателессе, фигураның кірмейтінін байқаса, оны екінші ойыққа апарып сұғады. Ал, үш жасар бала басқаша әрекеттенеді: ол алдымен ойық пен фигураны қарап алады да, сонан соң бірден дұрыс орналастырады. Міндет сырттай байқау арқылы емес, ақылмен орындалған іс-әрекеттің көмегімен шешіледі. Алайда енді сол балаға бұдан гөрі күрделірек басқа бір жұмыс тапсырып көрейік. Оның алдына шегеге ілінген сызғыш — тұтқа қоямыз да, оның бір ұшы балаға жақын, ал нысана (мысалы, картинка) бекітілген екінші ұшын қол жетпейтіндей қашыққа орналастырамыз. Мұндай жағдайда үш жасар бала жоғарыдағы екі жасар сәби секілді байқап қарау жолымен іс-әрекет жасайды екен. Мектеп жасына дейінгі ересек бала басқаша қимылдайды. Ол алдымен міндетті ойша шешіп алып, іске сосын, ешбір байқап қарамай-ақ бірден кіріседі: тұтқаның өзіне жақын тұрған ұшын әрі итеріп, екінші алыс ұшын өзіне жақындатады. Бұдан мектеп жасына дейінгі ересек бала кез келген міндетті оймен шеше алады дей аламыз ба? Жоқ. Алғашқы арифметикалық амалдарды шешу қалай жүзеге асырылатынына көңіл аударайықшы. Баланың алдына таяқшалар қоямыз. Ол 2 мен 3 қосатын есепті шешуі тиіс. Бала әуелі екі, содан соң үш таяқшаны бөлек санап шығарады. Содан соң бұларды қосып жібереді де қайта санайды.

Сөйтіп сыртқы іс-әрекет іштей іс-әрекетпен ауысады да бала нақты заттарды қайта-қайта қозғамай-ақ жауап беруі үшін біраз уақыт өтеді.

Бұл мысалдардан сәбилік және мектепке дейінгі балалық шақта баланың жаңа ішкі, психикалық іс-әрекеттерді игереті-

гикалық ойлау, адамға тән басқа да психиялық қасиеттерді қамтамасыз етеді.

Балалық шақта балдырған организмі, атап айтқанда, оның нерв жүйесі мен миы шұғыл *жетіледі*. Өмірінің алғашқы жеті жылы бойына ми массасы шамамен үш жарым есе өседі, оның құрылысы өзгереді, қызметі жетіледі. Психикалық даму үшін мидың жетілуінің маңызы зор, өйткені осыған байланысты түрлі іс-әрекетті игеру мүмкіндігі артады, баланың еңбекке қабілеттілігі көтеріледі, неғұрлым жүйелі де мақсатты бағытталған оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыруға жағдай жасалады.

Мидың жетілу барысы баланың сыртқы әсерді жеткілікті дәрежеде алу-алмауына, ересектердің, мидың белсенді қызмет жасауы үшін қажетті тәрбие жағдайын қамтамасыз ету-етпеуіне байланысты. Ғылым мидың жаттықпайтын бөлігі дұрыс жетілуден қалатынын және тіпті жансызданып, семіп қалуы (жұмыс істеу қабілетін жоюы) мүмкін екенін дәлелдеді. Бұл дамудың бастапқы сатысында ерекше көрінеді. Совет өкіметінің алғашқы жылдарында балалардың яслилерде жақсы тамақтандыру мен дұрыс күтілуіне басты назар аударылды. Алайда кешікпей мұның тіптен жеткіліксіз екендігі анықталды: балалар жиі ауырды әрі дамуы көп кейін қалды. Оларда қозғалу уақытылы қалыптаспады, былдырлап сөйлеу де болмады. Бұл жағдай *госпитализм* деп аталады. Мұның себебі тәрбиенің жеткіліксіздігі, жетімсіздігі болып шықты. Госпитализмді ересектердің әрбір баламен қарым-қатынас жасауын енгізу, балалардың түрлі заттармен іс-әрекетін ұйымдастыру және т. б. жолдармен жоюдың сәті түсті.

Баланың жетіліп келе жатқан миы ұзақ уақыт бойы бір тектес іс-әрекеттен туатын ауыртпалықтарды ерекше сезінгіш келеді. Осыған байланысты тәрбиелік әсер ету және оның сан алуандылығын белгілі мөлшермен жүргізу деген маңызды міндет туады. Мынандай өкінішті жағдай болғаны белгілі: жас ата-ана баласымен айналысуға уақыты болмағандықтан, әрдайым оның өзін жалғыз тастап кетуді және радионы қосып қоюды әдетке айналдырған. Сәби миының есту саласында тұрақты тежелу пайда болған. Сөйтіп, ол саңырау болып қалған.

Жетіліп келе жатқан организм тәрбиеге неғұрлым көнгіш келеді. Бала кезде өткен уақиғалардың бізге қандай әсер ететіні, кейде оның бүкіл болашақ өмірге қандай ықпалы болатыны белгілі. Психикалық қасиеттерді дамытуға балалық шақта жүргізілген оқыту жұмыстары үлкен адамды үйреткеннен гөрі әлдеқайда зор ықпал жасайды.

Сонымен, баланың психикалық дамуындағы әр түрлі шарттардың осы процесте атқаратын ролі бірдей емес. Табиғи шарттар организмнің құрылысы, оның қызметі, оның жетілуі — психикалық даму үшін қажетті, онысыз даму мүмкін емес, бірақ олар баланың бойында қандай психикалық қасиеттердің пайда болатынын анықтамайды. Ол өмірдің жағдайы мен тәрбиеге



нін, ол әрекеттердің сәбиге неғұрлым күрделі әрі алуан түрлі тапсырмаларды орындауға мүмкіндік беретінін көреміз. *Мұндай іс-әрекеттердің қайнар көзі сыртқы бағыттаушы іс-әрекеттер болып табылады.* Ішкі іс-әрекеттер (үш жасар баланың тақтайдағы ойықты тығындауы, бес жасар баланың тұтқаның ұшын алмастыруы, балабақша «түлегінің» сандарды қосуы) өзінен-өзі пайда болмайды. Олар бағыттаушы іс-әрекеттің көмегімен әрбір типтің міндеті осының алдындағы кезеңдерде шешіліп отырған форманың ішке ауысуы нәтижесінде пайда болды. Сыртқы іс-әрекеттің осылайша ішке ауысу процесін психологияда *интериоризация* деп атайды.

Интериоризация процесі арқасында үлкендердің басшылығымен өтетін сыртқы бойға сіңіру ішкі психикалық іс-әрекеттердің пайда болуына және жетілуіне, психикалық дамудағы ілгері басуына жеткізеді.

Әр түрлі іс-әрекеттерді игеру үйрету мен тәрбиенің әсері арқылы өте тұрса да, ол тек ересектердің қалауына ғана байланысты нәрсе емес: бала кез келген іс-әрекеттерді кез келген күйінде игере бермейді. Бұл екі себеппен анықталады. Біріншіден, әуелі неғұрлым қарапайым, содан соң мейлінше күрделі қимылдар үйретіледі және баланың қабылдауына мүмкіндігі бар күрделілік дәрежесі әрқашан бұрынғы қол жеткен дәрежемен шектеліп отырылады. Екіншіден, бала жаңа іс-әрекетке үйренуі үшін, ол балдырғанның қажетіне және мүддесіне сай келуі, оны қызықтыратын болуы тиіс. Мәселен, мектеп жасына дейінгі бала жаңа іс-әрекетті, егер олар ойын түрінде көрсетілсе және ойын үстінде пайдаланылса, басқа жағдайлардағыдан гөрі едәуір жақсы және жеңіл игереді. Бір зерттеу кезінде мектеп жасына дейінгі балаларға олар үшін қиын тапсырма — ұзақ уақыт өздерін бір қалыпта ұстау ұсынылған. Төрт жастағы балалар тапсырманы дұрыс түсініп және оны бұлжытпай орындауға тырысып баққанымен, айтқан жерден шыға алмаған. Бірақ, дәл осы тапсырма ойын түрінде берілгенде (бала сақшы ролін ойнап, бір жерде міз бақпай тұруға тиіс болғанда) жаңағы төрт жасар балалар ойдағыдай орындай бастаған.

Өмірінің алғашқы жеті жыл ішінде бала жүйелі түрде іс-әрекеттің бірнеше түрін игерді. Олардың ішінде іс-әрекеттің үш негізгі, жетекші түрін: *қарым-қатынас, заттық іс-әрекет және ойынды* бөліп алады.

Баланың ересектермен эмоциялы қарым-қатынас жасауы оның заттармен қарапайым іс-әрекеттер жасауынан бұрын пайда болады. Сәби әлі сөзді, үлкендердің мінез-құлқын түсінбейді, бірақ осының бәріне қуанады, ересектерге ұзақ уақыт бойы қарап отыруға, өзіне арналған сөзге үн қатуға, жымыып күлуге әрқашан әзір. Бұл кезде, әдетте, бала назарын заттардың өзі емес, үлкендердің әсер етуі (үлкендер оларды көрсеткенде, затты баланың қолына салғанда) аударады.

Сәбилік шақта баланың үлкендерге көңіл бөлуі заттарға ауысып, ол заттық іс-әрекетке көшеді. Заттарды қолдануды игере отырып, бала неғұрлым тәуелсіз болады, үлкендердің іс-қимылына еліктеуге, солармен бірге әрекеттенуге, өзінің кейбір іс-әрекеттері жайлы белгілі көзқарас білдіруді (көңіл бөлуді, қолдауды) талап етуге мүмкіндік алады.

Келесі қадам — рольді ойынға көшу. Бала дербестік көрсете бастайды, ол өзінше үлкен болуға, оның ролін орындауға, заттар мен уақиғаларға ересектерше билік жүргізуге тырысады. Әрине, әзірге олар мұның бәрін «жорта», шынайы бұйымдарды ойыншықтармен, нағыз іс-әрекеттерді елеспен алмастырып қана орындай алады.

Сонымен, балалардың қажеті мен құштарлығы үнемі үлкендермен байланысты. Баланың мүмкіндігі артқан сайын бұл байланыс жаңа формаға ие болады. Жетекші іс-әрекеттің жаңа түрлерінің пайда болуына негіз болып табылатын тың қажеттіліктер дүниеге келеді.

Жаңа іс-әрекеттерді игеру баланың мүмкіндігін арттырады және жетекші іс-әрекеттің тың түрлерінің пайда болуы үшін алғышарт болып табылады. Дегенмен жаңа іс-әрекеттерді игеру өз-өзінен әрекеттің тың түріне апармайды. Мәселен, баланы ойыншықпен әр түрлі қимыл жасауға (қуыршақты тербетуге, оны кереуетке салып жатқызуға, киіндіруге, текшелерді машинаға тиеуге, оларды тасуға т. б.) үйретуге болады, бірақ егер балада өзін қоршаған ересектердің өміріне қызығушылық, үлкендердің мамасының, папасының, күтушінің, шофёрдің өздері орындай аларлық қызметін атқаруға ұмтылушылық қалыптаспаса, бұл қимылдар бір нәрсенің ролін ойнауға қол жеткізбейді.

Жаңа жетекші іс-әрекетке ауысу оларға үлкендердің үйреткеніне ғана емес, *сонымен бірге баланың қоғамдағы өмір жағдайының бүкіл жүйесіне байланысты*. Іс-әрекеттің жетекші түрінде баланың басты қажеттіліктері мен құштарлықтары көзге түседі; іс-әрекеттің осы түрінде әр жас мөлшеріне лайық неғұрлым маңызды қимылдың, психикалық сапаның және жеке бастың қасиеттерінің қалыптасуы жүзеге асады. Бірақ баланың іс-әрекеті жетекші түрлерімен шектелмейді. Бұлармен қатар іс-әрекеттің басқа түрлері де пайда болып, өркендейді және олардың әрқайсысы баланың психикалық дамуына өз үлесін қосады.

Бала үш пен жеті жас аралығында ойынмен бірге іс-әрекеттің *жемісті* деп аталатын түрлерін — сурет салуды өрнектеп құрақ құрауды, жапсыруды, құрастыруды игереді. Мектеп жасына дейінгі балалардың оқу мен еңбек әрекетінің дербес түрі ретінде оқу мен еңбек болмаса да олар кейінірек қалыптасады, түрлі оқу және еңбек тапсырмаларын да орындай бастайды. Жүйелі әрі мақсат көздей отырып білімді игеруді сипаттайтын оқу мектеп шағында пайда болады, ал қоғамдық өндіріске қа-

тысудың белгісі болып табылатын еңбек үлкендердің негізгі қызметі.

Іс-әрекеттің әрбір түрі оны атқаруға және жетілдіруге қажетті қимылдарды психикалық сапаны игеруге көмектеседі. Мәселен, баланың ойлауы мен қиялдауын дамыту, мінез-құлық нормасын бойға сіңіру және басқа сәбилермен қарым-қатынас орнату үшін ойынның ерекше маңызы бар, бірақ ол қабылдауды дамыту үшін арнайы жағдай туғызбайды. Сурет салу мен құрастырудың орны бөлек. Бір нәрсенің суретін аудармай салу немесе күрделі үлгіні құрастыру тек олардың ерекшеліктерімен толық әрі дәл танысу арқасында мүмкін болады. Сондықтан сурет салу және құрастыру баланың қабылдауын дамыту үшін пайдаланылуы тиіс.

### § 3. ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ ЖӘНЕ ҮЙРЕТУ

Баланың бүкіл өмірі үлкендерге байланысты, олар ұйымдастырып, бағыт беріп отырады. Және ерте сәбилік шақтан үлкендерден үйрене бастайды. Ол жүруді, заттарды дұрыс қолдануды, сөйлеуді ғана емес, ойлауды, сезінуді, өзінің мінез-құлқын басқаруды да үйренеді. Былайша айтқанда, баланың практикалық қана емес, психикалық іс-әрекеті де үйрену нәтижесінде қалыптасады. Бұл үйрену әрдайым саналы түрде жүргізіле бермейді. Көп ретте үлкендер балаларды стихиялық жолмен үйретеді, оны өздері де байқамай қалады. Тіпті балалар үлкендердің көмегінсіз-ақ өздігінен сурет салуға, оқуға, санауға, арифметикалық есептерді шығаруға үйрене алады-мыс деген пікір бар. Бұл өте қате пікір. Бала үлкендердің әсерінен, адамзат қоғамының әсерінен айырылса, нендей халге ұшырайтынын біз білеміз ғой.

Әрине, баланың тәрбиесі стихиялық жолмен емес, ақылға салып, мақсат көздей, оған нені үйрету керектігіне әдейі қамқорлық жасай жүргізілгені, сөйтіп оның жан-жақты дұрыс дамуын қамтамасыз ететіндей болғаны абзал. Ол үшін үйрету мен даму арақатынасының қалай үйлескенін, олардың байланысын, балалық шақтың әр түрлі сатысында баланы неге және қалай үйрету керектігін анықтап білу қажет.

Әдеттегі тұрмыстық бақылаулар бала неғұрлым жас болған сайын, ол үйреткенді ұғуға соғұрлым қабілетсіз, олардың бойына сіңіретін білімі мен іскерлігі мейлінше қарапайым, оңай екендігін көрсетеді. Шынында, екі жасар сәбиге әріптердің қалай жазылатынын көрсету қандай мағынасыз болса, төрт жастағы балаға атом ядросының құрылымы туралы айту да сондай көңілге қонымсыз болар еді. Сондықтан үйрету әдістерін сәбидің жас айырмашылығына қарай ойластырған жөн. Мысалы, адамның суретін қалай салу керектігін ауызша түсіндіргенді үш жасар сәби түсінбейді, ал оның орнына сызып көрсетсе, бала

соған еліктеп өзі де сыза бастайды (әрине, алғашында ерекше табысқа жете қоймауы да мүмкін).

Жоғарыда айтылғандардан, үйрету егер психикалық даму-дың бала жеткен дәрежесіне лайықталып жүргізілсе ғана табысты болуы ықтимал деген қорытынды шығады. Дегенмен, бақылау еш талассыз болғанымен, мұндай қорытынды шығару түбірінен қате. Ол бойынша психикалық даму үйретуге тәуелді болмастан, өзінен-өзі өрби беретін сияқтанады. Шынында бұлай емес екенін біз жақсы білеміз. Бала қоғамдық тәжірибені бойына сіңіре, адамға тән әр түрлі іс-әрекетті игере отырып дамиды. Ал, оған бұл тәжірибені беретін де, оның бойында бұл іс-әрекеттерді қалыптастыратын да — үйрету. Демек, үйрету баланың дамуына ыңғайластырыла жүргізілмеуі, оның артында қалмауы тиіс. Үйрету дамудың жеткен дәрежесін есепке алады. Мұндағы мақсат — сол жерде тоқтап қалу емес, онан әрі дамуды қалай жүргізу керектігін, келесі қадам жасалуы қажеттігін білу. *Үйрету психикалық дамудан озық жүреді, оны өзінің соңынан ертеді.*

Егер біз, мысалы, бала әлі жөнді түсініп болмайтын, өзі қағазға түсірген шатпақтан белгілі нәрселерді (допты, түтінді, ағайын) тани бастағанын көрсек, онда оның келесі қадамы суретті әдейілеп ойлап бейнелеу. Енді баланы күні бұрын алдына мақсат қоюға (доптың суретін салу) үйретуге кірісуге болады және бұл керек те. Өйткені бұл оның психикалық дамуына жәрдемдеседі.

Үйретудің психикалық дамудағы жетекші ролі бала жаңа іс-әрекетті меңгере отырып, әуелі оны үлкендердің басшылығымен және көмегімен, содан соң өздігінен орындауға машықтанатынынан көрінеді. Баланың үлкендермен бірлесе орындайтыны мен (үлкендер сәбиге көрсеткенде, нұсқау бергенде, түзету енгізгенде) оның өзінің жеке атқаратын қызметінің арасындағы айырмашылық *баланың таяудағы даму аймағы* деп аталады. Таяудағы даму аймағының көлемі — баланың *үйренгіштігінің*, оның бойында осы қазір бар даму қорының маңызды көрсеткіші.

Үйретудегі әрбір жаңа қадам баланың таяудағы даму аймағын пайдаланады және сонымен бір мезгілде онан әрі үйретудің алғышарты болып табылатын жаңа аймақ жасайды. Мәселен, сәбиге тіл үйрете отырып біз оның қалыптасқан есту, көру, қабылдауларының мүмкіндіктерін, үлкендерге еліктеуін, түсінігін пайдаланамыз. Сөйлей білу, өз кезегінде, психикалық дамуда шұғыл ілгері басуға жол ашады, ал мұның өзі үйретудің жаңа формаларына өтуге мүмкіндік береді. Олар сөздің әсерімен неғұрлым жетілген қабылдау мен ойлауға негізделетін болады. Алайда тәрбиенің таяудағы даму аймағына кері әсер ететін, оны сарқып тастайтын формалар да болуы мүмкін. Әр түрлі білім мағлұматтарын балаға орынсыз тықпалаған жағдайда осындай болады. Әдетте түрлі бұйымдар жайлы мектеп жасына

дейінгі балаларға белгілі бола бермейтін мағлұматтарды тақылдап айтып беретін, ұзақ-ұзақ өлеңдер мен әңгімелерді жатқа білетін, бес-алты жасында «үлкендердің» газеттеріндегі мақалаларды оқитын балаларды ақылды деп есептейді. Оның үстіне мұндай «зеректілердің» көпшілігі өздігінен ойлауды талап ететін ең қарапайым есепті шешуге қабілетсіздігі былай тұрсын, тіпті оны шешудің үлкендер көрсетіп берген амалын игеруге де шамасы келмейтін болып шығады. Үйрету психикалық дамудан озық жүріп, оған жол ашатын болғандықтан, ол психикалық процестердің даму бағытын анықтап, белгілі, психикалық қасиеттердің қалыптасуына және бұрын болған қасиеттерді қайта құруға жеткізе алады.

Мектеп жасына дейінгі балаға көбіне қабылдаудың бөлшектенбеуі, ойлаудың нақтылығы, ерік пен естің ырықсыздығы сияқты қасиеттер тән. Бұл ерекшеліктер психологиялық зерттеулер арқылы талай рет бекітілген болатын. Балалардың картинкалар мен заттарды суреттеулерінен олардың өздерінің суреттерін әдетте заттардың жалпы сұлбасын немесе олардың жеке бөлшектерін, ұсақ-түйектерін қабылдай алатыны көрінеді, ал оларды бірден тұтастай қамтуға көбіне күштері жетіңкіремейді. Әлде не туралы талқылай отырып мектеп жасына дейінгі бала көбіне жекелеген, оған бұрынғы тәжірибеден белгілі заттар мен жағдайларды ескереді. Міне, шешесі баласын оқуға үйретіп отыр. Олар бірлесіп. «Мысық» деп оқиды. «Мысық? Бұл қай мысық? — деп сұрайды балдырған. — Кеше кішкене баласына келген мысық па?» Мектеп жасына дейінгі баланың бір нәрсеге көңіл тоқтатуы қиынға соғады, үлкендер талап еткенді есінде сақтау оған күшке түседі. Ал, ойын немесе басқа бір қызықты іс-әрекет процесінде болса, осы материалды кереметтей есінде сақтай алар еді.

Ұзақ уақыт бойы айтылған қабылдау, ойлау, зейін қою, есте сақтау сапалары жас мөлшерінің ажырамас белгілері болып табылады деп есептеліп келді, мектепке дейінгі үйретуді де осыған ыңғайлауға тырысты. Бірақ совет психологтары мен педагогтарының жақында жүргізген зерттеулерінен осы сапалардың өздері мектепке дейінгі үйретудің дәстүрлі ерекшеліктері нәтижесінде пайда болғаны анықталды. Балалар үшін олардың жеке тәжірибесіне сай келетін, оған күнделікті кездесіп отыратын заттар мен құбылыстар шеңберінен шықпайтын мағлұматтар іріктеп алынды. Бұл мағлұматтар қолмен ұстап байқауға болатын (немесе көзбен көруге болатын) нақты заттарды және олардың қасиеттерін суреттеумен шектелді, оның үстіне мұндай суреттеулер мейлінше анайы, жуықталған сипатта болды. Баланың зейінін жалықтырмас үшін материал ұсақталып бөлініп, өзінен-өзі есте сақталып қалғанға дейін әлденеше рет қайталанды.

Оқытуды өзгерту психикалық сапаларды батыл қайта құруға әкеліп соқтырады. Зерттеулер арнайы ұйымдастырылған

*сенсорлық тәрбие*, яғни баланың қабылдауы мен елестетуін дамытуға бағытталған тәрбие заттардың сыртқы қасиеттерін зерттеу тәсілдеріне үйрететінін, қабылдаудың толық және бөлшектелген болуына, заттардың жекелеген қасиеттері мен құрамдас бөлімдерін бөліп алуға осы қасиеттер мен бөлімдердің тұтас заттағы орнын белгілеуге мүмкіндік беруіне қол жеткізетінін көрсетті.

Дұрыс ұйымдастырылған *ақыл-ой тәрбиесі* бала ойлауының нақтылығын жоюға қоршаған құбылыстардағы қосымша ұсақ-түйектерге көңіл аудармастан, ерекшелігін анықтайтын басты нәрсені бөліп көрсетуге, үйретуге, бұйымдардың ортақ қасиеттері мен қарым-қатынастары жөнінде ойлауға, құбылыстың қарапайым заңдылықтарын байқауға, талқылауға және дербес қорытынды шығаруға мүмкіндік береді. Советтік балабақшаларда жүргізілетін жүйелі оқыту үстінде балалардың ырықты зейін және әдейі есте сақтаудың қарапайым формасы зейін қоя тыңдай, тәрбиешінің нұсқауын орындау, оның айтқанын есте сақтай білуі қалыптасады.

Сонымен, оқытудың психикалық процестерді дамыту бағытына әсер ету мүмкіндігі бар. Бұдан, әрине, баланы, оның жас ерекшелігін ескерместен, не болса соған үйрете беруге болады деген қорытынды шықпайды. Оқыту психикалық дамудың неғұрлым құнды жолын қамтамасыз етуге, әрбір жас шағының дамуын мейлінше көмектесетін нәрсені беруді қамтамасыз етуге тиіс.

Әрбір шақ оқытудың әр түріне зеректігімен ерекшеленеді. Белгілі бір оқыту әсері психикалық даму барысына неғұрлым зор ықпал ететін жас шағы кезеңдері болады. Ондай кезеңдерді дамудың *сензитивтік кезеңдері* деп атайды. Бір жарым жастан үш жасқа дейінгі балаға сөз үйретуге арналған сензитивтік кезең жақсы мәлім. Бұл кезде сөз өте оңай ұғылады да баланың мінез-құлқына және психикалық процестеріне — қабылдауына, ойлауына т. б. принципті өзгерістер енгізіледі. Егер әлдебір себептермен бала үш жасқа дейін сөйлей бастамаса, одан әрі сөйлеуді үйренуде елеулі қиындықтар туады. Сөйлей алмаудың салдарынан пайда болатын психикалық дамудағы ауытқушылықтың орнын арнайы толтыруға тура келеді.

Мұны үш жастан кейін ғана сөзге үйретіле бастайтын санырау, сақау балаларды мысалға келтіруден айқын көреміз. Оларда іс-әрекеттің және психикалық процестер мен сапалардың дамуының көптеген түрінен артта қалушылық байқалады: сюжетті-рольді ойын жасалмайды, заттық сурет салу болмайды, қабылдау және ойлау дамуы кешеуілдейді. Осы кемшіліктердің бәрін тек тіл үйретуге ғана емес, сонымен бірге дамудың басқа жақтарына да бағытталған үлкен педагогтық еңбектің арқасында қалпына келтіруге болады.

Дамудың сензитивтік кезеңдердің болуы үйретудің енді ғана қалыптаса бастаған психикалық сапаларға көбірек әсер ете-

тіндігімен түсіндіріледі. Бұл сәтте олар мейлінше иілгіш, көн-гіш, созылымды келеді, демек кез келген жаққа «бұрып» әкетуге болады. Ал, қалыптасып қалған сапаларды өзгерту әлдеқайда қиын.

Қазіргі кезде сензитивтік кезеңдердің оқытудың барлық түріне бірдей қажет еместігі анықталды. Бірақ мектепке дейінгі кезең тұтас алғанда оқытудың қабылдауды елестетуді және образды ойлауды дамытуға әсер ететін түрлеріне неғұрлым сензитивті (сезімтал) болатындығын дәлелдейтін фактілер көп.

Психикалық дамудың негізгі мазмұны ішкі, психикалық бағдарлы іс-әрекеттердің қалыптасуы болып табылатыны белгілі. Бұл іс-әрекеттер сыртқы бағдарлы іс-әрекеттерден шығады. Балалардың осы іс-әрекеттердің бірін игеруі үшін олардың өздерінің қажеттері мен құштарлығына сай келетін іс-әрекеттің бір түрімен айналысуы қажет. Осы заңдылықтарды білу, оқыту, балалардың психикалық дамуына неғұрлым көбірек дәрежеде көмектесетін жағдай жасайды, дамытатын болады.

*Дамыта оқыту балалардың бағдарлау іс-әрекеттерін қалыптастыруға ерекше көңіл бөлуге және әрбір жас шағы кезеңдеріне лайық балалар іс-әрекеттерінің түрлерін мейлінше пайдалануға тиіс.* Демек, бұл балалардың мектепке барғанға дейінгі дамытатын оқытуының басты сәті — оларда ойын мен суретте бейнеленген заттарды, құбылыстарды, оқиғаларды, адамзат қылықтарын, заттық іс-әрекеттің, ойынның, сурет салудың, құрастырудың т. б. бағдарлау бөліміне енетін қимылдарды қалыптастыру. Бұл — заттардың қасиеттерін және олардың заттық іс-әрекетте пайдалану мүмкіндігін анықтауға, құрастырудың, сурет салудың түпкі ойларын бейнелейтін нәрсені, құбылысты, уақиғаны, адам әрекетін талдап-құруға және оларды жүзеге асыру тәсілдерін іздеп табуға бағытталған қимылдар.

Қызметтің балаға тән түрінің практикалық жұмыс бөлігіне жататын қимылдарға (сурет салу, құрастыру техникасына заттар мен ойыншықтарды пайдалануға) үйрету де өте қажет, өйткені бұларсыз іс-әрекет орындалмайды. Бірақ, ол ешқашан тар мақсатқа айналмауы, бағдарлау қимылдарын қалыптастырудан қол үзбеуі керек. Егер мұны назардан шығарып алса, онда баланы оқыту дамыту құндылығы жоқ, үстірттікке айналады. Кейбір ата-аналар мен балабақша тәрбиешілері баланың әр қимылға түгел дерлік машықтандырып, оқытуды даяр үлгіге еліктеуге әкеліп тіреуге тырысады. Мысалы, баланы үй тұрғызуға үйреткенде әрбір текшені қалай қою керек екенін өзі бірнеше рет істеп көрсетеді, сурет салдырғанда үлкендердің қолымен жасалған бейнені көшіртеді. Тіпті балалардың рөлді ойындарына жетекшілік етуде кейде үстірттік форма алады, онда үлкендер балаға қандай да бір рольде мінез-құлықтың дайын рецептін тықпалайды. Сөйтіп баланың өздігінен қабылдауын, ойында, сурет салғанда, құрастырғанда бейнеленетін шындыққа ой жүгіртуін тежейді. Басқа бір жағдай да — балаларға

шектен тыс еркіндік беріп, олар қоршаған өмірмен дара қалған соң өмірді түсіну, елестету жолдарын шамамен іздестіруге мәжбүр болулары да жақсы емес.

Балалардың алдына дербес тануды талап ететін, бірте-бірте күрделілене түсетін міндеттер қоя отырып, оларды таным әдістері мен тәсілдеріне арнайы үйретуі заттарды жоспарлы түрде зерттеуге олардың қасиеттерін тауып, салыстыруға, тиісті қорытынды шығарып, алынған нәтижелерді өзінің іс-әрекетінде қолдануға үйрету керек. Оның үстіне қызметтің барлық түріне творчество элементтерін көбірек енгізу, яғни балаларды сюжетті ойындарға көбірек көңіл бөлуге, ойланып сурет салуға, құрастыруға ынталандыру қажет. Соның өзінде іс-әрекеттің бейнелеу және творчестволық жағы бір-біріне қайшы келмейтіні былай тұрсын, керісінше, алғашқысын жетілдіру екіншісін қалыптастыруға негіз болатынын ұмытпау керек. Мәселен, бала нақты зат пен құбылыстың ерекшеліктерін оңай әрі дұрыс қабылдап, оны өзі салған суретте бере білсе, оның творчестволық түпкі ойды жасау және жүзеге асыру мүмкіндіктері соғұрлым мол болмақ.

Бірақ балалық іс-әрекет түрлері жеті жасқа дейінгі балаға қажетті білім мен іскерлікті түгел игере алмайды. Сондықтан балабақшада сабақтарда оқыту, сурет құрастыру т. б. үстінде ойын тәсілдерін балалармен кеңінен қолданса да оларға біртіндеп оқу тапсырмаларын да бере бастайды, онда баланың алдына оны бір нәрсеге үйрету керек деген тікелей мақсат қойылады. Оқу тапсырмаларын орындау балалардың өсіп отырған білімқұмарлығына, оларда танымдық ынтаның пайда болуына негізделеді. Оқу тапсырмалары балаларды математиканың сауаттанудың бастамаларын үйретуге, оларды табиғаттың және қоғамдық өмірдің құбылыстарымен таныстыруға, олардың үйлестірілген қимылдарын музыкалық іс-әрекет саласынан (ән салу, ырғақ) кейбір іскерліктер мен дағдыларға т. б. қалыптастыруға бағытталған.

Осы жағдайлардың барлығында да дамыта оқыту принципі — ең алдымен балаларда бағдарлау қимылдарының қалыптасуына қамқорлық жасау — сақталады. Мысалы, математиканы оқытуда есептеуді игеру маңызды роль атқармайды — бала кез келген заттар мен жағдайларда сандық қатынасты ажырата білуі тиіс.

Жоғарыда айтқанымыздай, бағдарлау қимылдарын қалыптастыру оларды сыртқы түрінде түсінуден басталады. Тек содан кейін, интериоризация нәтижесінде ғана осы сыртқы қимылдар ішкі, психикалық қимылға айналады. Сондықтан дамыта оқыту әлдебір тапсырмаларды орындау барысында жағдайды бағдарлауға көмектесетін сыртқы құралдар мен тәсілдері пайдалану әдістерін ойлап шығаруды көздейді. Мәселен, пирамида тұрғызуды оқытуда баланың өзі білетін бағдарлау қимылы мынаған саяды: дөңгелек жүзікшелерді (өзекке) кигізбес бұрын өзара



өлшеп байқайды. Тек кейіннен ғана бала керекті жүзікшелерді көзбен мөлшерлеп іріктеуге көшеді. Сурет салуға, жапсыруға, құрастыруға, нәтижелі іс-әрекеттің басқа да түрлеріне оқытқанда, сондай-ақ басқа да көптеген оқу тапсырмаларын орындауда баланы сыртқы әсердің көмегімен заттардың қасиетін анықтауға мүмкіндік беретін форманың, түстің үлгілерімен, әртүрлі өлшемдермен пайдалануға үйретеді.

#### § 4. ЖАС ШАҒЫ КЕЗЕҢДЕРІ ЖӘНЕ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУДЫ КЕЗЕҢГЕ БӨЛУ

Балалардың психикалық дамуы бір қалыпты болмайды, бала психикалық бейненің қандай да бір негізгі белгілерін ұзақ уақыт бойы сақтағанда дамудың біршама баяу, бірте-бірте өзгеретін кезеңдері және ескі психикалық белгілердің құрып бітуімен, жойылуымен және жаңа белгілердің пайда болуымен байланысты, кейде баланы неғұрлым тез, секірмелі түрде адам танымастай өзгертіп жіберетін өзгерістер кезеңі байқалады. Осы секірмелі түрдегі өтуді *даму дағдарысы* деп атайды. Олар шамамен бірдей жағдайда тұрған, жас жағынан шамалас балалардың барлығында пайда болады да балалық шақты жас шағына қарай бірнеше кезеңге бөлуге мүмкіндік береді.

Туғаннан бастап мектепке барғанға дейінгі кезеңде (баланың дүниеге келуіне байланысты оның өмір сүру жағдайын кенет өзгертетін дағдарысты айтпағанда) бала үш дағдарыс сәттерін: бір жаста, үш жаста және, ақырында, жеті жаста басынан кешіреді. Осыған сәйкес бұл кезеңде үш жас шағы кезеңдері бөлініп шығады: нәрестелік шақ (туған күннен бір жасқа дейін), сәбилік шақ (бір жастан үш жасқа дейін) және мектепке дейінгі балалық шақ (үш жастан жеті жасқа дейін).

Психикалық дамудың бірдей жас шағы кезеңіндегі балаларды біріктіретін негізгі психикалық белгілер — олардың қоршаған дүниеге көзқарасы, олардың қажеттері мен қызығулары және осы қажеттілік пен қызығулардан туындайтын бала іс-әрекетінің түрлері. Жетекші іс-әрекетті арнайы атап көрсеткен жөн, одан дәл осы кезеңдегі психикалық дамудың маңызды ерекшеліктері соған байланысты болады. Нәресте үшін жетекші іс-әрекет үлкендермен эмоциялық қарым-қатынас болса, сәбилік шақтағы бала үшін заттық іс-әрекет, мектепке дейінгі бала үшін ойын болып табылады.

Психикалық дамудың жас шағы кезеңдері биологиялық дамуға ұқсамайды. Олардың пайда болуының тарихы бар. Әрине, балалық шақ адамның денесінің дамуы, өсуге қажетті уақыт мағынасында түсінгенде кәдімгі табиғи құбылыс болып көрінеді. Бірақ балалық шақ кезеңінің — бала қоғамдық еңбекке қатыспай, тек соған даярланатын уақыттың ұзақтығы және осы даярлық формалары қоғамдық-тарихи жағдайларға байланысты болады.

Қоғамдық дамудың түрлі сатысында тұрған халықта балалық шақ қалай өтетіні жайындағы мәліметтер, даму сатысы неғұрлым төмен болса, жасөспірім ұрпақ үлкендерге тән еңбекке соғұрлым ерте араласатынын көрсетеді. Қарапайым мәдениет жағдайында балалар жүре бастаған сәттен-ақ үлкендермен бірге еңбекке араласады. Біздің білетін балалық шақ ересектердің еңбегі сәбилердің қолынан келмейтін кезде еңбек алдын ала үлкен әзірлікті керек еткенде пайда болды. Адамзатта бұл өмірге, ересектік іс-әрекетке даярлану кезеңі деп бөлінді. Осы кезеңде бала қажетті білімді, іскерлікті, психикалық сапаларды, адамның жеке басының қасиеттерін игеруі тиіс. Және әрбір жас шағы кезеңі осы даярлық үстінде өзінің ерекше ролін атқаруы керек.

Мектептің ролі балаға адамның нақты қызметінің әр түрі үшін (қоғамдық өндірістің, ғылымның, мәдениеттің әр учаскесіндегі жұмыс) қажетті білім мен іскерлікті үйрету және тиісті психикалық сапаларды дамыту болып табылады. Бала туғаннан бастап мектепке барғанға дейінгі кезеңнің маңызы қоғамда өмір сүру үшін әр адамға қажетті неғұрлым жалпылама, бастапқы білім мен іскерлікті, әрбір адамға қоғамда өмір сүру үшін қажетті адамның жеке басының психикалық сапалары мен қасиеттерін қалыптастыру болып табылады. Бұларға тілді игеру, тұрмыс заттарын қолдану, кеңістік пен уақытты бағдарлауды дамыту, қабылдау, ойлау, елестетудің т. б. адамға тән формаларын өрістету, басқа адамдармен өзара қарым-қатынастың негіздерін қалыптастыру, әдебиет пен өнердің туындыларын оқып, үйрене бастау жатады.

Әрбір жас шағы топтарының осы міндеттері мен мүмкіндіктеріне сәйкес қоғам балаларға басқа адамдар арасынан белгілі орын береді, оларға қойылатын талаптар жүйесін, праволары мен міндеттерінің шеңберін белгілейді. Әрине, балалар мүмкіндігінің өсуіне қарай олардың праволары мен міндеттері де неғұрлым күрделі бола түседі, атап айтқанда, балаға берілетін дербестіктің және олардың өз ісіне жауапкершілігінің дәрежесі артады.

Үлкендер балалар өмірінің дұрыс жолға қойылуын ұйымдастырып, олардың тәрбиесін сәбидің қоғамдағы орнына қарай жүргізеді. Қоғам әрбір жас шағы кезеңінде баладан нені талап етуге және нені күтуге болатыны жөніндегі үлкендердің түсінігін белгілейді.

Баланың қоршаған дүниеге көзқарасы, оның қажеттері мен қызығуы өзге адамдар арасында алатын орнымен, үлкендер тарапынан болатын талап, үміт және әсер ету жүйесімен анықталады. Егер нәресте үшін үлкендермен үнемі эмоциялы қарым-қатынас жасау қажеттігі тән болса, оның себебі сәбидің бүкіл өмірі үлкендердің қолында болуынан деп түсіндіріледі және қолында болғанда әлдебір жанама емес, тура жолмен: үлкендер баланы орағанда, тамақтандырғанда, ойыншық бер-

генде, тәй-тәй басқан кезде қолынан сүйегенде, т. б. үздіксіз дене қатысы жүзеге асырылады.

Сәбилік шақта үлкендермен қатынас жасауға қажеттіліктің, таяудағы қоршаған заттарға қызығушылықтың пайда болуы мыналарға байланысты: бала мүмкіндігінің өскенін ескере отырып үлкендер олармен қарым-қатынасты өзгертеді, *қандай да зат немесе қимылдар жайлы* қатынас жасауға көшеді, Үлкендер балалар үшін сан алуан заттың, қимыл жасауға арнайы бейімделген заттардың (пирамидалар, қуыршақтар, құм салғыштар) ерекше әлемін жасайды. Баладан өзіне-өзі қызмет етуде белгілі дербестікті талап ете бастайды, ал мұны орындау киімдерді, ыдыстарды т. б. бұйымдарды қолдану әдісін меңгермейінше, мүмкін емес.

Үлкендердің қимылдарына және өзара қарым-қатынасына араласу қажеттілігінің пайда болуы, қызығудың тікелей қоршаған ортадан шығып кетуі, сонымен бірге осы қызмет процесінің өзіне (оның нәтижесіне емес) қызығудың бағытталуы — мектеп жасына дейінгі балаларды басқалардан бөліп көрсететін және сюжетті-рольді ойыннан көрініс табатын негізгі белгілер. Бұл белгілер мектеп жасына дейінгі балалардың басқа адамдар арасындағы алатын орнының екі жақтылығын белгілейді. Бір жағынан, баладан адамның қылықтарын түсінуді, жақсылық пен жамандықты айыра білуді, мінез-құлық ережелерін саналы орындауды талап ете бастайды. Екінші жағынан, баланың бүкіл өмірлік қажеттерін үлкендер орындайды, оған қатаң жауапкершілік жүктелмейді, оның іс-нәтижесіне ересектер елеулі талап қоймайды.

Дамудың әрбір жас шағы кезеңдерінің дамуына тән баланың қоғамдағы психикалық белгілердің байланыстылығы баланың бір кезеңнен екіншісіне өтуін түсіндіріп бере алмайды. Бұл өту кезеңінің алдында баланың өзінің басқа адамдар арасындағы орнына қанағаттанбауы және ол орынды өзгертуге ұмтылуы пайда болады. Осы кезең ішіндегі дамудың мынадай сәті туады: баланың өсіп келе жатқан мүмкіндіктері — оның білімі, іскерлігі, психикалық сапалары — ескі тұрмыс қалпымен, қызметтің және айналасындағы адамдардың қарым-қатынасының ескі түрлерімен қайшылыққа ұрындырады. Бала өзінің жаңа мүмкіндіктерін сезінеді де осының алдында ғана қызықтырған іс-әрекетке ынтасын жояды. Ол үлкендермен жаңа қарым-қатынас жасауға ұмтылады. Бұл қайшылық дағдарыс ретінде көрінеді: көне қарым-қатынас жасалған жоқ.

Бұл кезде бала тәрбиесінде белгілі қиындықтар пайда болады; бала үлкендердің талаптарына жөнді құлақ аспайды, қыңырлық, қарсылық, көрсетеді. Бұл қиындықтардың ауырлығы және қаншаға созылатындығы көп жағдайда үлкендерге байланысты болады. Үлкендер баланың іс-әрекет пен қарым-қатынастың жаңа түрлеріне ұмтылуын дер кезінде байқап, ескеруге және көмектесуге тиіс. Алдымен, үлкендердің өздері бала-

ға деген көзқарасын өзгертуі керек: оған көбірек дербестік беріп, оның өсіп келе жатқан мүмкіндіктерін мойындауы және осы мүмкіндіктері толық ашылатындай жаңа іс-әрекетке үйретуі қажет.

*Психикалық даму барысында пайда болған және жаңа қажеттер мен қызығушылыққа итермелейтін, сондай-ақ іс-әрекеттің жаңа түрін игеруге бастайтын қайшылықтар психикалық дамудың қозғаушы күштері болып табылады.*

Егер бұл қайшылықтар тумаса, психикалық дамудың негізгі кезеңінен екіншісіне өту мүмкін болмас еді және бала сол жеткен дәрежесінде қалып қояр еді, өйткені оның ілгері ұмтылуға, үлкендер үйреткен нәрсені игеруге ынтасы болмас еді.

Баланың психикалық даму кезеңдерінің тарихи табиғаты болғандықтан, олар өзгермей тұра алмайды. Жоғарыда көрсетілген кезеңдер баланың қазіргі қоғамдағы тұрмыс жағдайын көрсетеді. Бұл кезеңді мәдениеті дамыған бүкіл елдердің балалары қандай түрде болса да басынан кешіреді. Алайда әрбір кезеңнің жас шағының шегі, сын кезеңдерінің пайда болуы тәрбиедегі әдеттерге, дәстүрлерге, әр елдегі оқу жүйесінің ерекшеліктеріне байланысты елеулі түрде өзгеріп тұрады.

Психикалық дамудың бірдей жас шағы кезеңіндегі балаларды біріктіретін негізгі психологиялық белгілер белгілі дәрежеге дейін балалардың неғұрлым жеке психологиялық ерекшеліктерін де анықтайды. Бұл, мысалы, сәбилік шақтағы немесе мектеп жасына дейінгі бала үшін типтік болып келетін зейін, қабылдау, ойлау, елестету, сезім, мінез-құлықты ерікті түрде басқару ерекшеліктері туралы айтуға мүмкіндік береді. Алайда балалардың оқытуын өзгерту кезінде мұндай ерекшеліктер өзгеруі, қайта құрылуы мүмкін.

Психикалық сапа өзінен-өзі пайда болмайды, ол баланың іс-әрекетіне сүйеніп жүргізілетін тәрбие және оқыту барысында қалыптасады. Сондықтан белгілі бір жастағы балаға оның тәрбиесі мен үйрету жайын ескермей, жалпы психологиялық мінездеме беру мүмкін емес. Психикалық дамудың әр кезеңіндегі балалар бірінен-бірі психикалық сапалары әр түрлі болғандығымен емес, оларда тәрбие мен оқытудың белгілі жағдайына әр түрлі сапалар қалыптаса алатындығымен өзгешеленеді, ал жас шағының психологиялық мінездemesі алдымен баланың осы жас шағында жасауға болатын қажет психикалық сапаларын анықтаудан тұрады.

Қазіргі балалар бұрынғыларға қарағанда, тіпті арасы соншалық алшақ болмаса да көп жағдайда жылдамырақ жетіледі. Бұл дене дамуында мейлінше көзге түседі. Мысалы, қазіргі алты жасар бала осыдан қырық жыл бұрынғы құрдасынан жеті сантиметрге бойшаң және үш килограмға салмақты екендігі анықталған. Баланың шапшаң даму құбылысын *акселерация* деп атайды. Акселерация дене құрылысында ғана емес, сондай-ақ психикалық, атап айтқанда, ақыл-ой дамуында да байқала-

ды. Бұған тұрмыс жағдайларының өзгеруі, балалардың бұрынғыдан гөрі әр түрлі мағлұматтарды көп алатыны, радио тыңдап, телевизор көретіні, үлкендердің олардың тәрбиесіне көбірек көңіл бөлетіні әсер етеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ақыл-ойы дамуының анықталған мүмкіндіктері кейбір психологтарды педагогтармен ата-аналарды баланың ақыл-ойын дамытуды қолдан тездетуге, мектеп жасына дейінгі балаларға оқушыларға тән ойлау формаларын күштеп қалыптастыруға ұмтылуға итермелейді. Мысалы, балаларды ойлап отырып шығаратын есепті ауызша талқылау жолымен шешуге үйретуге талаптану бар. Бірақ, мұндай жол дұрыс емес. Ол балалардың мектеп жасына дейінгі кезеңдегі психикалық даму ерекшеліктерімен, оған лайық қызығушылықпен және іс-әрекет түрлерімен есептеспегендік. Ол, сонымен бірге, мектеп жасына дейінгі балаларды тиянақсыз емес, образды ойлауға үйрететін ықпалға байланысты сензитивтікті ескермейді. Психикалық дамудың әрбір жас шағы кезеңіндегі негізгі міндеті осы дамуды шапшаңдату емес, оны *байыту*, осы кезең беретін мүмкіндіктерді мейлінше тиімді пайдалану болып табылады.

Психикалық даму кезеңдеріне бөлу осы дамудың өзінің ішкі заңдылықтарына негізделеді және *психологиялық жас шағы кезеңдерін бөлуді* құрайды.

Психологиялықпен қатар *педагогикалық жас шағы* кезеңдерін бөлу де бар. Оның негізіне жұмыс істейтін тәрбиелеу-білім беру мекемелерінің типтері және балаларды әр түрлі жас-шағы кезеңдерінде тәрбиелеу міндеттері алынған. Елімізде бала туғаннан бастап мектепке барғанға дейінгі мерзім мынадай кезеңдерге бөлінген: ерте сәбилік шақ (туғаннан екі жасқа дейін), мектепке дейінгі сәбилік шақ (екі жастан төрт жасқа дейін), мектепке дейінгі естияр шақ (төрт жастан бес жасқа дейін), мектепке дейінгі ересек шақ (бес жастан жеті жасқа дейін, оның ішінде баланы мектепке даярлайтын алты жастан жеті жасқа дейінгі кезең ерекше бөлінеді).

Педагогикалық жас шағы кезеңдерін бөлу психологиялық кезеңге бөлумен сәйкеспейтінін көру қиын емес. Онда дамудың дағдарысты, өзгерісті сәттері көрсетілмеген. Бұл, әрине, тәрбие бұларды ескермейді деген сөз емес. Тәрбие программасы баланың тәрбиелеу-білім беру мекемесінде болған әр жылына сараланып жасалады және онда әрбір жас шағының психологиялық ерекшеліктері ескеріледі.

## **§ 5. БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ ЖЕКЕ-ДАРА ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Балалардың психикалық дамуында жеке-дара елеулі ерекшеліктер болады. Бұл айырмашылықтар ең алдымен психикалық дамудың *қарқынына* байланысты. Қандай да бір мәдениет

жағдайында тәрбиленген балаларда дамудың жасқа байланысты дағдарыстарының пайда болуының, дамудың бір кезеңінен екіншісіне өтудің белгілі *орташа* мерзімі болады. Жекелеген балаларда бұл мерзім не едәуір ерте, не едәуір кейін пайда болуы мүмкін. Іс-әрекеттің жекелеген түрлерін игеру қарқынында, психикалық процестер мен сапалардың дамуында бұдан да зор айырмашылықтар болуы мүмкін. Кейбір бала төрт жасында ешкім түсініп болмайтын әлдебір «шатпақ» сурет салса, ал екіншісі үйдің жанында тұрған адам суретін бейнелейді. Біреуі зейінінің тұрақсыздығын, алаңғасарлығын көрсетсе, ал екіншісі зейінін шоғырландырып, бірнеше сағат бойы сүйікті ісімен шұғылданады.

Балалар даму қарқынындағы айырмашылықтармен қатар, жасы өскен сайын *жеке-дара психологиялық сапалардағы*: қызығуларындағы, мінез-құлық белгілеріндегі, қабілеттеріндегі — *айырмашылықтар* пайда болып, ұлғая түседі. Алуан түрлі шексіз сұрақтар беретін, білуге құмар, ақыл-ойы жүйрік балалар бар, жөнді ештеңемен айналыспайтын енжар балалар да болады. Қыңыр мінез, ашуланшақ балаларда байсалды, мейірбан балаларға қарама-қарсы мінез қалыптасқан. Мектеп жасына дейінгі кейбір балалардың музыкаға (естуі, ырғақты сезінуі), ал басқаларында — математикаға қабілеті байқалады. Математикаға қабілеті барлар бес-алты жасында-ақ едәуір қиын арифметикалық есептерді т. б. шығарады.

Балалар арасындағы жеке-дара психологиялық айырмашылықты қалай түсіндіруге болады деген сұрақтың тәрбие мәселесін әркіммен жеке-дара жүргізу үшін зор маңызы бар. Бұл сұраққа жауап беру үшін өзімізге бұрыннан таныс психикалық дамудың табиғи жағдайларына (нерв жүйесінің құрылымы мен функциясына, оның жетілу процесіне) және тұрмыс пен тәрбиенің қоғамдық жағдайына қайта оралу керек. Бірақ енді бұл жағдайларды екінші жағынан — олардың жекелеген балалардың дамуындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарға тигізетін әсері тұрғысынан қараған жөн.

Балалар, сөз жоқ, өзара табиғи ерекшеліктері арқылы ажыратылады. Мысалы, жаңа туған нәрестелердегі шартсыз рефлексстердің өзі әр түрлі дәрежеде көрінеді. Түрлі нәрестелердің шартты рефлексстері түрлі жылдамдықпен пайда болады. Көру тітіркендіргіштеріне бағдарланатын реакция басым көрінетін сәбилер бар, екіншілері терісіне тигенге неғұрлым әсерленгіш келеді. Сірә, кейбір табиғи ерекшеліктер тұқым қуалаушылық жолымен, басқалары ана құрсағындағы кезеңдегі қандай да бір даму жағдайының нәтижесінде пайда болады.

Мидағы түрлі атаулы ақаулар — тұқым қуалайтын аурулар, дұрыс жетілмеу, туу үстіндегі зақымдар — психикалық дамуды тежеуге әкеліп соқтырады, ал ерекше қиын жағдайда оны тоқтатып тастайды. Осыдан келіп, кейде өте тез немесе тым айқын өтетін психикалық даму да, шамадан тыс қабілеттің

пайда болуы да мидың әлдебір туа біткен ерекшеліктеріне байланысты болады деп есептейді. Баланың жеке-дара психологиялық сапалары, алдымен бүкіл қабілеті тұқым қуалай ма дегенді анықтау үшін ғалымдар көп күш жұмсады. Осы мақсатпен аса көрнекті адамдардың тегі зерттелді. Көптеген семьяларда ата-аналары, балалары және алыс ұрпағы қандай бір салада белгілі қабілеттілік көрсеткені анықталды. Бұл ретте, әсіресе, даңқты композитор Иоганн Себастьян Бахтың семьясы мысал бола алады. (1750 жылы үй іші салтанатына осы семьяның 128 өкілі жиналған еді, оның ішінен 57-сі музыкант болып шыққан.) Сонымен бірге көрнекті адамдардың көзге түсерлік қабілетімен ерекшеленген бірде-бір туысқаны болмаған жағдайлар да аз кездеспейді. Сірә, түгелдей суретшілер, музыканттар «әулетінің» болуын семьялық дәстүрге байланысты деп түсіндіруге әбден болатын сияқты, өйткені кейбір семьяларда тәрбиеге, белгілі қызығушылық пен қабілетті дамытуға қолайлы жағдайлар жасалады.

Психикалық дамуда тұқым қуалаушылықтың адамның жеке басы ерекшеліктеріне тигізетін әсерін анықтау үшін егіз туған балалар да зерттелген. Егіздер бір жұмыртқалас және әр жұмыртқалас болады. Бір жұмыртқалас егіздердің барлық тұқым қуалау қасиеттері бірдей, өйткені олар бір ұрықтық клеткадан тарайды. Ал, әр жұмыртқаластардың тұқым қуалауы әр түрлі. Егіздерді зерттеу тестер әдісінің көмегімен жүргізіледі: бір жұмыртқалас және әр жұмыртқалас егіздермен тестік есептерді шешуде жұп аралық ұқсастық дәрежесін анықтайды. Әдетте (өне бойы болмағанымен) бұл ұқсастық бір жұмыртқалас егіздерде, тіпті бір жұмыртқалас егіздер нәресте кезінен бастап әр түрлі семьяда тәрбиеленгеннің өзінде, әр жұмыртқаластарға қарағанда ұқсастық көбірек болады. Бұл мәліметтер, бір жұмыртқалас егіздердің дамуындағы әр жұмыртқаластармен салыстырғанда басқа себептермен тұрса да, тұқым қуалаушылық психикалық дамудың жеке-дара ерекшеліктеріне әсер ететінін көрсетеді. Бұған себеп, мысалы бір жұмыртқалас егіздердің сырттай мықты ұқсастығы, бұл оларға айналасындағы адамдардың бірдей қарым-қатынас, яғни бірдей тәрбие жағдайын жасауға көмектеседі. Өсіп келе жатқан адам үшін оның үлкендер мен өз құрбылары арасындағы орын ең маңызды роль атқарады. Баланың қалыптасатын әдеттері, мінез-құлық белгілері, ынтасы мен ақыл-ой сапалары оның қоғамдық қарым-қатынас жүйесіндегі жағдайына байланысты. Бір жұмыртқалас егіздердің психикалық дамуының ұқсас болуына олардың қуаты мен мүмкіндігінің бірдейлігі де жағдай жасайды.

Балалардың психикалық дамуының түрліше болуына, олардың қабілеттерінің қалыптасуына тұқым қуалаушылық ерекшеліктерінен гөрі тұрмыс жағдайындағы, тәрбие мен оқытудағы айырмашылықтар көбірек әсер етеді. Бір жұмыртқалас егіздермен, яғни тұқым қуалаушылығы бірдей балалармен жүргізілген

зерттеудің нәтижелері осыны дәлелдейді. Ол үшін бес жарым алты жасқа дейінгі бес егіздер іріктеліп алынған. Олар арнаулы балабақшада тәрбиеленді. Барлық балалар егіздің бір сыңары бір топқа да, екіншісі басқа топқа енетіндей етіліп, екіге бөлінді. Топтар бөлек үйге орналастырылды, ойнайтын, оқитын жерлері де бөлек болды, бір-біріне тек серуендеу кезінде ғана қатынасты.

Балаларды оқытуда әр түрлі әдістер пайдаланды. Бір топта құрастыру ойындарын ұйымдастырып, текшелерден (сондай текшелерден жасалған үлгі бойынша) құрылыс тұрғызуы керек болды. Екінші топтың балалары бөлшекке бөлінбейтін текшелерден жасалған үлгі бойынша, яғни бала әрбір кезде құрастыру шешіміне қажетті тәсілдерді өздігінен іздеуі, құрылыстың қандай да бір бөлімі қандай элементтерден құралған болатынын талдауы, қол жеткен нәтижені үлгімен үнемі салыстыра отырып, осы элементтерді талдауы және араластырып құрастыруы керек.

Әрбір топта бес — он сабақ өткізілген соң барлық балаларға байқау есептер берілді. Олар бөлінетін және қажетті ұсақ-түйектері жоқ (бірақ басқа ұсақ-түйектермен ауыстыруға болатын) бөлінбейтін үлгілер бойынша құрылыс, ойлауы бойынша еркін құрылыс салулары және көптеген арнаулы тапсырмалар орындаулары керек болды. Олар орындауы әр түрлі фигураларды көзбен егжей-тегжей талдауды және ойша кеңістікте елестетіп мөлшерлеуді мысалы, текшелерден салған үйді ойша аударып-төңкеріп оның суретін салуды талап етеді.

Барлық байқау тапсырмаларын орындауда тұтас үлгімен құрылыс салумен айналысқан топ балаларының артықшылығы бірден көзге түсті. Бұл артықшылық тіпті бөлінетін үлгілермен құрастырған кезде де, яғни екінші топ үнемі жаттыққан іс-әрекетте де көрінді. Құрастыру ойындары мейлінше творчестволық сипат алған топтағы балалар құрылыстың элементтерін көзбен мөлшерлеуге, олардың арақатынасын, олардың формаларын қабылдауда үлкен дәлдікке жетті. Құрылыс жоспарлы сипат алды. Құрылысты салмастан бұрын балалар үлгіні мұқият қарап, өлшеп, құрастырып, байқап көріп, содан кейін ғана тапсырманы орындауға кірісті. Басқаша айтқанда, тапсырманы орындауға кіріспес бұрын олар бірсыпыра бағдарлау жұмысын жүргізді, міндетті (қолда бар текшелердің көмегімен үлгіні шығаруды) шешудің мүмкін жолдарын (текшелерді орналастыру варианттарын) салыстырып көрді.

Сөйтіп, асырып айтпағанның өзінде, балалар құрастыру іс-әрекетіне белгілі қабілеттілікті игерді, ал бұл қабілет басқа жолмен үйретілген егіздің екінші сыңарында жоқ болып шықты. Бұл қабілеттілік бөліп қабылдау мен кеңістікте елестетуді мөлшерлеуді талап ететін құрастырылмайтын басқа да бірқатар байқау есептерін ойдағыдай шешуге мүмкіндік берді.



Әрине, бес жасар балаларда екі ай жарым уақыттың ішінде оның бүкіл өмір бойына қаларлықтай құрастыру қабілеттігін тәрбиелеп шығару мүмкін болды деуге болмайды. Әңгіме тек қабілетті одан әрі қолдап, дамытуды қажет ететін кейбір бастамалар жөнінде ғана болуы мүмкін. Осының өзі де аз емес.

Советтік балалар психологиясы тұқым қуалайтын табиғи ерекшеліктер әлдебір қабілеттің болашағы ретінде қызмет етуі, олардың дамуы үшін не бірсыпыра жақсы, яки бірсыпыра жаман жағдай жасауы мүмкін деп есептейді. Ал, қабілеттің өзі, басқа да психикалық сапалар сияқты, тәрбие мен оқытудың әсерімен өмір процесінде қалыптасады.

Психикалық даму қарқынындағы айырмашылықтар сияқты, жеке-дара психологиялық сапалардағы айырмашылықтар да өзінің шығуымен алдымен өмірдің және бала тәрбиесінің әлдебір ерекшеліктеріне борышты. Бірдей дерлік жағдайда (бір семьяда, бір балабақшада) тәрбиеленген балалардың тұрмысын бақылау кезінде екі баланың тұрмысы мен тәрбиесінде нағыз теңдік болмайтыны және бола алмайтыны ескеріле бермейді.

Бір баланың психикасына терең әсер ететін, назарын аударатын уақиғалар есепке алынбайтын, көбіне кездейсоқ жағдайлардың көптігіне байланысты екінші бала үшін еленбей жай ғана өте шығады. Тіптен нәрестенің дүниеге көзқарасында, қоршаған ортаның әсеріне *талғап қараушылық* байқалады және осыған байланысты белгілі бір іс-әрекеттің түрлі балалар үшін түрліше маңызы болады. Баланың жасы үлкейген сайын оның талғап қараушылығы арта түседі. Оның үстіне қоршаған ортаның әр балаға, тіпті ата-ананың егіздерге көзқарасы бірдей бола бермейді. Бір сөзбен айтқанда, жалпы әлеуметтік ортада әрбір бала үшін өзінің шағын ортасы қалыптасады. Осы ортаның ерекшелігі оның психикалық дамуының жеке-дара ерекшеліктерін айқындайды. Баланың психикалық дамуында оның іс-әрекетінің шешуші маңызы бар екені бізге белгілі. Бірақ әрқашан және тең мөлшерде бірдей іс-әрекетпен ғана айналысатын екі бала бола ма?

Тіпті кішкентай егіздердің өзінде де бұлай болмайды.

2,1,0<sup>1</sup>. Дюка (Андрюша) ойыншықтарын «қайталап санауды» ұнаталы. Әдетте бір тектес нәрселерді «қайталап санайды»... Кирилканы мұндай ойын тіпті де қызықтырмайды. Ол ықыластана текшелерден құрылыстар тұрғызады. Құрылыстары оның енді сан алуан. Кирюша бір құрылыс тұрғызғанда) түрліше кубиктерді пайдаланады (*В. С. Мухинаның күнделігінен*).

Бірі санап жаттығуды, екіншісі текшелерді қалауды ұнататын екі балада бірдей психикалық сапалар қалыптасады деп күтуге болмайды.

Психикалық даму саласында балалар арасындағы айырмашылықтар әр түрлі болады. Олардың бәрі де тұрмыспен тәрбие

<sup>1</sup> Бала жасының белгісін: алғашқы цифр жылын, екіншісі айын, үшіншісі күнін көрсетеді.

процесінде пайда болып, дамиды. Туа пайда болатын бірде-бір жеке-дара психологиялық ерекшелік жоқ. Бірақ балада әлдеқандай психикалық сапалардың қалыптасу жолы және белгілі дәрежеде осы қалыптасудың нәтижесі табиғи ерекшелікке тәуелді болуы мүмкін. Кейбір сапалар үшін (мысалы, темперамент) бұл тәуелділік мейлінше мол, басқалар үшін (мінез-құлық белгілері, қабілеттілік) одан азырақ, ал үшіншілер үшін (ынта, білім) мүлдем болмайды.

Тәрбие процесінде жеке-дара психологиялық ерекшеліктерді ескеру дегеніміз әр баланың жеткілікті дәрежеде психикалық дамудың жоғары сатысына көтерілуін қамтамасыз ете отырып, тәрбиелік қызметті осыған ыңғайластыру ғана емес, сонымен бірге баланың дамуына батыл араласу, білімге бастаған жақсы қасиеттерді қолдау және қолайсыз мінез-құлықты түзету. Балабақша мен яслилердің тәрбиешілері, міне осы міндеттерді шешуі тиіс.

### БІРІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУҒА АРНАЛҒАН СҰРАҚТАР

1. Балалар психологиясы нені зерттейді?
2. Балалар психологиясының теориялық және практикалық маңызы неде?
3. Балалар психологиясы қандай әдістерді пайдаланады?
4. Сіздер бақылаудың қандай түрлерін білесіздер?
5. Бақылау мен эксперименттің арасындағы айырмашылық қандай?
6. Қалыптастырушы эксперименттің мәні неде?
7. Сіздер психологияның қандай қосымша әдістерін білесіздер?
8. Тестерге тән ерекшелік қандай?
9. Тәрбиеші балаларды зерттеудің қандай әдістерімен пайдалана алады?
10. Баланың психикалық дамуының негізгі шарттары неде?
11. Баланың психикалық дамуының қайнар көзі не?
12. Баланың психикалық дамуында іс-әрекеттің ролі қандай?
13. Жаңа жетекші іс-әрекетке көшу неге байланысты?
14. Баланың психикалық дамуында оқытудың ролі қандай? Оқытуды қандай жағдайда дамытады?
15. Психикалық дамудың жас шағы кезеңдері неге байланысты?
16. Тәрбиеші балалардың психикалық дамуының жеке-дара ерекшеліктерін неліктен ескеріп отыруы тиіс?

## НӘРЕСТЕЛІК ЖӘНЕ ЕРТЕ СӘБИ ШАҚТАҒЫ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### 4-тарау. БАЛАНЫҢ ӨМІРГЕ КЕЛГЕН АЛҒАШҚЫ ЖЫЛЫНДАҒЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ

#### § 1. БАЛАНЫҢ ДҮНИЕГЕ КЕЛУІ

Шартсыз рефлексдер және олардың баланың дамуындағы маңызы. Дүниеге келу бала организмі үшін күрт өзгеріс болып табылады. Біршама тұрақты ортадағы (ана организміндегі) вегетативтік, өсіп-өнушілік тіршіліктен ол кенеттен жиі өзгеріп тұратын, сан алуан тітіркендіргіштерге толы, ауалы ортадағы мүлдем жаңа жағдайға, яғни бұрынғы дәрменсіз тірі жан дәрежесінен ақыл-есті адам болып өсетін дүниеге шығады.

Баланың жаңа жағдайдағы өмірін оның бойына туа біткен механизмдер қамтамасыз етеді. Ол нерв системасының организмді сыртқы жағдайларға лайықтауға белгілі дәрежеде әзірлігімен дүниеге келеді. Осылай туған бойда организмнің негізгі жүйелерінің жұмысын (тынысын, қан айналымын) қамтамасыз ететін рефлексдер жасалады.

Алғашқы күндері сондай-ақ мыналарды байқауға болады. Терінің қатты тітіркенуі (мысылы, ине шаншу) дененің қорғаныш тартынысына, бетінің алдындағы бір нәрсенің қарауытуы қабағын түюге, жарықты кенеттен көбейту қарашықтың кішіреюіне және т. б. себепші болады. Бұл реакциялар-қорғаныш рефлекстері деп аталады. Олар тітіркендіргіштерден қашықтауға немесе оның әрекетін шектеуге бағытталған.

Жаңа туған нәрестеден қорғаныш реакциясынан басқа тітіркендіргішпен жанасу реакциясын да байқауға болады. Олар бағдарлау рефлекстері. Нәресте дүниеге келген алғашқы үш күн ішінде күшті жарық көзіне қарай басын бұратыны бақылаулар арқылы анықталған: мысалы, күн сәулесі түсіп тұрған кезде перзентханада жаңа туған балалардың көпшілігі, бастарын сол сәулеге қарай күнбағыстай бұрып алады. Сонымен қатар, туған алғашқы күннен бастап-ақ сәбилердің баяу жылжитын жарық көзін қадағалайтыны да дәлелденген. Бағдарлау-тамақтану рефлекстері де оңай пайда болды. Езуіне, бетіне жақындау қарны

ашып жатқан баланың іздену реакциясын тудырады, бала тітіркендіргіш жаққа басын бұрып, аузын ашады.

Жоғарыда айтылғандардан басқа, жаңа туған балаларда туа біткен бірқатар реакциялар болады: *ему рефлексі* — бала аузына салған нәрсені сора бастайды; *жармасу рефлексі* — алақанына бірдеңе тиіп кетсе, ол жармасу реакциясын қоздырады; *итеру рефлексі* (еңбектеу) — табанына жанасу, т. б. рефлексдер.

Сонымен, балада дүниеге келген алғашқы күннен бастап білінетін белгілі мөлшердегі шартсыз рефлексдер болады. Соңғы жылдары ғылымдар кейбір рефлекторлық белгілердің бала дүниеге келмей тұрып-ақ пайда болатынын анықтады. Мысалы, жатындағы ұрықта он сегіз аптадан кейін ему рефлексі пайда болады.

Туа біткен реакциялардың көпшілігі сәбидің өмір сүруі үшін керек. Олар баланың өмір сүрудің жаңа жағдайына үйренуіне көмектеседі. Осы рефлексдердің арқасында нәрестеге тыныс алу мен тамақтанудың жаңа түрін игеру мүмкін болады. Егер ұрық дүниеге келгенге дейін ана организмі есебінен (баланың жолдасының тамырлары-баланың орны арқылы ана қанынан ұрық қанына азықтық нәрселер мен оттегі барады) өссе, туғаннан кейін бала организмі өкпе арқылы тыныс алуға және оральдық деп аталатын (ауыз және ішек-қарын жолы арқылы) тамақтануға көшеді. Бұл бейімделу рефлекторлық жолмен жүзеге асады. Өкпе ауаға толғаннан кейін бүкіл бұлшық ет жүйесі бір қалыпты тыныс алуға кіріседі. Тыныс алу жеңіл де еркін орындалады. Тамақтану ему рефлексінің көмегімен жүргізіледі. Ему рефлексіне енетін туа біткен қимылдар ілкіде бір-бірімен дұрыс үйлесім таппайды: бала емген кезде қақалып-шашалады, тез шаршайды. Оның бүкіл әрекеті тоюға бағытталған. Терморегуляцияның рефлексдерлік автоматизмін анықтаудың да маңызы зор: бала организмі температуралық өзгерістерге барған сайын жақсы бейімделеді.

Дүниеге келу оның бойындағы органикалық қажеттікті оттегіге, тағамға, жылылыққа қажеттікті қанағаттандыруға бағытталған мінез-құлықтың туа біткен, инстинкті формаларын таза күйінде бақылауға болатын адам өміріндегі бірден-бір кезең болып табылады. Бұл органикалық қажеттіктер, дегенмен, психикалық дамудың негізі бола алмайды — олар тек қана баланың өмір сүруін қамтамасыз етеді.

Бала бойындағы шартсыз рефлексдер мінез-құлықтың адамдық формаларының пайда болуын қамтамасыз ете алмайды. Оның хайуанаттар ролінен өзгешелігі осында. Ал, хайуанаттар төліндегі шартсыз рефлексдердің күрделі жиынтығы қорғаныш, жемтік аулау, аналық, қалыпты өмір сүруге қажетті тағы басқа реакциялар қалыптасқан малдың не аңның өсіп шығуына мүмкіндік берді.

Зерттеулер көрсеткендей, баланың туа біткен аздаған реакцияларының жиынтығында сыртқы тітіркендіргіштерге көптеген

рефлекстер бар, олардың негізінде ештеңе дамымайды. Бұл — баланың хайуанаттардың арғы атасынан тұқым қуалайтын *атавизмдік рефлекстер*. Жоғарыда аталған туа біткен рефлекстердің ішінде жармасу рефлексі мен еңбектеу рефлексі осыған жатады. Бұл рефлекстерге тән қозғалыс түрлері бара-бара жойылады. Жармасу рефлексі жұдырық түйген кезде *алақанның* тітіркенуінен пайда болады. Баланың психикалық дамуына, сыртқы дүниемен өзара әсер ету қабілетін дамытуға қажетті қозғалыстары жармасу қимылдары негізінде емес, *саусақтардың* тітіркенуінен пайда болатын қармау негізінде басталады. Жармасу рефлексі бала қарамауға үйренуден бұрын жойылады. Табанмен тіреп еңбектеу рефлексі де кеңістікте өздігінен қозғалуды дамытудың негізі болып есептелмейді. Зерттеулер нағыз еңбектеу аяқпен итеруден емес, қолдың қозғалысынан басталатынын көрсетті: бала көңілі ауған нәрсеге ұмтылады, қолын «кезек қозғап», алға жылжиды.

Қармау мен еңбектеу туған күннен бастап емес, одан едәуір кейін, үлкендердің осы қимылдарды үйретуімен, жаттықтыруымен қалыптасады.

Сонымен, бала хайуанаттар төліне қарағанда, әлдеқайда туа біткен мінез-құлық формаларымен аз қаруланған. Балада адамға тән мінез-құлық формалары әлі де қалыптасуы тиіс.

**Сезім мүшелерінің даму ерекшеліктері. Мүшелерді жаттықтырудың маңызы.** Бала, көпшілік хайуанаттардың төліне қарағанда, әлдеқайда әлжуаз болып туады. Жаңа туған нәресте сыртқы әсердің көпшілігіне аяқтары мен қолдарын жөн-жосықсыз қимылдатып, қозғалтумен жауап береді. Алайда туа біткен мінез-құлық формаларының көптеген түрлерінің жоқтығы баланың әлсіздігі емес, керісінше күштілігі болып табылады.

*Нәрестенің негізгі ерекшелігі — жаңа тәжірибелерді игеру, адамға тән мінез-құлық формаларына ие болу мүмкіндігінің шексіздігі. Егер органикалық қажеттілік дәрежесінде қанағаттандырылса, онда олар кешікпей өздерінің жетекшілік мәнін жояды және дұрыс режим мен тәрбие жағдайында жаңа қажеттіліктері (әсер алу, қимыл, үлкендермен қарым-қатынас қажеттіліктері) қалыптасады: солардың негізінде психикалық даму жүзеге асырылады.*

Әсерленуге ұмтылу өзінің негізінде бағдарлау рефлексімен байланысты және баланың сезім мүшелерінің әсерленуге әзірлігіне қарай дамиды. Жаңа туған баланың көру аппараты мен есту аппараты өмірінің бірінші күнінен бастап қызмет еткенмен, олардың жұмысы әлі де жетілмеген. Көру реакциясы жақын маңдағы жарықты ғана, есту реакциясы тек анық дыбысты ғана сезеді. Өмірінің алғашқы апталары мен айларында көру мен есту тез жетіледі. Бала заттардың қозғалысын көзімен бақылап, одан соң тұрған нәрсеге көз тоқтатып қарайды. Ол жай дыбысқа, атап айтқанда үлкендердің даусына елендей бастайды. Көру және есту тітіркендіргіштерге жауап ретінде бала әзірге сәл

уақытқа ғана аяқ-қолының, басының қимылын тоқтатады, жылауын қояды, *көру және есту шоғырландыруы туады.*

0,1,3. Ира 3. ұнамсыз эмоциялы қозу жағдайында болды, бірақ ойыншыққа көз тоқтату оның тежеуін тудырды, ол Ира бір жақтан екінші жаққа баяу қозғалған ойыншықты көзін жүгіртіп бақылаған бүкіл уақыт бойына (1 минут 44 секунд) созылды.

0,1,24. Жылап тұрған Вася К-ні шарды көрсетіп жұбатуға тырысады. Вася шарды 1 минут 15 секунд бойына бақылап, жылауын тоқтатпады. Ал зырылдауық көрсетіп еді, 10 секундтан кейін жұбанды, бақылау реакциясы жүріп жатқан 6 минут 35 секунд ішінде бір де дыбыс шығарған жоқ. (М. Ю. Кистяковскаяның бақылауынан).

*Жаңа туған баланың маңызды ерекшелігі мынады: оның көруі мен естуі дене қозғалысынан жылдамырақ дамиды. Баланы алдымен қозғалысы жетілетін хайуанаттар тәнінен осы ерекшеліктері ажыратады.*

Көру және есту аппараттары жұмысының дамуы, сыртқы тітіркендіргіштерге реакцияны жетілдіру баланың нерв жүйесінің, ең алдымен оның миының пісіп жетілуі нәтижесінде жүзеге асады. Жаңа туған нәресте миының салмағы үлкен кісі миының 1/4-дей болады. Баладағы нерв клеткаларының саны үлкендермен бірдей болғанымен, сәбиде ол клеткалар жеткіліксіз дамыған. Осыған қарамастан туған бойда-ақ (тіпті шала балада да) шартты рефлексдердің пайда болуына толық мүмкіндік бар. Мұның өзі баланың сыртқы дүниемен байланыс орнатуына мидың жоғары бөлігі үлкен ми сыңарларының қыртысы қатыстынын дәлелдейді. Бала өмірге келген алғашқы күннен бастап мидың салмағы тез артып, нерв талшықтары өседі және миеліндік қорғаныш қабыққа оранады. Мұның өзінде әсіресе сыртқы әсерге байланысты учаскелер тез қалыптасады. Үлкен ми сыңарлары қыртысының көру аясының көлемі екі апта ішінде бір жарым есе өседі.

Бірақ, мидың өсіп-жетілуі жаңа туған сәбидің сезім мүшелерінің дамуын өз-өзінен қамтамасыз етуі мүмкін деп ойлау дұрыс болмас еді. Бұл даму баланың сырттан алатын әсерінің ықпалымен өтеді. Оның үстіне мұндай әсерсіз жетілуінің өзі мүмкін емес. *Жаңа туған кезеңдегі мидың дұрыс жетілуіне қажетті жағдай-сезім мүшелерін (анализаторларды) жаттықтыру, соның көмегімен сыртқы әлемнен алынатын әр түрлі сигналдардың миға өтуі.* Егер бала сезіммен байланысты (сенсорлық) оқшаулау жағдайына тап болса (сыртқы әсердің жеткілікті мөлшерде болмауы), оның дамуы шұғыл тежеледі. Керісінше, егер сәби жеткілікті дәрежеде әсерленсе, онда бағдарлау рефлекстерінің тез дамуы (көру және естуге көңіл тоқтатудың пайда болуынан көрінеді) пайда болады, кейінгі қимылдарды меңгеруге және психикалық процестер мен сапалардың қалыптасуына негіз қаланады. *Баланың нерв жүйесі мен сезім мүшелерінің дұрыс дамуына қажетті көру және есту әсерінің түп негізі және бұл өте маңызды, осындай ықпалды ұйымдастырушы үлкендер болады.*

Үлкендер бір нәрсені баланың бетіне тақап, өзінің бетін төмен иіп, онымен сөйлеседі, сөйтіп сәбидің бағдарлау реакциясын белсенді ете түседі.

**Эмоциялық өрісті дамыту. Жандану комплексі.** Жаңа туған нәресте өмірге алғашқы қадамын шыңғырып жылаудан бастайды, бұл ілкіде шартсыз рефлекторлы сипатта болады. Алғашқы айқай-дауыс саңылауының тарылуының нәтижесі. Тарылу алғашқы тыныс рефлекстерін шығарады. Кейбір ғалымдар бірінші айқайды ұнамсыз сезімнің (эмоция) алғашқы көрінісі деп есептейді: тарылу тыныстың қысылуын туғызады. Осы жағдайда, шынында да, бұлшық ет реакциясы мен эмоциялық көзқарасты ажырату мүмкін емес, өйткені жаңа туған нәрестенің өмірлік тәжірибесі әлі жоқ. Алайда сәби жылу, ұйқы, тамақтану қажеттілігіне байланысты ұнамсыз түйсіктерге алғашқы күннен бастап-ақ шыңғырып жылаумен жауап береді деп сендіруге әбден болады. Баланың жылауы оның қарны ашуымен, жаялығының сулануымен т. б. негізделеді. Дұрыс тәрбие жағдайында нәрестенің құлақ тұндырарлық «іңгәсі» қарсылық сезімін күштірек білдіретін жылауға ауысады. Жылау әр түрлі қиналудың, дененің ауруы ма немесе жан қайғысы ма (әрине кейінірек) табиғи белгісіне айналады.

Ұнамды көңіл күйді білдіретін жымыып күлу жылаудан кейін пайда болады. Жағымды сезімнің алғашқы белгілері жымыып күлу сәби дүниеге келгеннен кейінгі бірінші айдың соңы мен екінші айдың басында, оның өзінде ол баланың көзі бір нәрсеге түскенде, немесе үлкендердің жылы сөз айтып, еркелете шақырғанына жауап ретінде байқалады. Бұдан мынадай қорытынды шығаруға болады: жағымды сезімнің пайда болуы үшін тек органикалық қажеттіліктің ғана қанағаттандырылуы жеткіліксіз. Ол жағымсыз сезімді ғана жойып, бала қуанышты әсерге бөленетіндей жағдай жасайды. Бірақ мұндай қуаныш әлдебір әсер алудан, әсіресе үлкендерге байланысты әсерленуден шығады.

0,2,14. Бақылауға алынған басқа балалардағы сияқты, Ирада тамақтанып болғаннан кейін, эмоциялы жағымды реакция болмайды. Үлкендердің жүзіне көз тоқтата, дыбысына құлақ түре қарағанда, әуелі бүкіл қимыл тежеліп, 10 секундтан соң ол 35 секундқа созылған жымыып күлуімен алмасты. (М. Ю. Қистяковскаяның бақылауынан).

Бірте-бірте балада үлкендерге бағытталған *жандану комплексі* деп аталатын ерекше әсерленгіш қозғаушы реакция пайда болады. Жандану комплексі дегеніміз баланың өзіне қарап еңкейген адамға көз тоқтатуы, оған жымыып күлімсіреуі қолдары мен аяқтарын қозғап, жай дыбыстар шығаруы. Үлкендермен қарым-қатынас жасау кезінде туған бұл көріністер — баланың *алғашқы әлеуметтік қажеттілігі*. Жандану комплексінің пайда болуы жаңа туған кезең мен нәрестелік кезең арасындағы шекара болып табылады.

## § 2. НӘРЕСТЕЛІК КЕЗЕҢ

**Баланың үлкендермен қарым-қатынасының ролі.** Нәрестенің өмірі түгелдей үлкендерге тәуелді. Үлкендер сәбилердің табиғи қажеттіліктерін қанағаттандырады: тамақтандырады, шомылдырады, бір жағынан екінші жағына аударады. Үлкендер балалардың әр түрлі әсерленгіш қажеттілігін де қанағаттандырады: оны қолға алғанда сәби біраз көңілденіп қалады. Далаға шыққанда үлкендердің көмегімен бала көптеген заттарды байқайды, олардың қозғалғанын көруге, қолын тигізуге, содан кейін ұстауға мүмкіндігі болады. Негізгі есту және сезіну әсерлерін үлкендерден алады.

Жандану комплексінің өзінде-ақ баланың үлкендерге деген жағымды эмоциялық көзқарасы, онымен қарым-қатынас жасағаннан қанағат алатыны байқалады. Мұндай қарым-қатынас бүкіл нәрестелік кезең бойына ұлғая береді. Үлкендермен эмоциялық қарым-қатынас баланың көңіл күйінің жақсы болуына мықты әсер етеді. Егер бала қырсықтанып, ойнағысы келмесе, сол кезде қасына үлкен кісі жақындаса-ақ болды, оның көңілі көтеріліп, ашуы басылады да, өзінен-өзі тағы да жалғыз қалып, жаңа ғана жаратпай тастаған ойыншығымен қайтадан ойнай бастайды. Туғанына төрт-бес ай болғанда үлкендерді таңдап қарайтын болады. Сәби өз үйінің адамдарын басқалардан ажырата бастайды, таныстарына қуанып, бөтен адамнан қорқатын болады.

Баланың дамуында зор маңызы бар эмоционалдық қарым-қатынас қажеттілігі әрине, жағымсыз қылықтар жасауға да әкеліп соқтыруы мүмкін. Егер үлкен адам үнемі баланың қасында болуға ұмтылса, онда бала осыған үйреніп кетеді де, үнемі оған назар аударуды талап етеді, егер бір минуттай-ақ жалғыз қалса, ойыншықтарға көңіл аудармай жылайды.

Дұрыс тәрбие әдістері үстінде, нәрестелік шаққа тән тікелей қарым-қатынас (қайткенде де қарым-қатынас жасау керек болғандықтан), кешікпей белгілі бір затпен, ойыншықпен жасалатын қатынасқа ауысады да үлкен кісі баланың бірлескен іс-әрекетіне айналады. Үлкендер баланы әлдебір заттық дүниеге ендіреді, оның назарын заттарға аударып, олармен не істеуге болатынын сан алуан әдістермен көрнекі көрсетіп, балалардың қимылын бағыттай отырып, оған қимылды орындауға жиі тікелей көмектеседі.

Үлкен адам мен баланың бірігіп қимыл жасауы үлкен адамның нәресте қимылын басқарумен, сондай-ақ сәби өзі орындай алмайтын іс-әрекетін атқару үшін үлкендерден жәрдем сұраумен сипатталады.

0,8,0. Жаклин матадан жасалған желбіршекті шешесінің баяу бұлғақта-тып қозғағанын бақылауда. Бұл көрініс аяқталған кезде Жаклин қолын анасының желбіршегіне қойып, оны итермелеп, қимылын қайталауды талап етеді.



0,10,0. Жаклин әкесінің қолынан ұстап, оны өзі қозғалта алмай тұрған ілулі қуыршаққа алып барады да әкесінің сұқ саусағын басып өзіне қажет қимылды жасауын талап етеді. (Ж. Пиажениң бақылауынан).

Бала мен үлкен кісінің бірлескен іс-әрекетінде бүкіл нәрестелік кезеңде ересектердің іс-әрекетіне еліктеу қабілеттілігі зор маңыз алады. Ол үйрету мүмкіндіктерін барынша кең ашады. Жеті — он айда бала үлкендердің сөзін, қимылын бақылайды. Көбіне ол өзіне әсер еткен қимылды сол бойда емес, біраз уақыт өткен соң, кейде бірнеше сағаттан соң қайталайды. Бірнеше рет көрсеткеннен кейін ғана еліктеп, қайталайтын кездері аз болмайды.

0,9,20. Шахмат фигураларын орындарына қою жөнінде «сабақ» өткізген кезде Сережа менің одан нені талап ететінімді көпке дейін түсінбей, тек күле берді және фигураны өзіме қайтып берумен болды. Ал келесі күні менің келгеніме қуанған ол, «ал» деп шахмат фигурасын ұсынған бойда, оны орнына дұрыс қойып. «Та-а!!— деді (Р. Я. Лехтман-Абрамовичтің бақылауынан).

Нәрестелік шақтың соңында балалар үлкендердің көптеген қимылдарын қайталап, оларда еліктеушілік пайда болады. Столға жайылған клеёнканы шүберекпен қалай сүртетінін бақылаған бала, ыңғайы келіп кеткен бойда қолына түскен мата бұйыммен сүрте бастайды.

Баланың үлкендердің басшылығымен меңгеретін қимылдары психикалық дамудың негізін жасайды. Сонымен, *нәрестелік шақтың өзінде баланың психикалық дамуының жалпы заңдылығы айқын көзге түседі, ондағы психикалық процестер мен сапалар тұрмыс жағдайының, тәрбие мен үйретудің шешуші әсері бойынша қалыптасады.*

Нәрестенің үлкендерге тәуелділігі баланың болмысқа (және өз-өзіне) қарым-қатынасы әрқашан басқа адаммен қарым-қатынас жасау призмасы арқылы көрінеді. Басқаша айтқанда, *баланың болмысқа қарым-қатынасы әуелден бастап әлеуметтік, қоғамдық қарым-қатынас болады.*

Үлкендер баланың өсіп отырған қажеттерін қанағаттандырып қана қоймайды, сонымен бірге оны заттармен қызмет істеуге үйретеді. Ол белгілі дәрежеде баланың мінез-құлқын бағалап, күлімсіреп қостайды, егер сәби дұрыс істемесе, қабағын түйіп, саусағын безейді. Соның арқасында бала бірте-бірте жақсы әдетке үйреніп, өзін дұрыс ұстауға үйренеді.

Үлкендермен қарым-қатынастағы қажеттіліктің артуы кейде қарама-қарсылыққа да әкеліп соғады. Бұл қайшылық сәби сөзге түсініп, өзі де сөйлей білген кезде ғана шешіледі.

**Сөйлеуді игерудің алғышарттарының қалыптасуы.** Қарым-қатынастың қажеттілігі сөйлеуге еліктеудің пайда болуының негізін қалайды. Өзімен үлкендер сөйлескен кезде бала ерте бастан-ақ бірден тынышталып, көңіл қоя тыңдайды. Туғаннан кейін үш айдан соң, егер баланың көңіл күйі жақсы болса, ол

уілдеп, дыбыс шығарады. Үлкендер балаға жақындап еңкейсе, бұл уіл күшейе түседі. Бала өзі шығарған дыбысқа құлақ қойып тыңдайды. Кейде ол өзіне-өзі еліктеп, ілкіде өзі кенеттен шығарған дыбысын ұзақ қайталайды. Бірқатар кейінірек (туғаннан соң төрт ай шамасында) бала дыбысты мейлінше анық шығара алатын болады. Мысалы, оны тербетіп, «а-а-а! а-а-а!» деп әндеткен кезде нәресте дыбыстың өзі болмағанымен оның ырғағын («ы-ы-ы!» немесе «о-о-о!» деген дыбыс шығуы мүмкін) міндетті түрде қайталайды.

Үлкендер нәрестеге жақындаған сайын онымен сөйлесіп, оған небір жылы сөздер айтады. Өзара сөйлеспейінше өмір сүру мүмкін еместігін білетіндіктен адамдар баланың жауап қатуына қол жеткізуге ұмтылады. Бала бұл үшін ең қолайлы материал екенін айтуымыз керек. Сөйлеудің эмоциялық үнін бала тез түсінеді. Эмоциялық көңіл күй баланың жалпы белсенділігін арттырады. Дүниеге келген алғашқы жылдың екінші жартысында дұрыс дамып келе жатқан дені сау бала былдырлап сөйлегіш келеді. Түрлі буынды дыбыстар шығарып, оны ұзақ уақыт қайталайды, үлкендер айтқан буындарды қайталап айтуға тырысыды.

Былдырлау арқылы сәби қарым-қатынас жасауға әзірлігін білдіреді, жаңа сөздерді ажырата және айта білуге үйренеді. Осындай дыбыстар шығару балаға қызық, сондықтан ол кейде ұйықтап жатып та былдырлайды. Баланың сөздік қорының дамуы үшін бұл былдырлаудың маңызын асыра бағалау қиын. Былдырлай жүріп, бірте-бірте ерін мен тілдің қимылы және тыныс алу жетілдіріле береді. Осындай әзірліктің нәтижесінде сәби келешекте кез келген тілді меңгере алады.

Егер бала дүниеге келген алғашқы айларда үлкендер сөзді оған деген өзінің көңіл күйін білдіру үшін пайдаланса, шамамен нәрестелік шақтың жартысынан бастап, олар баланың айтқанды түсінуін дамыту үшін арнайы жағдай жасауға тырысады. Баланың сөзді түсінуі алғашында көру қабылдауы негізінде пайда болады. Баланың сөзді түсінуге үйрету процесі әдетте былай құрылады. Ересек адам сәбиден әлдебір нәрсенің атын атап: «Қайда?» — деп сұрайды. Сұрақ нәрестенің үлкен кісінің мінез-құлқына бағдарлау реакциясын тудырады. Әдетте аталған затты сол жерде көрсетеді. Осы қимылды бірнеше рет қайталағаннан кейін үлкен кісінің аузынан шыққан сөз бен көрсеткен затының арасында байланыс пайда болады. Бұл байланыстың қалыптасуы жаңағы зат тұрған жердегі жалпы реакциядан және сұрақ берген кездегі дауыс ырғағынан басталады. Нәрестелік шақта балаға арналып берілген сұрақтың дауыс ырғағы сөзді түсінуге әсер етеді.

0,5,9—0,5,15. Кирюша мен Андрюша «Келе ғой маған» (Әрине бұл сөз өне бойы бір ырғақпен айтыла бермейді), — деген сөзге дұрыс құлақ асады. Бірден қолдарын созады. Бір жолы әдейі «Кел маған!» деп зекіре шақырды. Мұны естіген сәбидің иегі кемседеп, жыларман болды. Сонан соң дауыс

ырғағын өзгертіп, жылы ұшырай. «Келе ғой маған»,— деп айтылғанда бұрынғы реакция қайталанып, бала бірден күлімсіреп, қолын созды.

0,10,0—0,11,0. Егіздер үлкендердің талап етуімен үй ішіндік көптеген заттарды, киімдерді жақсы танып, дұрыс көрсетеді.

Балаларға суреттері айқын салынған кітаптарды көрсетемін. Суреттегі заттарды бір-екі рет көрсетіп атын атаған соң, балалар оларды оп-оңай таниды. Мысалы, кітаптың бір парағында төрт мысықтың, тауықтың, үйдің және қыз баланың суреттері салынған. «Мяу-мяу» қайсы? — деп сұраймын, олар көрсетеді, «Тауық қайсы?» — бұл жолы да жаңылмайды. Одан әрі де бәрін дұрыс көрсетіп шықты.

Енді міне басқа картинка: қасқыр мен лақ. Әдейі дауысымды қатайтып, «Мынау қасқыр»,— деймін, даусымды тарғылдандырып. «Мынау лақ» — деймін. Содан соң жаңағы дауыс ырғағын бұзбастан. «Қасқыр қайсы?» — деп сұраймын. Дұрыс көрсетеді. «Лақ қайсы?» — дегенде де дәл табады. Енді дауыс ырғағын өзгертемін. Қасқыр туралы сұрақты алдында ғана лақ жайлы сөйлеген ырғақпен беремін. Балалар бұл жолы лақты көрсетеді. Лақтың қайсы екенін дәрекілеу дауыспен сұрасам, қасқырды нұсқайды. (В. С. Мухинаның күнделігінен).

*Бала дүниеге келген бірінші жылдың соңында заттың аты мен заттың өзінің арасында байланыс пайда болады. Байланыс сол затты іздеп табудан көрінеді. Мұның өзі сөзді түсінудің бастапқы формасы болып табылады.*

0,10,0. Ойыншықтар еденде шашылып жатыр. Жидекті, мысықты, баланы т. б. көрсетуін сұраймын.

«Қирюша, мысықты көрсетші?» — деймін — көрсетеді. «Жидекті?» — көрсетеді. «Тағы да жидекті? — көрсетеді (бұл ойыншықтар екі-екіден). «Айболитті көрсетші?» — көрсетеді. «Екіншісін көрсет?» Бала көзімен іздейді, бірақ таба алмайды (Айболиттер бірінен-бірі 30 см қашықтықта жатыр, Қирюшаға біреуінің аяғы, екіншісінің басы жақын. Сәби аяғы жақын жатқан Айболитті танып, көрсетті).

Қирюшадан: «Тағы да Айболитті көрсетші?» — деп сұрадым. Ол біріншісін көрсетті. «Екіншісін көрсет?» Біраз іздегеннен кейін тағы да жаңағы Айболитті көрсетті. «Бұл бәрі біреу ғой, ал басқасы қайда?» Бала көзімен іздей бастайды. Екінші Айболитке көзі түссе де танымады, мазалағаным жоқ. Қирюша әуелі еңбектеп барып отырды да бір кезде аяқ астынан қуанып күлімсіреді, сөйтіп екінші Айболитті көрсетті. Енді қуыршақтың аяғы оған қарап жатыр екен. Содан бала оны таныды да, менің екінші Айболитті көрсет дегенім есіне түсті. Мен тағы да сұрақ қойдым. «Ал, басқа Айболит қайда?» Қирилл іздеп жүріп, қазір басы оған қарап жатқан бірінші Айболитті тауып, қолымен нұсқады. Сөйтеді де екіншісін кезек-кезек көрсетеді. Жүзінде қанағаттанғандықтың белгісі ойнайды. (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Маңыздысы сол, бала үлкендердің сұраған нәрсесін оған қарау үшін ғана іздемейді, қайта үлкендермен қарым-қатынасын жалғастыра беру үшін іздейді. Үлкен кісі: «ана зат қайсы?», «мына зат қайсы» — деп сұрайды да, бала оған «Ол, міне!» — деп жауап беру үшін әлгіні іздейді. Үлкендердің сөзіне түсінуге байланысты эмоционалдық қатынас жасау, әдетте, баланы зор қуанышқа бөлейді.

Заттың атын атаған сөзге құлақ асу бала мүмкіндігінің дамуына байланысты болады: әуелі бала әлгі нәрсеге жай ғана қарайды, біраздан соң оған ұмтылады, ақырында жаңағы затты үлкендерге алып береді немесе алыстан қолымен нұсқап көрсетеді.

Жылдың соңында сәби үлкендердің сөзіне сөзбен жауап беруі және сөйлеу реакциясы пайда болуы мүмкін. Мұндайда көбіне-көп «Папаң қайда?» деген сұраққа жауап ретінде сәби басын әкесіне бұрып: «Па-па», — деп қуана тіл қатады. «Балалар қайда?» — десек, сәби көңілденіп балаларға қарайды да, «ба-ла» — деп қайталайды. «Сағат қайда?» — сәби көңілденіп секіреді, сағатты көзімен көрсетіп: «Са» немесе «Са-Са» — дейді. Әдетте бір жасқа толған сәби төрттен он-он бес сөзге дейін айта алады. Көбіне ер балалардың тілі кеш шығады. Оның пассивті сөздік қоры неғұрлым мол болады. Олар: 1) ойыншықтардың, ыдыстың, киімнің аты, 2) «Бер», «Жап!», «Жоқ!», «Кел», «Мә!», «Тап!» — деген сияқты бұйрық райлы сөздер; 3) белгілі бір жағдайда адамның адамға қатысын білдіретін: мама, папа, әже, балалар, апа, аға — деген сөздер.

Үлкендердің сөзін түсініп және алғашқы сөзді айта бастағаннан кейін бала үлкендермен өзі байланыс жасап, одан тағы да жаңа заттардың атын үйретуді, талап етеді. *Сөйтіп, нәрестелік шақтың соңында сәби сөйлеуге ықыластана кіріседі, сөйлеу баланың үлкендермен қарым-қатынасын ұлғайтудың маңызды құралына айналады.*

**Қимыл мен іс-әрекетті дамыту.** Бала дүниеге келген алғашқы бір жыл ішінде кеңістікте қозғалып, заттармен іс-әрекет жасауды үйрену арқылы елеулі табыстарға жетеді. Ол басын дұрыс ұстап, отырып, еңбектеп, тәй тұрып, қаз басуға үйренеді. Көзіне көрінген затқа ұмтылып, жармасады, ұстайды да, ақырында, оларды сілкілейді, лақтырады, кереуетке соққылайды т. б. Осы іс-әрекеттердің бәрі адамға тән мінез-құлық формаларын біртіндеп игерудің баспалдақтары іспетті болады. Осындай *прогрессивті қимылдар және іс-әрекеттермен* қатар, дұрыс тәрбие болмаған жағдайда балада *қимылдың тұйық түрлері* қалыптасуы мүмкін, олар баланың онан әрі дамуына жағдай жасамайтыны былай тұрсын, қайта кедергі келтіреді. Бұған саусағын сору, бетіне апарған қолды қарағыштау, қолы-басын шұқылау, төрт аяқтап теңселу жатады. Прогрессивті және тұйық қимыл түрлерінің айырмашылығы мынада, алғашқысы жаңа әсер алуға, заттармен және оның қасиеттерімен танысуға көмектессе, екіншісі баланы сыртқы дүниеден аулақтатады. Мәселен, саусақ сору қалған реакцияның бәрін көпке дейін тежейді. Бала аз қозғалатын жалқау болады, ештеңеге көңіл бөлмейді, ештеңеге көз тоқтатып қарамайды. Оның саусақ соруын қойғызу қиынға түседі.

Қимыл мен әрекеттің прогрессивті түрлері үлкендер балаға үнемі көңіл бөліп отырғанда, оның мінез-құлқына бағыт бергенде ғана дұрыс қалыптасады және оның психикалық дамуы үшін зор маңызы болады. Сонымен бірге, олар дамудың бала жеткен дәрежесінің көрсеткіші болып табылады. Әсіресе кеңістікте еркін қозғалудың (еңбектеу, содан соң жүру), бір нәрсені ұстап, онымен әр түрлі қимыл жасаудың ролі зор.

Еңбектеу — баланың өздігінен бір жерден екінші жерге қозғалуының алғашқы түрі. Бақылаулар көрсеткендей, көпшілік балалар алғашқы жарты жылдың соңында, екінші жарты жылдың басында, әлдебір тартымды ойыншықты алуға тырысқанда еңбектей бастайды. Бала ойыншыққа қарай біресе оң қолын, біресе сол қолын созып талпынады, оны ұстауға ұмтылып аздап ілгері жылжиды. Бірте-бірте бір жерден екінші жерге орын ауыстыру қозғалысы бекіндіріліп, қозғалу тәсіліне айналады. Ілкіде пайда болған жер бауырлап еңбектеу кейін тізерлеп бауырын көтеріп еңбектеуге ауысады.

Өздігінен жүруді — бір жерден екінші жерге орын ауыстырудың адамға тән әдісін — үйрену үшін көп уақыт керек. Бұл мерзім ішінде сәби аяғынан тік басып тұруға, бірденені жағалап тәй-тәй басуға, ештеңеге сүйенбей тұруға, бірденеге сүйеніп жүруге үйренеді. Рас, еңбектеген бала ойлаған жеріне бару үшін жүруге асыға қоймайды. Сондықтан оны жүруге және қимыл жаттығуларына үлкендер әзірлеуі тиіс.

Жүре бастаған бала еңбектеуін бірден қойып кетпейді. Әдетте оған жүруден гөрі еңбектегені оңай болады да ол алысырақ жатқан нәрсеге тезірек жету үшін еңбектей жөнеледі. Алайда, үлкендердің қолдауымен болған жүру әдісі кешікпей-ақ үйреншікті іске айналады. Бұл, әдетте, нәрестелік шақтан кейін жүзеге асады.

Бірденеге жармасу туғаннан соң үш-төрт ай өткенде басталады. Керуетте немесе манежде жатқан бала қолын кеудесінен жоғары көтеріп, бір қолымен екіншісін сипағандай болады. (Бірақ бұл қимыл сырттай қарағанда ғана сипаған сияқты. Нағыз сипау, яғни заттың қасиеттерін сезіну арқылы анықтау, зерттеу көрсеткеніндей, оқу жасына дейінгі кезеңнің аяғында ғана мүмкін болады). Егер үлкен адам баланың қолына бір зат ұстатса, ол содан айырылмауға тырысады. Кешікпей бала ілулі тұрған нәрсеге өзі ұмтыла бастайды, бірақ көп уақытқа дейін ауып кете береді, ал ойыншыққа қолы жеткеннің өзінде де оны ұстай алмайды. Тек төрт жарым — бес айлық бала ғана ілулі тұрған ойыншыққа қолы еркін жетіп, көп кешікпей алты ай болғанда бір қолымен ұстай алады. Әрине, бұл бала жармасу әдісін толық меңгерді деген сөз емес. Мұның өзі әлі жетіліп болмаған. Затқа ұмтылған қол тура бармай, доғаша иіліп, көбіне басқа жаққа бұрылып кетеді. Бала барлық затты бірдей, саусақтарын алақанына бүгіп тұрып ұстағысы келеді.

Бала туғаннан кейінгі екінші жарты жылдықта жармасуды онан әрі жетілдіре түседі: біріншіден, қолды затқа қарай тура созатын болады, екіншіден, үлкен саусақты қалған саусақтарға қарсы қоюы жетіледі, сөйтіп бала затты саусақтармен ұстауға көшеді. Қолды затқа біртіндеп жақындату шамамен балаға сегіз ай болғанда, ал қолды көздеген нәрсесіне ауытқытпай тура апару бір жасқа толғанда мүмкін болады. Затқа жармасып, онан соң саусақтардың көмегімен ұстап тұру жеті-сегіз ай бол-

ғанда қалыптасады да, жасқа толғанша жетілдіріле береді. Саусақтардың қалай орналасуы, әдетте қандай нәрсені ұстайтынына байланысты: допты саусақтарын тарбитып ал жіпбауды үлкен және сұқ саусақтарының ұшымен ұстайды, кубикті ұстағанда саусақтар оның қырларында жатады.

Бала затты қолына ұстай алатын болысымен-ақ онымен әр түрлі қимылдар жасай бастайды. Алғашқы қимылдары өте қарапайым келеді. Сәби затты ұстап тұрады да, содан соң қоя береді, содан кейін қайта жармасады. Егер оның алдында екі зат тұрса, ол біреуін ұстап, содан соң оны қоя беріп, екіншісін ұстайды. Бұдан бұрын ол бір заттан соң екіншісін қарап алады. Затты қолында ұстап тұрып бала оны алдымен көзіне жақындатады, қарайды, аузына апарады, оны сілкілейді. Затпен қимыл жасаудың ерекше айырмашылығы сол, ол алдымен баланың назарын аударған затқа бағыттайды.

Бірақ көп кешікпей затпен қимыл жасау күрделене түседі. Тіпті қарапайым қимылдардың өзі (затты сілкілеу, итеру, қысу) белгілі бір нәтижеге қол жеткізеді: ойыншықты кеңістікте орналастыру, оны жақындату және алыстату, сылдырлақ ойыншықтарды салдырлату, резина қуыршақты шиқылдатып дыбысын шығару. Бала осы нәтижені байқап, ыждағаттылықпен қайталайтын болады.

0,3,29. Лоран қағаз кесу үшін қолына пышақ алды. Бір сәт қарап тұрды да, сонан соң оны сол қолымен ұстап шайқай бастады. Осы қимылдар кезінде пышақ байқамай бесік шыбық ағаштарына тиіп кетті. Лоран енді әлгі дыбыс қайталанар ма екен дегендей бұрынғыдан да кері қаттырақ сермеді.

0,4,3. Лоран пышақты әрлі-берлі сілкілеп сермейді және затқа да қарап тұрды.

0,4,6. Ойластырылған қимылдар. Лоран пышақты бесіктің шыбығына ағаш тигізіп жүргізеді. (Ж. Пиажениң бақылауынан).

Бала дүниеге келгеннен кейінгі алғашқы жарты жылдың аяғы мен екінші жарты жылдың басында жасалған қимылдардың нәтижесінде баланың затпен әр түрлі қимыл жасағанда пайда болған өзгерістеріне көңіл бөлуі пайда болады.

0,6,14. Мила жер бауырлап жатып, қолына ұстаған шығыршыққа қарады да, қолының саусақтарын бір бүгіп, бір жазып ойнады. Қолын жазған кезде ұстап тұрған шығыршықтың көзіне дұрыс көрінуіне көңіл бөліп, бірнеше саусақтарын әрірек қимылдатады.

0,6,26. Юра екі қолына сырт көрінісі бірінен-бірі аумаптын екі сылдырмақ ойыншық алды. Бірақ оның біреуінің дауысы өзгеше — қаттырақ сылдырлайтын. Ол әуелі екеуін бірдей қозғап сылдырлатты. Сонан кейін біреуін қойып, тек қана салдырлайтынын сілкілеумен болды. Осы сылдырмақты екіншісімен ауыстырып еді, ол ойнауын тоқтатты. (Р. Я. Лехтман-Абрамовичтің бақылауынан).

Түрлі қимылдар жасауды одан әрі дамыту дегеніміз мұнда нәресте бір емес, екі затпен бірдей әрекет жасай бастайды. Мұндай іс-әрекеттің қарапайым мысалы — бір сылдырмақты екіншісіне ұрғылау. Осындай нәтижеге бағытталу әбден түсінікті

бола түседі. Сәби табандылықпен бір затты екінші затқа жақындауға, үстіне қоюға немесе біріне-бірін кигізуге, қыстыруға тырысады. Сонымен, іс-әрекеттің жеткен нәтижесі енді заттың белгілі бір орынға түсуі немесе екі затты белгілі бір тең жағдайға келтіру болып табылады. Осындай нәтижеге бір рет қолы жеткен бала іс-әрекетті қайталап, сол нәтижеге қайта-қайта жетеді.

0, 8, 22. Петя қақпағы оңай қозғалатын дөңгелек қорапты 24 рет қатарынан ашып, жапты. Қақпақпен қорапты көздей отырып ол қорапқа тигенше және оны жапқанша екі-үш рет қорапты ұрғылады. Кейде қорапты қақпақтың жабуы үшін ол қақпақты сипалап, әбден қорапты жапқанша, қақпақты қораптың үстімен бір жағына қарай сырғыта қозғайды. (Р. Я. Лехтман-Абрамовичтің бақылауларынан).

Бір жастың соңына қарай баланың заттармен түрлі қимылдар жасауында жаңа маңызды ерекшелік пайда болады. Сырт қарағанда іс-әрекет негізінен бұрынғы сияқты болып қала береді: жерге қою, жатқызу, өткізу, ашу т. б. бірақ олар бұрынғыдан гөрі неғұрлым дәл орындалады. Мұндағы айырмашылық мынада: егер бала бұрын өзінің қимылын бір ғана тәсілмен (әдетте, үлкендердің көрсетуі бойынша) және бір ғана заттың айналасында жүргізсе, енді сол үйреншікті істі мүмкін болған заттың бәрімен қайталауға тырысады. Кейде әлгі заттың ерекшелігіне қарай қимылдың түрін өзгертіп отырады.

0,11,23. Света барабан таяқшасын қолына алып, онымен кішкене шарды итеріп жіберді. Шарик домалап кетті. Света оның соңынан еңбектеп барып, тағы да итерді. Осылайша әлденеше рет қайталайды. Шар домалап столдың астына барған кезде, Света жатқан қорапты көріп қалды да, оны да ұрып, домалатып жіберді. Содан соң еңбектеп шарға жақындап, таяқшамен әрі итерді. (Р. Я. Лехтман-Абрамовичтің бақылауларынан).

Дамудың бұл кезеңінде балалар өз қимылдарының тура нәтижелерін ғана емес, жанама нәтижелерін де байқап, соны қайталауға тырысады.

0,9,22—0,10,0. Кирилка кір жаятын жіптің бір үшін ұстады. Әуелі ойланбастан оның ұшын қатты тартып қалғанда, биік ілулі тұрған кірдің шайқалып кеткені оның назарын аударды. Ол шайқалып тұрған кірдің тербелуі біткенше қарап тұрды.

Жіптің ұшымен ойнап отырып, оны тағы да байқамай тартып қалды. Жаюлы тұрған кірдің бәрі бірдей теңселіп кетті. Осыдан кейін ол, өз ісінің нәтижесіне риза болғандай, жіптің ұшын қайта-қайта тартқылай берді.

0,10,0—0,11,0. Кирюша мен Андрюша ішіне су құйылған шылапшыңға ойыншық балықтарды жіберді. Жарға судың сәулесі түсті. Балалар суға қолдарын малып еді, жардағы сәуле ыдырап, бірнешеге бөлініп кетті. Сәбилер енді қабырғадан, үйдің төбесінен әрлі-берлі қозғалған сәулелерді көрді. Олар бұл сәулелер қашан қозғалуын қойғанша олардан көз алмай қарап тұрды. Балалар енді бұрынғы ойынына қайтып оралып, қолдарын суға қайта малып еді, әлгі сәулелер тағы да қозғалды. Балалар қабырғадағы, төбедегі қозғалып тұрған сәулелерге тағы да қарады. Алғашқыдағы сияқты, сәуленің қозғалуы тоқтағанда, бұлардың да оған деген ынтасы басылды.

Балалар ойынға үшінші рет қайтып оралып, суға қолдарын малғанда, сәуленің тағы да қозғалғанын көрді. Бұл жолы екеуі де суды шалпылдатып, бастарын төбеге қарай көтеріп, сәулелерді қызыға бақылаумен болды. (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Сонымен, қолына түскен затпен түрлі қимыл жасауды дамыту затқа бағытталған қимылдың нәтижесін бағдарлауға көшу арқылы, онан әрі қол жетер нәтижені күрделендіру жолымен жүзеге асады. Басында бұл бір заттың көзге көрінбейтін қасиетін (мысалы, дыбыс шығару) жария ететін, содан соң екі бірдей нәрсені өзара байланысты жағдайда орналастыратын немесе қимылды тікелей емес, жанама байланыс арқылы әлдебір өзгеріске жеткізетін орын ауыстыру, яки өзгерту арқылы болады.

**Айналасындағыларға бағдарлануды дамыту.** Бала қимылмен әрекеттің жаңа түрлерін меңгеріп, оларды жетілдірген сәйін, оның қоршаған кеңістіктегі, заттардың қасиеттері мен қатынасын бағдарлауы қалыптаса түсетіні анықталып отыр. Баланың бағдарлауы әлі де болса бөлек-бөлек сипатта болмайды — одан кейін, қабылдау, ойлау, есте сақтау т. б. сияқты жеке салаларды бөліп алу қиынға түседі.

Нәрестенің мінез-құлқын сипаттаған кезде, «бала бақылайды», «бала таниды», «бала аңғарып тұр», «бала түсінеді» дегенді жиі қолданамыз. Бірақ мұндай сөздерді тек шартты түрде ғана қолдануға болады. Өйткені бұл сөздер үлкендерге ғана тән психологиялық мүмкіндіктерді балаға таңады. Нәресте затқа көз тоқтата қараса, біз оны үлкендердің байқағанын байқап тұр деп айтуға әзірміз. Бала өзіне бұрыннан таныс сылдырмаққа ұмтылып, қолына алған бойда сілкілеп, оның дыбысына құлақ түреді. Соны көрген бізге: ол сылдармақты таныды, осылай сілкілесе дыбыс шығаратынын есіне түсірді деген ой келеді. Ал, шынында бұл тек үлкендерге ғана тән қасиет қой. Бірақ бала мінез-құлқын бұлайша түсіну ешбір ғылымға негізделмеген, ол психологиялық зерттеулермен дәлелденбеген. Бала затты және оның қасиеттерін қабылдауға, оны көз алдына келтіріп, ол туралы ойлауға, оны қимылдатқанда қандай нәтиже беретінін алдын ала болжауға әлі әзір емес. Мұның бәрі біртіндеп, қоршаған дүниемен танысу барысында пайда болады. Және де осы танысудың басты құралы сәбидің өзінің қимылы мен әрекеті болып табылады.

Туғаннан кейінгі екінші жарты жылдықта балада өзін қоршаған дүниені және ондағы заттарды зерттеп білуге деген ерекше болжау, барлау қимылдары пайда болғанын байқаймыз.

Нәрестелік кезеңнің басында көру аппараты мен есту аппаратының жұмысын дәлдеу жүзеге асырылады. Оларды жаттықтыруға байланысты көру мен естуді шоғырландыру пайда болады. Нәрестелік кезеңнің басында көру мен естуді жетілдіру осы бағытта жүргізіледі. Бақылау көрсеткеніндей, үш-төрт айға де-



йін, яғни еңбектегенге, бір нәрсеге жармасып, онымен түрлі әрекет жасағанға дейін бұл жетілдіру негізінен аяқталады. Бала кез келген бағытқа, кез келген жылдамдықпен, кез келген қашықтықта жылжыған нәрсені көзімен бақылай алады. Ол іс жүзінде нәрсеге қанша уақыт болса да қадалып қарап тұра алады (25 минутқа дейін және одан да көп). *Көздің инициативті қимылы* деп аталатын — назарын ешқандай сыртқы себептің әсерінсіз-ақ бір нәрседен екінші нәрсеге аудару пайда болады. Дыбысқа құлақ тұру де ұзаққа созылады. Әлдебір елеусіз дыбыстың өзі де баланың көңілін бөледі. Көру мен есту өзара бірігеді: бала дыбыс естілген жаққа басын бұрып, көзімен дыбыстың қайдан, неден шыққанын іздейді.)

Бала көріп және естіп қана қоймайды. Ол сонымен бірге көргеннен, естігеннен әсер алып, қанағаттанғандық сезімге бөленеді. Жарқырауық әсем безендірілген, қозғалып тұратын заттар, дыбыстар — музыка дыбысы, адам даусы оның назарын өзіне аударады. Мұның бәрін жай қарап отырып-ақ аңғаруға болады. Бірақ бала нені көрді, одан алған әсерін қалай түсінеді деген сұраққа бақылау жауап бере алмайды. Бұл жерде эксперимент көмекке келеді. Үш айлық балалармен жасалған эксперимент, олардың күрделі де жазық геометриялық фигуралардың түсін, көлемін жақсы ажырататынын көрсетті. Әр түрлі түстің балаға түрліше әсер ететіні де анықталды, әдетте жарқырауық және ақшыл түс балаға көбірек ұнамды келеді (әріне, мұны жұрттың бәріне бірдей тең есептеуге болмайды, әр баланың жеке «талғамы» болады). Осы жастағы балалардың жаңалықты сезгіш келетініне де көз жетті: егер бұрын баланың көзі көп түсіп жүрген заттардың жанына одан түсі де, пішіні де өзгеше зат қойылса, сәби оны байқап қалып назарын толығымен соған аударып, оны ұзақ уақыт қарайды.

Демек, баланың көру әлемі бірінен — бірі өзгеше ауыспалы әсерлерден тұрады. Олар кейде тартымды, екінші жағдайда тартымсыз болып келеді. Алғашында нәресте бұл әсерлерді кеңістікте орналастырылған заттармен байланыстырылмайды. Ерекше жерге немесе ерекше жағдайда қойылған нәрсе (мысалы, төңкеріп қойылған) бала үшін жаңа нәрсе болып көрінеді. Тіпті кейінірек анасын жақсы танитын кезде анасы жаңа көйлек киіп көрінсе, ол қорқып жылайды. Ал, алты айлық бала өзінен бірі 25 сантиметр, екіншісі 75 сантиметр қашықтықта жатқан сылдырмақ ойыншыққа, олар біріне қолы жетіп, екіншісіне жетпейтініне қарамастан, екеуіне бірдей ұмтылады.

Бала қимыл-әрекеттің әр түрі қалыптаса бастаған кезде оның алдына жаңа міндеттер пайда болады. Олар мінез-құлықты, кеңістікте қозғалуды, заттарды ұстап, онымен түрлі қимыл жасауды бағыттап, реттеп отыруы тиіс. Бірақ көрудің бұған ешқандай да әзір емес екендігі байқалады. Ол тек қана баланы іс-әрекетке ұмтылдырып, өзінің көңілі ауған нәрсені жанына жақындатуға (немесе оған өзі жақындауға) итермелейді. Де-

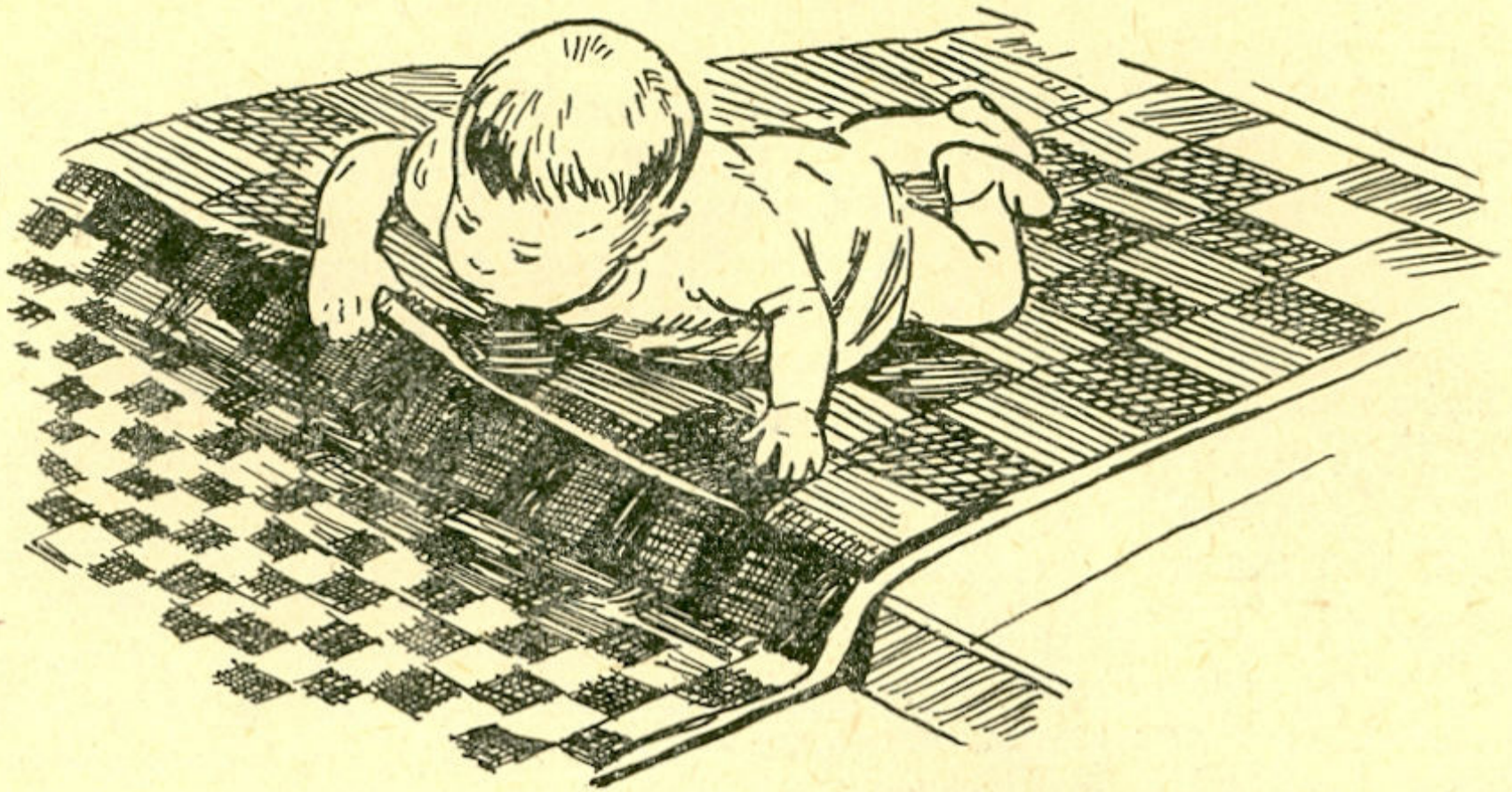
генмен оны қалай жүзеге асыру керектігі жайлы ештеңе айта алмайды.

Анадай жердегі затқа еңбектеп барып ұстау үшін, оны бір жерден екінші жерге қозғау, қуыршақтың шикылдаған дауысын шығару үшін, ыдыстың қақпағын жауып, шығыршықты ілу үшін көп нәрсені заттың тұрған бағытын, қашықтығын, формасын, көлемін, салмағын, иілгіштігін т. б. «есепке алу» керек. Баланың көздері осының бәрін айыра бермейді. Ол заттан әр түрлі әсер алады, бірақ олардың айырмасы неде екенін және нені білдіретінін оған түсіндіруге тура келеді. Бұлай түсіндіру бүкіл балалық шақ бойына жүргізіледі. Нәрестелік кезеңдер кеңістікте жатқан заттың қасиетіне қарай әр түрлі қимыл мен іс-әрекетке бейімделу басталады.

*Нәрестенің сыртқы қимылдар мен іс-әрекеттердің көмегімен орындалатын қоршаған дүниені бағдарлауы психикалық процестердің (қабылдау, ойлау) көмегімен орындалатын бағдарлаудан бұрын пайда болады және оның негізі болып табылады.*

Баланың кеңістікпен қалай танысатынын оны өзінің көңілін аударған нәрсеге қарай қолын қозғауды жетілдіру мысалынан көруге болады. Жармасудың алғашқы даму кезеңінде көз заттан әсер алады, бірақ оның қашықтығын да, бағытын да ажырата алмайды. Баланың қолы бірден сол нәрсеге қарай созылмайды, керісінше кеңістікте оны ұстауға қарманады, және де көбіне мақсатына жетпей тынады. Бірте-бірте көз қолдың қимылын бақылап, оның мақсатқа жақындағанын не алыс кеткенін байқай бастайды, осыған қарап оған түзету еңгізіп отырады. Іс жүзінде кеңістікті меңгеру (көздегеніне жету) қашықтық пен бағытты көзбен бағдарлаудан едәуір бұрын мүмкін болады. Қолдың затқа жүйелі түрде жақындауы (бала дүниеге келгеннен екінші жарты жылдықта бақыланады) көз қолдың қимылын бақылай отырып, ақырында нәрсенің жатқан жерін айыруды үйренгенін дәлелдейді. Бір жасқа толған шағында ғана нәрсені «көрмей-ақ» ұстай алу мүмкін болады: бала ойыншыққа қарап тұрады да бірдеңеге көңілі бөлініп, мойнын басқа жаққа бұрғанмен, оны көрмей-ақ тура ұстайды. Демек әуелі көрген кезде көз ойыншықтың тұрған жерін дұрыс байқап, қолға тиісті «команда» беріп үлгерген болып шығады.

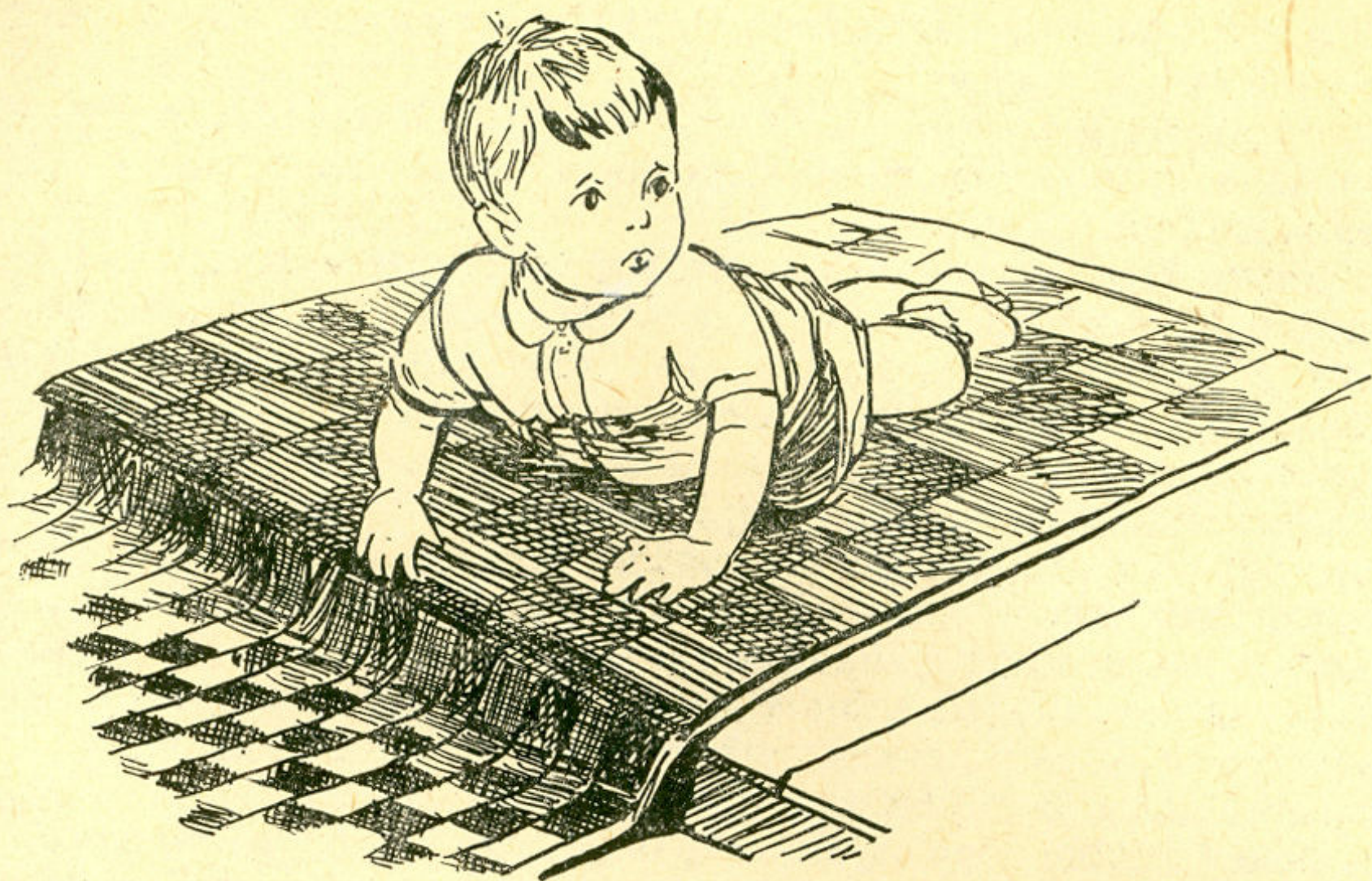
Айналасын қоршаған кеңістікпен танысуға көз бен қимылдың қалай қатысатындығының басқа бір мысалын «көрініп тұрған ылдиға» эксперимент жасаған баланың мінез-құлқын зерттеген кезде көруге болады (1-сурет). Эксперимент өткізу үшін айналасы ағаш кедергімен көмкерілген арнаулы ұзын стол алынады. Столдың үсті жарқырауық қалың әйнек. Столдың бір жартысы тікелей әйнек астынан тақтаймен жабылған да екінші жартысы ашық. Сол себепті де әйнектен еден көрініп тұр. Столдағы тақтай мен еден шахмат тақтасындай торкөздендіріліп, ақ және қарамен боялған.



1-сурет. «Көрініп тұрған ылдиды» зерттеген бала.

Эксперименттің мәні мынада, еңбектеп жүрген баланы столдың қақ ортасына қояды. Содан соң шешесі біресе столдың тақтаймен жабылған жағына, біресе әйнек арқылы «ылди» көрініп тұрған жағына келеді де, баланы өзіне шақырады. Мұндай жағдайда сәби столдың жабық бөлігімен қызыға еңбектейді де, «ылдиға» жақындағанда тоқтап қалады. Ал, туғанына тоғыз айдан асқан сәбилерден көбіне айқайға, жылауға айналатын қорқыныш реакциясы байқалады. Мұндай балалар онан әрі қозғалудан бас тартады (1-сурет). Демек, олар әйнек астындағы ашық алаңды құлап кетуі мүмкін тереңдік, ылди деп ұғады. Ал, туғанына алты — тоғыз ай болған балалар өздерін басқаша ұстайды. Олар ылдиға таңдана қарап, әйнекті қолымен қозғайды, кейде оның үстін саусағымен тырналайды, т. б. Егер шешесі баланы өзіне шақыруын қоймаса, ол аз ғана кідірістен кейін, ештеңеге көңіл аудармастан ылдиға қарай еңбектей жөнеледі. Кішкене балалардың мінез-құлқынан мынаны байқаймыз: олар ылдиды көруін көреді, бірақ одан құлаймын деп қорықпайды, қайта ол әдеттегі белгілі жайдан көрі жаңа әсерге бөлейді, сол себепті оның көңілін аударады.

Осындай жаңалыққа реакция тереңдікті көзбен сезінуге қалай айналатынын сәбилер «көрініп тұрған ылдиға», яғни әйнекпен жабылмаған ылдиға тап болған эксперименттен көреміз (2-сурет). Эксперимент жасау үшін алдыңғы сияқты, бірақ әйнегі жоқ және ылдиды тайыз, етегіне жұмсақ төсеніш төселген стол пайдаланылады. Бала шешесінің шақыруымен ылдиға қарай ұмтылады. Бірақ, столдың шетіне еңбектеп жеткен бойда, қолы оның жиегінен төмен түсіп, таянышынан айрылған бүкіл денесі оған ілесе құлап кете жаздайды. Ерекше күш жұмсау арқылы ғана бұрынғы қалпына келген бала, енді өте сақтықпен қолын төмен түсіріп, ылдиға көз жіберіп тереңдікті көріп



2-сурет. Бала «ылдиға» тірелген соң еңбектемей тұрып қалады.

байқайды. Оның бұл іс-әрекеті бағдарлау, байқап қарау сипатында болады — ол тереңдікпен танысады. Міне, осындай қимылдың нәтижесінде ғана балалар бұрын тереңді тайыздан өзгеше нәрсе деп қана ажыратса, енді оны шын мағынасында тереңдік ретінде қабылдап, одан аулақ болуға, одан өзін мұқият ұстауға тырысады.

Заттардың әр түрлі қасиеттерімен — олардың пішінімен, мөлшерімен, салмағымен, тығыздығымен, орнықтылығымен т. б. — нәресте ұстау, қозғап қарау барысында танысады. Бала бір нәрсеге ұмтылып, оны ұстаған кезде саусақтарының түрлі қалыпта өзгеруі заттың формасы мен көлеміне байланысты бағдарлаудың дәлелі бола алады. Саусақтар затты ұстар алдында оның ерекшеліктеріне бағына отырып, формасы мен көлеміне қарай бірте-бірте икемделеді: допты ұстарда жайылып, тырбия ашылса, кубикті аларда оның қырларына ыңғайланады. Зат қолды өз ерекшеліктерін ескеруді «үйретеді». Ал, көз ше? Ол да өз ретінде қолдан «үйренеді». Балаға он — он бір ай болғанда осы «оқытулар» мынаны көрсетеді: бала өзі ұстағысы келетін затты көргеннен кейін, оның қасиетіне қарай, саусақтарын алдын ала икемдей бастайды. Форма мен көлемді көзбен қабылдау пайда болады. Мұның өзі практикалық іс-әрекетті бағдарлап отырады.

Бала қолына түскен нәрсемен түрлі іс-әрекет жасауы нәтижесінде заттың байқалған жаңа қасиеттерін ашады. Ол қасиеттер: бір жерден екінші жерге ауыстыру, құлау, дыбыс шығару, жұмсақтық, тартымдылық, орнықтылық т. б. Екі затпен

іс-әрекет жасау жаңа қасиеттерді — бөлшектерге бөлінуді, бір заттың екінші нәрсенің *астында, үстінде, жанында, арғы жағында, бергі жағында жатуды* — ашады. Осы қасиеттердің бәрін бала іс-әрекет үстінде ғана «біледі»: қимыл тоқтаса «білім де» жоғалады екен.

Бірақ бала сегіз — тоғыз айлық болғанда оларды іс-әрекетпен оның нәтижесі ғана емес, сонымен бірге заттардың осы нәтижеге жеткізетін қасиеттері де қызықтырады. Баланың өзіне таныс емес нәрсеге көзқарасының өзгеруі осыны дәлелдейді. Бүкіл нәрестелік кезең бойына бала жаңа нәрсеге қызығумен болады. Әдетте ол ескіден гөрі жаңа көрген затпен көбірек ойнап, әуреленеді. Дегенмен белгілі бір мерзімге дейін бұрын таныс емес нәрсе оның үйреншікті іс-әрекетін жасайтын жаңа материалы ретінде пайдаланылады. Заттың қасиетіне қызығу мынадан басталады: өзіне таныс емес нәрсемен іс-әрекет жасамас бұрын бала оны «зерттейді», сыртынан ұстап қарайды, аударыстырады, жайлап қозғайды, содан кейін ғана үйреншікті іс-әрекет түріне кіріседі, соның өзінде қалай болса солай емес, заттың нендей пайдаға асатынын байқаған сияқты болады.

0,8,0. Жаклин бұрыннан өзіне таныс емес менің көрсеткен қорабымды ұстады. Әуелі мұқият зерттеді, аударыстырып көрді, содан соң екі қолымен қаусыра ұстап, «апф-ф» деген дыбыс шығарды (әдетте адамдар арасында тұрғанда шығаратын дыбыс). Осыдан кейін ол қорапты бесіктің арқалығына қойып, сырғыта қозғады (үйреншікті оң қолымен қозғау), қорапқа қараған бойы аяғын ұшынан басып, өкшесін көтереді, оны басынан асыра шайқайды, ақырында ауызына апарды (*Ж. Пиажениң бақылауларынан*).

Балаға бір жас толғанда, ол қасиеті бір тектес әр түрлі нәрсеге бұрын үйренген іс-әрекетін қолдануға (шарды, доңғалақты, допты таяқшамен қозғайды) тырысқан кезде оның заттардың қасиетіне көңіл аударуы айқын байқалады.

*Тұрақты өзгеріп тұратын әсерден кейін заттар балаға өзін қоршаған кеңістікте тұрақты өмір сүретін және өзгермейтін белгілі бір қасиеті бар нәрсе болып көріне бастайды.*

Алты-жеті айлық бала өзінің көз алдынан көрінбей кеткен нәрсені іздемейді де және оның бұрын болған-болмағанын ұмытып кетеді, мұның өзі балаларда тұрақты нәрсе туралы түсініктің болмайтынын көрсетеді.

0,7,0. Жаклин көрпесінің үстінде жатқан целлулоид үйректі алғысы келіп ұмтылады. Оның қолы үйрекке жете бергенде қаттырақ қозғалып кетті де, үйрек көрпеден жылжып, баланың арт жағына түсіп кетті. Ойыншық оның қолының жанына-ақ құлады. Бірақ ақ жайманың астында көрінбей қалды. Жаклин үйректің қалай құлағанын көзімен бақылап, тіпті оны қолын созып қайталанғандай да болды. Бірақ үйрек көзден таса болысымен бәрі де аяқталды. Үйректі ақ жайманың астынан іздеу оның ойына да келген жоқ, ал шынында бұл қиын нәрсе емес еді (ол ақ жайманы жай умаждады да, іздеуге ешқандай әрекет жасамады)... Мен үйректі жасырынған жерінен әлденеше рет шығарып, үш қайтара Жаклиннің қолының жанына қойдым. Осы үш ретте де ол үйректі ұстауға әрекет жасады. Бірақ оның қолы үйрекке жақындай

бергенде, мен ойыншықты тартып алып, ақ жайманың астына тықтым. Соның өзінде ол анық көрініп жатты. Мұндайда Жаклин қолын шұғыл тартып алды да, іздеуді қойды. (Ж. Пиаженің бақылауларынан).

Кейінірек (тоғыз-он ай болғанда) балалар көз алдынан көрінбей кеткен заттарды іздей бастайтын болады, демек ол заттардың жоғалмағанын, тек басқа бір жерде тұрғанын түсінеді. Шамамен осы мерзімде балалар затты, оның кеңістіктегі жағдайына қарамастан тани бастайды (төңкеріліп қойылған, басқа жерде жатқан заттарды да) және өзінен қандай қашықтықта жатса да оның көлемін дұрыс айыра алады.

Сонымен, алғашқы әсер баланың іс-әрекеті көзіне танысқан заттың тұрақты қасиетін білдіретін ұғымның бейнесіне айналады. Мұның өзі осындай қасиеттерді баланың алдында пайда болған жаңа міндеттерді шешу кезінде — ойлаудың қарапайым формалары үшін пайдалануға жағдай жасайды. Туғанына бір жыл толар алдындағы соңғы айларда балалар заттар мен олардың қасиеттері арасында қарапайым байланыс пен қарым-қатынас орнатуға негізделген іс-әрекетті, яғни *ойлау әрекетін* орындауға қабілетті болады.

0,10,16. Лоранның тұғыр мен өзі көздеген нәрсенің арасында қарым-қатынас барлығына және соның нәтижесінде алдыңғысын (тұғырды) соңғыны (нәрсені) өзіне қарай тарту үшін пайдалануға болатынына көзі жетті... Мен сағатымды үлкен қызыл көпшіктің үстіне қойып, содан соң көпшікті тура баланың алдына жақындаттым. Лоран сағатқа ұмтылды, бірақ оны ала алмады, сонан соң көпшікке жармасып, өзіне тартты. (Ж. Пиаженің бақылауларынан).

Осы фактілердің бәрі нәрестелік шақ аяқталарда, үлкендердің көрсетіп, үйретуімен жасаған қимылдардың негізінде баланың қоршаған дүние туралы алғашқы ұғымы қалыптасатынын және осы дүниеде бағдарлануға мүмкіндік беретін және ерте сәбилік шақта жасалатын қоғамдық тәжірибенің әр түрін игеруге көшу үшін қажетті алғышарттар болып табылатын қабылдау мен ойлаудың қарапайым формалары пайда болатынын көрсетеді.

## 5-тарау. ЕРТЕ БАЛАЛЫҚ ШАҚТЫҢ СИПАТТАМАСЫ

---

### § 1. ЕРТЕ БАЛАЛЫҚ ШАҚТЫҢ МАҢЫЗДЫ ЖЕТІСТІКТЕРІ

Бір жастан бала дамуының жаңа кезеңі басталады. Нәрестелік кезең оны қарауға, тыңдауға және қолының қимылын басқаруға үйретті. Осы кезден бастап бала дәрменсіз жан емес, ол өзінің іс-әрекетінде және үлкендермен қарым-қатынасқа ұмтылуында ерекше белсенділік көрсете бастайды. Дүниеге кел-

ген алғашқы жылында нәрестеде адамға тән психикалық іс-әрекеттердің басқа формалары қалыптасады. Психикалық дамудың алғышарттары енді оның нақты тарихына жол береді. Онан кейінгі екі жыл — ерте балалық шақ — баланы жаңадан үлкен жетістіктерге жеткізеді.

Баланың бойында алғашқы үш жылда пайда болатын сапалық өзгерістердің елеулі екендігі соншалық, кейбір психологтар адамның туған күнінен бастап кәмелеттік жасқа дейінгі аралықта дамудың орта мөлшері туралы ойлағанда, оны үш жас деп есептеп жүр. Шынында үш жасар бала күнделікті тұрмыста қолданылатын заттардың көпшілігін ұстап тұтуды біледі. Ол өзіне-өзі қызмет жасауға қабілетті айналасындағы адамдармен қарым-қатынас жасай біледі. Ол сөйлеу арқылы үлкендермен және өзіндей балалармен араласады, мінез-құлықтың қарапайым элементтерін орындайды.

*Тік жүруге үйрену, заттық іс-әрекетті дамыту және сөйлеуді үйрену — бала психикасының дамуын анықтайтын ерте балалық шақтың негізгі жетістігі болып табылады.*

**Тік жүру.** Нәрестелік кезеңнің аяғында бала тәй басып, алғашқы қадам жасайды. Тік қозғалу — қиын іс. Кішкене аяқтар үлкен қиыншылықпен аттайды. Жүріс қимылын басқаруға әлі үйренбеген, сондықтан бала үнемі тең басып тұра алмайды. Айналып өтуге тиіс отырғыш немесе табанының астында қалған кішкене нәрсе баланың жүрісін қиындатып, бір-екі аттағаннан кейін-ақ үлкендердің қолына немесе еденге құлап түседі. Баланың құлағанына қарамастан, қайта-қайта жығылып тұрып, қайткенде де алғашқы қадамын жасауға ұмтылатын себебі неліктен? Алғашқыда оның тәй басуына үлкендер де қатысып, қолдап отырғандықтан. Бірақ, кешікпей, алғашқы табысқа жеткен соң, бала өз денесін ұстай білгенге мәз болады да, енді осы іс-әрекетін қайталап, өзін-өзі ұстау мерзімін көбейтіп, кедергілерден сүрінбей өтуге тырысады. Оның үстіне, еңбектеуді қойғаннан кейін, жүру қозғалудың, өзі қажет еткен затқа жақындаудың негізгі құралына айналады.

Жүруге жаттығу арқылы үлкен орнықтылыққа қол жетеді. Баланың құлауы азайып, көздеген жеріне қарай неғұрлым сенімді түрде аяқ басатын болады, алайда қозғалыстың өзі әлі де ұзақ уақыт бір қалыпқа келмейді.

1,0,0.—1,1,0. Кирилл екі қолын одағайлап, денесін ілгері қарай еңкейте жүріп келеді. Жүзі қуанышты, балбұл жанады. Қуанышының шексіз екендігі соншалық, тұра қалып қолын сілтейді де ақырында құлайды. Дегенмен мұның бәрі оның жүруге ұмтылуына, көңіл күйіне әсер етпейді.

Андрюша болса, ол мүлде басқаша. Ол әуелі анадай жерде жақын тұрған нәрсені көзімен мөлшерлеп алады да, соған қарай жүгіре жөнеледі. Содан соң тағы жаңа нысана іздеп, енді соған ұмтылады. Көп жағдайда баланы үрей билеп, көздеген нәрсесінің қасында, қажет бола қалған жағдайда сүйенетіндей мебель, қабырға немесе үлкендердің созулы қолы болғанда ғана солай қарай жүреді. «Қауіпті» жерлермен өтерде бала сенімдірек болу үшін әрі тезірек өту мақсатымен еңбектеуге көшеді (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Біртіндеп бала әлдеқайда еркін қозғалатын болады. Қозғалған кезде бұрынғыдай көп қиындық кездеспейді. Тіпті қозғалған кезде баланың өзі сол қиындық, кедергілерді әдейі іздейтіндей көрінеді — қайдағы ойлы-қырлы, баспалдақты жермен жүруге әуес келеді. Жас жарымдағы бала қимыл үстінде жаттығады. Жәй жүгіріс және қарапайым жүріс енді оны қанағаттандырмайды. Балалар өз жүрісін өзі әдейі қиындатады: әр түрлі ұсақ нәрселерді баса-көктей жүреді, арқасын беріп жүреді, айналып дөңгеленеді, жанында ашық жер бола тұра бұта-бұтаның арасымен жүгіреді, көзін жұмып алып жүреді. Бұл жаста олар тәрбиешілердің басшылығымен арнаулы жаттығулармен қызыға айналысады.

Сонымен, бала үшін жүріп үйрену толғаныстарға толы ерекше міндет болып табылады. Қозғалудың бұл әдісі бірте-бірте ғана автоматтанады, сөйтіп ол бала үшін дербес ынтықтық болудан қалады.

Аяғынан басып тік жүруге қабілеттіліктің арқасында бала сыртқы дүниемен неғұрлым еркін және өздігінен байланыс жасайтын кезеңге өтеді. Жүріп үйрену оның кеңістікте дұрыс бағдарлауын дамытады. Бұлшық еттерінің сезімталдығы заттың тұрған жерінің қашықтығын есептеудің өлшеміне айналады. Көзі түскен затқа жақындағанда бала шын мәнінде оның бағытын, басталған қимылдың өзі тұрған жерден қашықтығын біліп алады.

Жүруге үйренгеннен кейін баланың түсінігіндегі бұйымдар саны едәуір көбейеді. Ол бұрын ата-анасы нәрестеге көрсетудің қажеті жоқ деп есептеген әр түрлі нәрселермен іс-әрекет жасау мүмкіндігін алады.

Есік алдынан бастап анау тұрған ағашқа дейін бару үшін жапырақтары қылтанақты бұтаны айналып өту керек екенін, жолдағы терең сайға құлап қалмау керектігін, бет тақтайы түрпідей отырғыштың шөңгесі кіріп кетуі мүмкіндігін, тауық балапандары әлжуаз болғанымен мекиенінің тұмсығы өткірлігін, үш доңғалақты велосипедті рулінен ұстап жүргізуге болатынын, ал үлкен қол арбаны орнынан қозғауға болмайтынын т. б. бала өз тәжірибесінен жақсы біледі.

Жүру баланың тәуелсіздігін арттыра отырып, сонымен бірге заттармен, оның қасиеттерімен танысуын ұлғайтады, онымен іс-әрекет жасауға үйретеді.

**Заттық іс-әрекетті дамыту.** Нәрестелік шақта-ақ бала заттармен едәуір күрделі іс-әрекеттер жасайды, үлкендер көрсеткен кейбір қимылдарды үйренеді, іс-әрекеттерін басқа затқа аудара алады. Бірақ нәрестенің бұл іс-әрекеттері заттардың сыртқы қасиеттері мен қатынастарына ғана байланысты болады, мысалы, ол қасықты таяқша, қарындаш немесе кішкене күрек сияқты пайдаланады.

Нәрестелік шақтан ерте сәбилік шаққа ауысу заттар дүниесіне жаңаша көзқарастың дамуына байланысты болады — олар



іс-әрекетті қайталау жүзеге асады. Мұнда зат еркін, бірақ мейлінше басқа дәрежеде пайдаланылады, бала заттың негізгі қызметін біледі.

Ұстап-тұтатын затты пайдалану жөніндегі іс-әрекетті үйренген бала сонымен бірге осы нәрсеге байланысты қоғамдағы мінез-құлық тәртібіне де жаттығуының мәні зор. Мысалы, үлкендерге ашуланған бала шыны аяқты еденге лақтырып жіберуі мүмкін. Әйтседе, сол бойда оның жүзінде үрей мен өкініш белгісі пайда болады: ол затты пайдалану тәртібін бұзғанын, ал ол тәртіпті орындау жұрттың бәріне міндетті екенін түсінеді.

Заттық қимылды игеруге байланысты баланың ол үшін жаңа жағдайдағы жаңа заттармен кездескенде бағдарлау мінезі өзгереді. Егер бала қолына таныс емес затты алып, онымен өзіне бұрыннан белгілі тәсілдерді қолданып, іс-әрекет жасаса, кейін оның назары жаңағы заттың *неге* керек екенін, оны *қалай* пайдалануға болатынын анықтауға ауады. «Бұл не?» — деген бағдар «мұнымен не істеуге болады?» — дегенге ауысады.

Осы кезеңде игерген қимылдың бәрі бір типтес емес және баланың психикалық дамуы үшін оның бәрінің маңызы бірдей емес. Іс-әрекеттердің ерекшелігі, алдымен, заттың ерекшелігіне байланысты. Кейбір заттар анық белгілі бір пайдалану әдісіне ие. Олар — киім, ыдыс, мебель. Оларды пайдалану тәсілін бұрмалау мінез-құлық ережесін бұзғанмен бірдей бағаланады. Басқа заттармен әлдеқайда еркін айналысуға болады. Оған ойыншықтар жатады. Соның өзінде олардың арасындағы айырмашылық та өте үлкен. Кейбір ойыншықтар әдейі арнаулы әрекет жасауға бейімделіп жасалған (пирамидалар, матрешкалар, шаробростар), сондай-ақ түрліше жағдайда қолдануға бола беретін ойыншықтар да бар (кубиктер, доптар). Баланың психикалық дамуы үшін пайдалануы біртекті заттармен іс-әрекет жасап үйрену неғұрлым маңызды.

Екінші жағынан алғанда, әр затты пайдалану әдісі де түрліше болады. Кейбір жағдайда затты пайдалану үшін жай қимыл жасаудың (мысалы, шкафтың есігін ашу үшін құлақшасынан тарту) өзі жеткілікті. Ал, екіншіден неғұрлым күрделі, заттың қасиетін, оның басқа заттармен байланысын есепке алуды қажет ететін (мысалы, құмнан орды қалақшамен қазу) қимыл керек. Психикаға көбірек талап қоятын іс-әрекет психикалық дамуға көп жағдай жасайды.

*Баланың ерте шақта сәбилік кезеңде игеретін қимыл-әрекетінің ішінен оның психикалық дамуына әсер ететіні өзара байланысты әрі құрал-сайманмен атқарылатын іс-әрекет болып табылады. Өзара байланысты іс-әрекет дегеніміз екі немесе бірнеше затты (немесе олардың бөлшектерін) белгілі бір кеңістікте өзара қатынасқа келтіру. Мысалы, шығыршықтан шағын пирамидалар тұрғызу, әр түрлі құрастырмалы-жиырылмалы ойыншықтарды пайдалану, қорапшалардың қақпағын жабу.*

бала үшін тек іс-әрекет жасауға ыңғайлы объект қана емес, сонымен бірге белгілі бір міндеті бар және пайдаланудың белгілі әдісі бар, яғни қоғамдық тәжірибеде оған бекітілген функциясы бар ұйымдар ретінде көріне бастайды. Баланың негізгі ынтасы затқа жаңа іс-әрекет жасауға үйренуге ауады, енді үлкендер осы істе ұстаз, көмекші, қызметші ролін атқарады. Ерте сәбилік шақта бүкіл кезең бойына жетекші іс-әрекет болып табылатын заттық іс-әрекетке көшу жүзеге асады.

Заттық іс-әрекеттің өзіндік ерекшелігі мынада, мұнда бала алдында заттың қызметі алғаш рет ашылады. Нәрсенің қызметі, міндеті олардың жасырын қасиеті болып табылады. Ол жай іс-әрекетпен ашылмайды. Мысалы, бала шкафтың есігін шексіз ашып-жауып, қасықпен ұзақ уақыт бойы еденді ұрғылауы мүмкін, бірақ бұл арқылы заттың қызметін, қасиетін білуде ешқандай да ілгері баспайды. Шкафтың немесе қасықтың не үшін керек екенін ажыратуға тек үлкендер ғана қабілетті.

Баланың заттардың қасиеті мен міндетін ажыратуы, мысалы маймылдың олардан бақыланатын еліктеу формасынан түбірімен өзгеше. Маймыл бақырашпен су ішіп үйренуі мүмкін, бірақ ол үшін бақыраш әрқашан сұйық нәрсе ішетін ыдыс ретінде қабылданбайды. Егер шөлдеп бақыраштан су көрсе, оны ішеді. Мал, егер дәл керек кезінде алдынан табылса суды шелектен де, немесе жердегі шалшықтан да іше береді. Дәл осы сияқты, маймыл бақырашты, сү ішкісі келмеген уақытта басқа бір іс-әрекет үшін пайдаланады: оны лақтырады, онымен әрнені соққылайды т. б. Бала заттың қоғам бекіткен, сол сәттегі қажеттілікке қарай өзгермейтін тұрақты қасиетін үйрене бастайды. Әрине, бұдан бала заттың қасиетін үйренгеннен кейін, оны тек қана сол мақсатқа пайдаланады деген ұғым шықпайды. Мысалы, ол қарындашпен қағаз сызғылауды үйрене тұра, сонымен бірге қарындашты домалатуы да, одан құдық жасауы да мүмкін. Бұл жердегі ең маңыздысы сол — бала заттың шын мағынасындағы не үшін керек екендігін біледі. Екі жасар ерке тотай бәтінкесін басына киген кезде, өзіне-өзі күледі, себебі бәтінкенің қызметі басқа кию емес екенін түсінеді.

Заттық іс-әрекет дамуының бастапқы кезінде қимыл мен зат өзара қатаң байланысты болады: бала өзі үйренген қимылды тек қана осыған арналған нәрсемен орындай алады. Егер оған шыбықпен шашыңды тара немесе кубикпен су іш десе, ол мұны орындай алмайды да, іс-әрекеті босқа кетеді. Тек бірте-бірте ғана қимылды заттан бөліп қарау жүзеге асады. Соның нәтижесінде сәбилік шақтағы балалар нәрсені өзінің негізгі қызметінен басқа мақсатқа пайдалануды немесе қазіргі іс-әрекетіне ыңғайланбаған нәрсемен қимыл жасауды үйренеді.

Сонымен, іс-әрекеттің затпен байланысы дамудың үш фазасынан өтеді. Оның біріншісінде бала затпен өзіне таныс іс-әрекеттің кез келгенін жасай алады. Екінші фазада зат тек өз қызметіне ғана пайдаланылады. Ақырында, үшінші фазада ескі

Сәбилік шақта-ақ балалар екі түрлі нәрсемен іс-әрекет жасай бастайды — біріне-бірін өткізеді, текшелейді, жабады т. б. Бұл іс-әрекеттердің ерекшелігі сол, мұнда балалар заттың қасиеттерін ескермейді — заттарды олардың формасы мен көлеміне қарап іріктемейді, оларды әлдебір ретімен алмайды. Ал, ерте балалық шақта игерілетін өзара байланысты іс-әрекет осыларды есепке алуды талап етеді. Мысалы, пирамиданы дұрыс салу үшін шығыршықтардың көлемін ескеру керек: әуелі ең үлкен шығыршықты кигізіп, содан соң рет-ретімен кішіректерін кигізе беру қажет. Матрешканы жинағанда бір тектес жартыларды іріктеп, алдымен ең кішкенесін құрастырып, сонан соң оны үлкенінің ішіне салады т. б. Басқа да құрастырмалы-жиырылмалы ойыншықтармен іс-әрекет жасағанда заттардың қасиеттерін ескеру, бірдей немесе бір-біріне сай келетін элементтерді іріктеу, оларды белгілі тәртіппен орналастыру қажет.

Бұл іс-әрекеттер алынатын нәтижемен (әзір пирамида, матрешка) реттелуі керек. Бірақ бала өздігінен мұндай нәтижеге жете алмайды, тіпті алғашқыда оған ұмтылмайды да. Пирамидалар тұрғызған кезде ол шығыршықтарды тік таяқшаға қалай болса солай өткізіп, қалпағын кигізгеніне мәз болады. Оған көмекке үлкен адам келеді. Ол балаға қалай, қандай тәртіппен жасау керектігін түсіндіреді. Жіберген қателігіне назар аударады, дұрыс нәтижеге қол жеткізуді үйренеді. Ақырында бала іс-әрекетті үйренеді. Бірақ ол әр түрлі жолмен орындалуы мүмкін. Бірде бала пирамиданы талдай отырып, әр шығыршықты қайда қойғанын есіне сақтай отырып, қайтадан жинаған кезде дәл бұрынғы тұрған орнына өткізуге тырысады. Екіншіде ол байқап қарау әдісін қолданады — өзі жіберген қатесін өзі түзеп отырады. Үшіншіде қандай шығыршықты қашан, қай жерге қою керек екенін көзбен мөлшерлеп алады да, сол ретімен өткізеді.

Балаларда қалыптасатын байланысты іс-әрекеттерді орындау тәсілдері үйрету ерекшеліктеріне байланысты болады. Егер үлкендер пирамиданы баланың көз алдында қайта-қайта құрастырып, ажыратып тек қана орындау үлгісін көрсетсе, ол көбіне-көп әр шығыршықтың тұратын орнын жаттап алады. Егер үлкендер баланың назарын оның жіберген қателерін көрсетуге және оны түзетудің жолдарына аударса, онда бала байқап қарау жолымен іс-әрекет жасайтын болады. Ақырында, шығыршықты алдын ала өлшеп алуға, алдымен олардың ішінен ең үлкенін іріктеуге жаттықтыру арқылы, оларды көзбен мөлшерлеуге үйретеді. Осы соңғы әдіс қана мақсатқа сай келеді, әрекетті әр түрлі жағдайда (алдыңғы екі әдіске үйретілген балалар әдеттегі бес шығыршықтың орнына он — он екі шығыршық берілсе, пирамиданы құрастырып шыға алмайды) орындай алады.

*Құрал-сайманмен іс-әрекет жасау* дегеніміз бір заттың, құралдың екінші бір затқа әсер ету үшін қолданылуы. Машиналарды айтпағанның өзінде, жай қолмен істеу құралдарын қолдану адамның табиғи күшін арттырып қана қоймайды, сонымен

бірге оған құр қолмен атқарылуы мүмкін емес әр түрлі іс-әрекеттерді орындауға жағдай жасайды. Құрал адамның өзі мен табиғат арасына қоятын жасанды мүшесі іспеттес. Ең болмағанда балта, қасық, ара, балға, қысқаш, сүргіні алып қарайықшы...

Әрине, бала ең қарапайым бірнеше құралдың — қасық, шыны аяқ, қалақша, күрек, қарындаштың — пайдалану жолымен танысады. Бірақ осының өзінің-ақ психикалық даму үшін маңызы зор, өйткені осы құралдарда барлық басқа құрал-жабдықтарға тән қасиеттер бар. Оларды пайдаланудың қоғам қалыптастырған әдістері бұлардың құрылымында белгіленген.

*Құрал-сайман баланың қолымен ықпал жасалатын заттың арасын байланыстырушы ролін атқарады. Бірақ бұл іс-әрекеттің қалай жасалатыны құрал-сайманның құрылымына байланысты.* Қалақшамен топырақ қазу немесе қасықпен ботқа алу осы жұмыстарды қолмен атқарғаннан мүлдем өзгеше болатыны белгілі. Сондықтан да құрал-сайманмен іс-әрекет жасау баланың қол қимылын түгелдей қайта өзгертуді, оны құрал-сайманның құрылымына бейімдеуді талап етеді. Мұны қасықты пайдалану мысалынан талдап көрелік. Қасықтың құрылымы оған тамақ толтырып алғаннан кейін оны қисайтпай тік көтеріп, сол тура жолмен ауызға апаруды талап етеді. Ал, қолмен ұстаған тағам олай емес, бірден ауызға апарылады. Демек, қасық ұстаған қол соған ыңғайлануы керек. Бірақ, қимылды ыңғайлау үшін бала құрал-сайманмен іс-әрекет жасалуға тиіс заттың — қасық пен тағамның, қалақша мен топырақтың, қарындаш пен қағаздың — арасындағы байланысты есептей білуге үйренуі қажет. Бұл оңай міндет емес. Іс-әрекеттің бүкіл тәжірибесі баланы оның нәтижесін басқа заттың көмегімен емес, өз қолының әсер етуімен байланыстыруға үйретеді.

Бала құрал-сайманмен іс-әрекет жасауды үйрену барысында, көрсетіп, қолын бағыттап, нәтижесіне назарын аударып отыратын үлкендердің тұрақты басшылығымен игереді. Соның өзінде де құрал-сайманмен іс-әрекет жасау бірден болмайды. Ол бірнеше сатыдан өтеді. Алғашқы сатыда құрал-сайман бала үшін қолының жалғасы сияқты роль атқарады. Сондықтан да бала оны қолымен жасағандай іс-әрекет жасауға тырысады. Жаңағы қасықты бала уысына қысып, басына таман ұстайды. Сонан соң үлкендердің көмегімен, оған ас іліп алған кезде оны жұдырығымен аузына қисық апарарды. Мұндайда оның бүкіл назары қасыққа емес, алдындағы тағамға ауады. Осыдан да қасыққа ілінген тағамның көпшілігі жолшыбай төгіліп-шашылып, баланың аузына құр қасық барады. Бұл сатыда, бала қасықты ұстағанымен, оның іс-әрекеті құрал-саймандық емес, қол қимылы болады. Одан кейінгі сатыда бала құрал-сайманмен іс-әрекет жасалуға тиіс заттың арасындағы (тағам мен қасық) байланысты бағдарлап, түсіне бастайды. Бірақ оны андасанда ғана дәл орындайды да, сосын осы қимылын қайталауға

тырысады. Ең ақырында ғана қолды құрал-сайманның ерекшелігіне қарай ыңғайлау жүзеге асады да, құрал-саймандық іс-әрекет пайда болады.

Сәбилік шақтағы бала игеретін құрал-саймандық іс-әрекет жөнді жетілмеген. Олар одан әрі жетілдіріле беруде. Бұл жерде маңыздысы баланың тиісті іс-әрекетті қалай игергені емес, керісінше, адам қызметінің негізгі принциптерінің бірі болып табылатын *құрал-сайманды пайдалану принципінің өзін қалай игеретіндігінде жатыр*. Құрал-сайманмен іс-әрекет жасау принципін игеру балаға кей жағдайда заттарды қарапайым құрал ретінде пайдалануға (мысалы шыбықты жоғарыда тұрған нәрсені алуға пайдалану) мүмкіндік береді.

Ерте сәбилік шақта іс-әрекеттің жаңа түрлерінің пайда болуы. Ерте сәбилік шақтың соңында (үш жасқа аяқ басқанда) кейінірек неғұрлым кең өркен жаятын және психикалық дамуға анықтайтын іс-әрекеттің жаңа түрлері *жалыптаса бастайды*. Бұл ойын және іс-әрекеттің өнімді (сурет салу, жапсыру, құрастыру) түрі.

Ойынның, бала іс-әрекетінің ерекше түрі ретінде, баланың қоғамдағы орнының өзгеруімен байланысты өзінің даму тарихы бар. Баланың ойынын жануарлар төлінің қылықтарының формасы тұқым қуалап қайталайтын жаттығулар сияқты ойынымен байланыстыруға болмайды. Балалар өз ойындарының мазмұнын мінез-құлықтың табиғи инстинктінен емес, айналасындағы үлкендердің өмірден алатынын білеміз.

Қоғам дамуының алғашқы сатысында азық-түлік табудың негізгі әдісі қарапайым құрал-саймандарды (таяқ) пайдалану арқылы жеуге жарайтын түбірлерді қазып алу болды. Балалар өмірінің алғашқы жылынан бастап-ақ үлкендердің қызметіне араласып, азық-түлік табудың және қарапайым құрал-сайманды қолданудың әдістерін іс жүзінде үйренеді. Еңбектен бөлек ойын болған емес.

Аңшылыққа, мал шаруашылығына және кетпенмен егін егуге көшкен кезде балалар түсіне бермейтін және арнайы даярлықты керек ететін еңбек құралдары пайда болады. Болашақ аңшыны, малшыны т. б. даярлаудың қоғамдық қажеттілігі туады. Үлкендер балаларға арнап негізгі құрал-сайманның (пышақ, садақ, сақпан, қармақ, арқан) кішіректерін жасап береді. Осы бір ойыншық құрал-саймандар баламен бірге өседі, бірте-бірте олардың да көлемі ұлғайып, үлкендер қолданатындай болады. Қоғам балаларды еңбектің әр саласына қатыстыруға әзірлеуге мүдделі, үлкендер де балалардың *жаттығуларына-ойындарына* мейлінше көмектеседі. Мұндай қоғамда әзірге арнаулы мекеме сияқты мектеп жоқ. Балалар жаттығу процесінде үлкендердің басшылығымен құрал-саймандарды пайдалану тәсілдерін игереді. *Ойын-жарыстар* балалардың еңбек құралдарын қалай игергенін анықтайтын қоғамдық байқау іспетті болады.

Еңбек құралдары мен оларға байланысты өндірістік қаты-

настар барған сайын күрделілене түседі. Қиын әрі олардың қолынан келмейтін іс-әрекеттерге балалар қатыстырылмайтын болады. Еңбек құралдарының күрделіленуі себепті балалар олардың кішірейтілген модельдерімен ойын-жаттығу кезінде пайдалану әдістерін игере алмайды. Еңбек құралдары кішірейтілгенде, сыртқы ұқсастығын сақтағанымен, негізгі функциясынан айырылып қалады. Мысалы, садақтың кішірейтілген түрінен де жебені атып, көздеген жерге тигізуге болғанымен, мылтықтың кішірейтілген түрі өз ролін толық атқармайды — одан оқ атуға болмайды, тек атқан сияқты белгі жасалады. Міне, ойыншықтар ойлап табу осылайша пайда болады. Сонымен бірге балалар қоғамның ересек мүшелерімен қатынас жасаудан да ығыстырыла бастайды.

Қоғам дамуының осы сатысында ойынның жаңа түрі — *рольдік ойын* пайда болады. Бұл ойын арқылы балалар өздерінің негізгі әлеуметтік қажеттілігін — үлкендермен бірге өмір сүруге ұмтылысын қанағаттандырады, өйткені бұл қажеттілік олардың еңбегіне қатысудың негізінде қанағаттандырылуы мүмкін емес. Өзімен-өзі жүрген балалар өзара бірігіп, қоғамдасып, үлкендердің әлеуметтік қатынасы мен еңбек іс-әрекеттерінің негізгі белгілерін қайталайтын ойын ұйымдастырып, өздері үлкендердің ролін орындауды алады. Сөйтіп, өндіріс пен өндірістік қатынастардың күрделіленуіне байланысты баланың қоғамдағы ерекше орнына олардың үлкендермен ортақ өмірінің ерекше формасы ретінде біреудің ролін ойнау пайда болады.

*Рольдік ойында заттық іс-әрекеттерді жаңғырту екінші кезекке ығысады да, қоғамдық қатынастар мен еңбек функциясын жаңғырту бірінші кезекке шығады. Сол арқылы баланың үлкендермен байланыс жасауы мен ортақ өмірінің қоғам мүшесі ретіндегі негізі қажеттілігі қанағаттандырылады.*

Рольдік ойынның алғышарттары ерте балалық шақ бойына заттық іс-әрекетте пайда болады. Олар заттың ерекше тегінің — ойыншықтардың іс-әрекеттерін игеруден тұрады. Ерте балалық шақтың өзінде-ақ балалар үлкендермен бірлесе қимыл жасап, ойыншықтарды ұстап-тұтудың кейбір әдістерін үйренеді, ал кейінірек оны өздігінен атқаратын болады. Мұндай іс-әрекеттерді, әдетте, ойын деп атайды, бірақ дәл мына жағдайда осылайша тек шартты түрде ғана айтылуы мүмкін.

1,1,0. Таня кішкене көпшікті жерден көтеріп алады да, оны креслоның үстіне қояды, резина мысықты көтеріп, оны көпшіктің үстіне орналастырады, мысықты қолымен қағады, яғни әлдилейді. Алысырақ барып қайтып келеді. Сол іс-әрекеттерін тағы да қайталайды. Осылайша бірнеше рет қайталай береді (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

Бастапқы ойындардың мазмұны екі-үш іс-әрекетпен, мысалы, қуыршақты немесе ойыншық малдарды тамақтандырумен, ұйықтатумен шектеледі. Шынында, бұл жастағы балалар өз өмірінің кейбір шақтарын бейнелемейді (кейін солай істейтін бола-

ды), затты үлкендер қалай көрсетсе, солай ұстап-тұтады. Олар әзірге қуыршақты тамақтандырмайды, әлдилемейді, ештеңені бейнелемейді, тек қана үлкендерге еліктеп шыны аяқты қуыршақтың аузына жақындатады немесе оны төсекке жатқызып, арқасынан қағады. Мұндай ойынның ерекшелігі сол, бала үлкендермен бірлесе ойнаған кезде ұстаған ойыншықтарды ғана пайдаланып, сонда жасаған іс-әрекеттерді қайталайды. Бұл іс-әрекетті басқа затқа қолданбайды.

Дегенмен, көп кешікпей бала үлкендердің іс-әрекетін басқа нәрсеге де қолдана бастайды. Алдымен баланың күнделікті өмірде байқағандары жаңаша қолданылып, ойынға айналады.

1,3,0. Ирина кастрюльде ботқаны қалай пісіретінін байқаған соң, эмальді кружканы алып, столға қояды да, шай қасықпен бос кружканы былғалай бастайды, онымен түбін тықылдатады, үлкендерше қасықты кружканың ернеуіне соғып, ботқаның жұғынын түсірген болады (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

Өмірден бақылаған іс-әрекеттерді ойыншықтарға тасымалдау бала іс-әрекеттерінің мазмұнын байытады. Көптеген жаңа ойындар пайда болады: балалар қуыршақтың үстіне су құйып, шомылдырады, оларды диваннан еденге секірткен сияқтанады, биіктен төмен сырғытады, қуыршағымен серуенге шығады. Осы кезде бала түрлі іс-әрекеттер жасайды. Ол ішінде ештеңе де жоқ бос ыдыстан тамақ жейді, шыбықпен стол үстіне жазу жазады, ботқа пісіріп, кітап оқиды.

1,3,0. Ирина қолына кітап түссе болды (қандай да болса — қойын дәптері мен балаларға арналған қалың кітап па, кәсіподақтың мүшелік билеті ме — бәрібір, әйтеуір парақтары бар кітапқа ұқсаса болды), еденге отыра қалып, оны ашады да, парақтарын ақтара бастайды, осы кезде ешкім түсінбейтін бірдеңелерді былдырлап сөйлейді. Соңғы кезде мұнысын «оқу» деген сөздің баламасы ретінде қолданатын болды. Кітап алғысы келгенде осы сөзді қолданады. Бүгін де ол отыра қалып кітаптың парақтарын ақтарды, сонан соң менің құлағыма «Кітап» деген сөз естілді, онан әрі түсініп болмайтын дыбыс шықты. Бұл оның «оқығаны» еді (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

Бұл кездерде балаға кеңес беру арқылы, егер тиісті іс-әрекет оған бұрыннан белгілі болса, оның ойынына жаңа мазмұн беруге болады. Іс-әрекетті бір заттан екінші затқа тасымалдау, затпен босаңсыту баланың іс-әрекетінде едәуір ілгері басқандықты көрсетеді. Бұл жерде әлі де болса затты ойын үшін басқа нәрсеге айналдыру, бір заттың орнына екіншісін пайдалану болмайды. Мұндай жаңа құрылымдар кейінірек жүзеге асады да, сол заттық іс-әрекетті өзінің ойын әрекетіне айналдыруға жасалған алғашқы қадам болып табылады.

Балалар сюжетті ойыншықтарға қосымша әр түрлі заттардың баламаларын пайдаланып, жоқ заттардың орнын солармен толтырады. Мысалы, балалар қуыршақты жуғанда текшені, қайрақты, катушканы, тасты сабын орнына пайдаланады, құрылыс материалдарының қалдығын — цилиндрді, кірпішті, сүйек

шығыршықтарды қуыршақты тамақтандыру ыдысы ретінде қолданады; шыбықпен, сіріңкемен, пеналмен қуыршақтың қызуын өлшейді; шпилькамен, кегльмен, шыбықпен, сіріңкемен тырнақ алып, шаш қияды т. б. Бір затты екінші затпен алмастыра отырып, бала ілкіде оған басқаша ат қоймайды да бұрынғыша атай береді.

2,1,0. Лида қолына ойыншық аттың доңғалағы мен шеге ұстап, кілем үстінде отыр. Тәрбиеші оған қуыршақ ұсынып: «Қуыршақты тамақтандыршы»,— деді. Лида қолындағы шегені қуыршақтың ауызына апарды, демек оны қасық орнына пайдаланды. «Бұл не?» — деген сұраққа Лида. «Шеге» деп жауап берді. Содан соң жүгіріп барып гаршокты алып келді де, оны шегемен араластырып, «Қа» («ботқа») деді. Енді қуыршақты қолына қайтадан алып, шегені қасық орнына пайдаланып, гаршоктағы ботқамен тамақтандыра бастады. Бірақ, шегені қасық орнына пайдаланса да, оны шеге деп атайды (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

Келесі сатыда балалар бір заттың орнына екіншісінің баламасын пайдаланады да, оған өздігінен ат қояды.

2,4,0. Лида қуыршақпен ұзақ уақыт бойы ойнады. Әуелі оны емдеді, содан соң онымен биледі. Еденде жатқан сіреңкені байқап қалды да оны жерден көтеріп: «Қуыршақтың шашын тарайыншы»,— деп сөйлей жүріп, қуыршақтың басын айналдыра қимыл жасады. Сосын сіреңкені тәрбиешіге көрсетіп: «Тарак»,— деді. Сосын тағы да қуыршақтың басына апарып: «Ля-ляның шашын қию керек»,— деді. Сіреңкені тәрбиешіге тағы да көрсетіп, бұл жолы: «Қайшы»,— деді (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

*Сәбилік шақтағы балалар алдымен затпен іс-әрекет жасайды да, оның ойын кезіндегі мәнін кейін ұғады. Мұндай жағдайда бала бір заттың орнына қолданған сол заттың баламасымен нақты сол заттың өзіндей-ақ іс-әрекет жасауы тиіс. Әзірге олардың түсінің, формасының, көлемінің, материалының ұқсас болуы талап етілмейді.*

Сәбилік шақтағы балалар ойындарында кең жайылған рольдер болмаса да рольдері бар ойындардың біртіндеп қалыптасуына алғышарттардың барын байқауға болады. Ойында заттардың баламасының пайда болуына байланысты балалар белгілі бір кісінің (мамасының, тәрбиешісінің, күтушісінің, дәрігердің, шаштараздың) іс-әрекеттерін бейнелей бастайды.

2,4,0. Таня қуыршақты ұйықтауға жатқызып, оны мұқият қымтап жапты, көрпесінің бір шетін, өзіне тәрбиешінің жасайтынындай етіп, қуыршақты қымтады, сөйтті де: «Міне, енді ұйықтау керек»,— деді қуыршаққа. Осы жасында ол шелектен шыны аяққа су құйып тұрып: «Кисельге тимеңдер»,— дейді. Қуыршақты алып келіп, қасына отырғызады да: «Сендер отырындар осылай, қазір кисель беремін»,— дейді. Сосын бір ыдыстан екінші ыдысқа қарады да: «Екінші жоқ, екінші тағамды күтпе!»— дейді (балалар берген бірінші тамағын тауыспаса тәрбиешілер осылай дейтін).

2,6,0. Аня текшелерді сабын орнына пайдаланып, шүберекпен есікті жуған болып жүр. Арасында: «Аня—Мауся» (Маруса үй сыпырушының есімі) деп қояды.

2,6,0. Боря мақпалдан жасалған қоянды газеттің үстіне қойып, оның кеудесін екінші газетпен жабады, сосын сыпырғыштың бір талын суырып

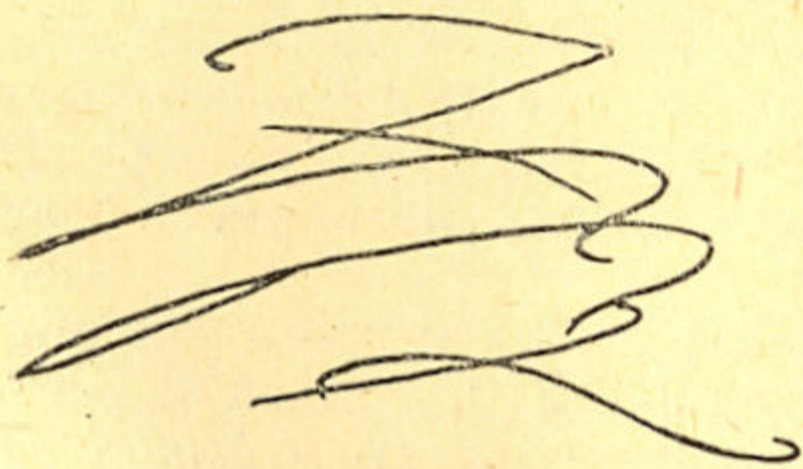


алады. Тәрбиешінін: «Не істеп жатырсың?»— деген сұрағына Боря: «Боя — шаштараз»,— деп жауап береді, сөйтеді де жаңағы бір тал шөппен қоянның басын, құлағын сипалап, шаш қиған белгісін жасайды (Ф. И. Фрадкинаның бақылауларынан).

Әдетте, баланың өзін үлкендердің есімімен атауы ерте балалық шақта іс-әрекеттен кейін болады. Бала әуелі ойнайды, сосын өзін бір үлкен кісінің есімімен атайды, өйткені жасаған іс-әрекетін соған ұқсатады.

Рольдік ойынның алғышарттары — заттың атын өзгертуі, баланың өз іс-әрекетін үлкендердің іс-әрекетімен теңестіру өзін басқа біреудің есімімен атауы, басқа біреудің іс-әрекетін қайталауы — үлкендердің басшылығымен үйренеді.

Сәбидің заттық іс-әрекетінің дамуына байланысты ерте балалық шақта сурет салуды игерудің алғышарттары пайда болады, ол мектепке дейінгі шақта іс-әрекеттің ерекше түріне — *бейнелеу іс-әрекетіне* ауысады. Ерте балалық шақта бала қағазға қарындашпен әр түрлі штрихтар жасап шатпақтар сызады, *суреттің бейнелеу функциясын* меңгереді сурет арқылы әлдебір заттың бейнесін келтіруге болатынын түсіне бастайды. Үлкендер берген қарындашпен қағазға шатпақ түсіру баланың іс-әрекетінің бір түрі. Үлкендерге еліктеп қағазға қарындашпен сызық түсірген кезде онда белгілі із қалатынын байқайтын болады. Қағазда қалған қарындаштың ізі үзік-үзік, әр жері дөңгеленіп, иіліп келген, солғын сызық түрінде көзге түседі (3-сурет).



Кешікпей бала қарындаштың негізгі міндеті қағазға сызық түсіру екенін түсіне бастайды. Баланың қимылы неғұрлым дәл әрі түрліше болады. Осыған орай оның қағазға түсірген шатпақ сызықтары да әр түрлі болады. Бала оған көз тоқтатып, назар аударады. Ол шатпақтардың бірінен екіншісін жақсы көріп, көңіліне ұнағанын көбірек қайталап, сызуға әуестенеді. Сызығы

3-сурет. Әр жері дөңгеленіп, иіліп келген үзік-үзік боп түскен қарындаштың ізі — баланың алғашқы суреті.

көңілінен шықса, бүкіл іс-әрекетін тоқтатып, оны көңіл қоя қарайды, сонан соң қайтадан сызады. Бірақ, бұл жолы сызықтар алғашқы шатпаққа ұқсаңқырап кетеді. Бәрібір бала бұған да назар аудара қарайды.

Көбіне-көп бала айқын шатпақтарды сызуға әуес. Оған қысқа түзу сызықтар (көлденең немесе тік), нүктелер, қисық белгілер, серіппе тәрізді иір сызықтар жатады. Бұл сызықтарды еш нәрсеге ұқсатуға, одан еш нәрсе түсінуге болмайды. Сондықтан да оларды бейнелеуге дейінгі сызықтар деп атайды. *Баланың бейнелеуге дейінгі кезеңнен бейнелеуге көшуі бірінен-бірінің айқын айырмашылығы бар екі сатыға бөлінеді: әуелі сызықтар-*

дың кездейсоқ ұштасуынан бір затқа ұқсастық табады, сонан соң әдейі бейнелеу пайда болады.

Әрине, үлкендер баланың сурет салу ісіне жетекшілік етуге тырысады, допты, күнді қалай сызу керек екенін көрсетіп, түсіндіреді, ол қағазды сыза бастағанда ненің суретін салғанын сұрайды. Бірақ белгілі бір мерзімге дейін бала мұндай нұсқауды да, сұрақты да қабылдамайды. Ол қарындашпен шатпақтайды да, соның өзіне мәз болады. Кейін, сол шатпақтарынан әр нәрсеге ұқсастық тауып, мынау таяқ, мынау ағай, т. б. деп айыра бастағанда ғана балада өзгеріс пайда болады. Мұндай ұқсастықтың пайда болуының баланы қызықтырып, еліктіретіні сонша, ол қолына қарындаш алып, қағаз бетіне сызық түсірген сайын сондай ұқсастықты асыға күтеді. Сондықтан тіпті өзгеше шатпақтың өзінен ұқсастық іздеп, кейде оны бірнеше нәрсеге қатар ұқсатады («Терезе... жоқ камод», немесе «Ағай... жоқ барабан... Ағай барабан қағып тұр», — дейді).

Дегенмен бір нәрсенің суретін әдейі, ойлап салу бірден пайда болмайды. Біртіндеп бала өзі сызған шатпақты әрнеге ұқсатудан енді суретін салғалы отырған затты ауызша түсіндіруге көшеді. *Ойын сөзбен тұжырымдау, баланың бейнелеу іс-әрекетінің бастамасы болып табылады.*

Сәбилік шақта бала бір нәрсенің суретін салғысы келгенде («Ағаның... Күннің... қоянның суретін салайыншы»), ол өзіне таныс *графикалық бейнені* — бұрынғы шатпақтарынан ұқсатқан нәрсесінің бейнесін көз алдына келтіреді. Көптеген нәрсенің графикалық образы айналасы тұйықталып дөңгеленген сызықтар болып табылады. Мысалы, екі жасар қыз бала дөңгелетіп салған қисық сызықтардың бірін «апайым», екіншісін «ағайым», үшіншісін «шар» деп атайды. Ал, шынында бұл сызықтардың бірінен-бірінің айырмашылығы жоққа тән. Дегенмен ұқсастығы жоқ сызықтарды әр нәрсеге балау басқаларды қанағаттандырмайтынын бала түсіне бастайды. Бұл суретшінің өзін де қанағаттандырудан қалады, өйткені ол біраздан кейін ненің суретін салғанын өзі де ұмытады. Сонан соң бала осы сызғандарына ұқсастығы бар нәрселерді ғана бейнелеуге тырысады. Соның өзінде ол жаңа графикалық образдар іздейді. Графикалық образы жоқ заттардың (яғни қалай бейнелеу керек екендігін білмейтін заттардың), суретін салмайтыны былай тұрсын, тіпті үлкендер сұраған кезде де одан бас тартады. Мысалы, бір бала үйдің, адамның, құстың суретін салудан үзілді-кесілді бас тартты да, өзі: «Одан да мен қалай жазуға болатынын салайын. Керек десең баспалдақтың суретін салайын», — деді.

Бұл кезеңде бейнелейтін заттар тобы тым шектелген болады. Бала бір немесе бірнеше объектіні суретке сала бастайды. Сондықтан сурет салу дегеннің өзі ол үшін осы объектілерді бейнелеу жөніндегі қызметке айналады. Соған сәйкес осы іс-әрекет кейде «адам жасаймын» деген сияқты ерекше атқа ие болады.



4-сурет. Алғаш түсірілген адам бейнесі. 2 жас 3 айдағы баланың салған суреті.

Бала пайдаланатын графикалық бейнелердің шығу тегі түрліше болуы мүмкін. Олардың кейбірін ол өзі шатпақтау кезінде табады, екіншілері еліктеудің, үлкендер үлгі ретінде ұсынған, бірақ өте қарапайым басқа бір суретті көшірудің нәтижесі болып табылады. Мұның соңғысына балалар «бас пен аяқ» түрінде салған адам бейнесі әр жеріне нүкте қондырып, ішіне сызықшалар сызған дөңгелектер (бұл адамның басы деп есептелінеді) мен одан тарайтын әр түрлі сызықтар (адамның денесі мен аяқтары) жатады (4-сурет).

Әзірге балада графикалық бейнелер қоры тым аз. Оның суретінен ойластырылған бейненің ұштасуы (мысалы, адамның бас-аяғы), сондай-ақ қағазға түскен сызықтардан, әзірге олардың гра-

фикалық бейнесі жоқ болса да, өздеріне белгілі заттарды тануы байқалады.

2,11,4. Кирилл сырлармен шұғылдана бастады. Қағазға сыр жағады да, біраз күтіп қарап тұрады да: «О! Шөп... Қазір оның үстімен Кира жүреді», — дейді. Бас пен аяқты сызады. Бүкіл парақтың бетіне түрлі нүктелер қойып: «Бұлар — құстар. Қазір тағы да бірдеңе шығады!» — деді (В. С. Мухина-ның күнделігінен).

Қандай да болсын күрделі графикалық бейнені жүзеге асыру баладан көптеген күш жұмсауды талап етеді. Мақсатты анықтау, оны жүзеге асыру, өз іс-әрекетін тексеру — бала үшін қиын міндет. Ол шаршайды да. «Мен шаршадым. Енді ештеңе істегім келмейді» — деп, өзі бастаған бейнесін аяқтаудан бас тартады. Дегенмен, баланың заттар мен сыртқы дүние құбылысын бейнелеуге құштарлығы соншалық, бүкіл қиындықты біртіндеп жеңеді. Рас, дені сау, жақсы өсіп келе жатқан баланың өзінде де әлдебір себептермен графикалық бейнелердің шықпай қалатын көздері болады. Ондай балалардың, қабылдауы мен ойлауының мейлінше дамуына қарамастан бейнелеуді арнайы құруға қабілеті жетпейді. Мысалы, бір бала сурет салуға кірісер алдында әрқашан былай дейтін. «Қазір көреміз, не шығар екен». Содан соң қағазға әр түрлі сызықтар шатпақтап, өзі сонысына мұқият көз жіберетін. Кей сәтте әлгі сызықтардың қосылған жері белгілі бейнеге ұқсап кетсе, ол оған ат қойып, онан әрі толықтығын

түсетін. Ал, өзінің кейбір шатпақтарынан ештеңеге ұқсастық таба алмаса, бала: «Ештеңе де шықпады»,— деп мұңаятын. (Мұндай сурет салу бес жасқа дейін, қашан балабақшаға барғанша тоқталмайды).

Біз айтқан бұл жағдай ерекше жай емес. Үлкендер басшылық жасамаған жағдайда көптеген балалар өздерінің шатпақтарын әрнеге ұқсатып, соны жетілдіру сатысында ұзақ кідіріп қалады. Олар өте күрделі сызықтар сызуға және әр жаңа паракқа жаңаша, бұрынғыға ұқсамайтын суреттер салуға ұмтылады.

*Өзінің бейнелеу іс-әрекетін қалыптастыру үшін сызық сызудың «техникасын» меңгеру және қабылдау мен елестетуді байыту жеткіліксіз. Графикалық бейнені қалыптастыру қажет, ол үлкендердің үнемі әсер етуі нәтижесінде ғана асуы мүмкін.*

**Ерте сәбилік шақта сөйлеудің дамуы.** Ерте сәбилік шақ — сөйлеуге үйренуге қолайлы кезең. Сөз үйренуге интенсивті әзірлік, біздің жоғарыда байқағанымыздай, нәрестелік кезеңнен-ақ басталады: балада фонематикалық естудің негізі қалыптасады, сөз дыбыстарын қайталау дағдыға айналады, ақырында, алғашқы сөздерді түсіну және айту пайда болады. Мұның өзі олардың үлкендермен қарым-қатынасын кеңейтеді.

Сәбилік шақта сөйлеуді дамыту үшін балалардың заттық іс-әрекеттерді игеруіне байланысты пайда болатын үлкендермен қарым-қатынас формасындағы өзгерістерінің шешуші маңызы бар. Балаларға жетекшілік етудің «сақау» формасы (оларға іс-әрекеттерді көрсету, олардың қимылдарын басқару, ымдау арқылы олардың іс-әрекетін қолдайтынын немесе қолдамайтынын білдіру) оларға затты ұстап-тұтуды үйрету үшін жеткіліксіз болады. Балалардың заттарға, олардың қасиетіне және сол арқылы іс-әрекет жасауға құштарлығының артуы үлкендермен үнемі қарым-қатынаста болуға итермелейді. Бірақ үлкендерге тілек білдіру үшін де, олардан көмек алу үшін де сөйлесе білу қажет. Бұл сөйлеп үйренуге итермелейтін басты қажеттілік болып табылады.

Бұл жерде көп нәрсе үлкендерге, олардың балалармен қатынасты қалай ұйымдастыратынына, оларға қандай талап қоятынына байланысты болады. Үлкендер көп қатынас жасамайтын, тек күтіп-бағумен ғана қанағаттанатын балалардың сөйлеуі нашар дамиды. Екінші жағынан, егер үлкендер балалардың әрбір тілегін қағып алып, алғашқы белгі бергеннен-ақ оны орындауға тырысса, сәби көпке дейін сөйлемей қоюы мүмкін. Егер үлкендер балаларды түсінікті сөйлеуге, мүмкіндігінше ойын, тілегін сөзбен айтып берген жағдайда ғана орындауға үйретсе, әңгіме басқа.

Сөйлеуді дамыту үшін сөзбен қатынас жасаумен бірге, заттық іс-әрекет кезіндегі жинақталған әсерлердің де маңызы бар. Солар арқылы сөздің маңызын түсінуге және оларды айналаны

қоршаған заттармен, құбылыстармен байланыстыруға негіз қаланады.

*Ерте сәбилік шақта сөйлеудің дамуы екі жолмен жүргізіледі: үлкендердің сөзін түсіну жетілдіріледі және баланың мүдірмей сөйлеуі қалыптасады.*

Сөзді белгілі бір затқа және іс-әрекетке арнап айтуға бала бірден үйрене қоймайды. Әуелі түсінік нақтылы затқа немесе іс-әрекетке емес, тұтас ахуалға арналады. Мысалы, бала бір адаммен қатынас жасаған кезде оның сөзі бойынша белгілі іс-әрекетті дәл орындай алады, дәл осы сөзді басқа біреу айтса, оған мүлде көңіл бөлмеуі мүмкін. Егер бір жасар сәби анасының сұрауы бойынша басын, мұрнын, көзін, аяғын, денесінің басқа да мүшелерін көрсетсе, басқа біреудің осындай сұрағын жауапсыз қалдырады. Баласы мен анасының тығыз байланыста болатыны соншалық, сөз ғана емес, қимылы, ымы, дауыс ырғағы, қарым-қатынас жайы — осылардың бәрі іс-әрекет хабаршысының ролін атқарады.

Егер айналасындағылардың сөздері тиісті ымдау арқылы толықтырылып, бірнеше рет қайталанса, оны балалар дұрыс түсінеді. Мысалы үлкендер балаға: «Қолыңды бер» — дейді де, өзі тиісінше қимыл жасап көрсетеді. Мұны көрген бала оған тез үйренеді. Соның өзінде ол сөзге ғана емес, бүкіл іс-әрекетке көңіл аударады.

Кейінірек жағдай өзгереді, бала сөзді кімнің айтқанына және қалай ымдағанына қарамастан түсінетін болады. Соның өзінде де белгілі бір затты білдіретін сөз бен қимылдың байланысы ұзақ уақыт бойына тұрақсыз болып қалады және ол үлкендердің балаға ауызша беретін нұсқауына байланысты болады.

Екі жасқа қараған алғашқы айларда үлкендердің балаға таныс әлдебір затқа байланысты айтқан сөзі, егер сол нәрсе көз алдында тұрса ғана, оның іс-әрекетін туғызады. Мысалы, баланың алдында қуыршақ жатыр екен. Сол кезде үлкендердің: «Қуыршақты маған әперші?» деген сөзін естіген бала, бірден соған ұмтылады. Егер сәби қуыршақты көрмесе, онда «қуыршақты маған әперші?» деген сөздің бағдарлық қана әсері болады да, бала қуыршақты іздемейді. Дегенмен, қажетті нәрсе баланың көз алдында болғанның өзінде де, одан көрі сүйкімді, неғұрлым жақын әрі жаңа нәрсе көзіне түссе, оның назары соған ауып кетеді. Егер баланың алдына балық, әтеш және шыны аяқ жатса, ал үлкен кісі: «Балықты беріп жіберші?» — деп бірнеше рет қайталаса, баланың көзі әр нәрсеге бір жүгіріп, ақыры балыққа тоқтайды да, қолы соған қарай созылады. Бірақ, көзі сұраған нәрсеге емес, одан гөрі қызықтырақ, тартымдырақ затқа тоқтап, балықтың орнына, мысалы, әтешті әперетін кездері де аз болмайды.

Жас жарымнан кейін баланың үлкендердің сөзбен берген нұсқауына бағынуы неғұрлым дәл болады. Дегенмен, егер нұсқау мен оны орындаудың арасында үзіліс болса немесе нұсқау

үйреншікті, бұрыннан қалыптасқан іс-әрекетке қайшы келсе, оның бұзылуы да мүмкін. Бала жаңа ғана ойнап отырған балықты, оның көз алдына төңкерілген шыны аяқтың астына тығып сосын оған: «Балық шыны аяқтың астында жатыр. Кәне, соны ала қойшы!» — дейді. Сөйтеді де әуелі баланың қолын 20—30 секундқа ұстап тұрады. Қолын ұстап тұрғаннан кейін бала басқа нәрселерге алаңдап, тапсырманы орындауға қиналып қалады.

Басқа бір жағдайда баланың алдына екі затты: шыны аяқпен қасықты қояды да: Шыны аяқты әперші, шыны аяқты әперші, шыны аяқты әперші?» — деп қайталайды. Ол шыны аяққа ұмтылады. Егер осы талабын бірнеше рет қайталап, сонан соң: «Қасықты әперші!» — десе де, бала бұрынғы дағдысымен шыны аяққа ұмтылуын қоймайды және осынысымен өзінің үлкен кісінің сөзбен нұсқауына бағынбай отырғанын байқамайды.

Екі жасқа қараған бала үшін сөз тыйым салу, тежеуден көрі қозғалысқа, қимылға көбірек әсер етеді, балаға үлкендердің сөзі бойынша бастап қойған іс-әрекетін тоқтатудан көрі, әлдебір істі бастағаны әлдеқайда оңай. Мысалы, балаға есікті жап десе, ол есікті бір ашып, бір жауып, осы қимылды әлденеше рет қайталуы мүмкін.

Іс-әрекетті тоқтату — басқа мәселе. Ерте сәбилік шақтың басында-ақ бала «болмайды» деген сөзді түсіне бастағанмен үлкендер ойлағандай табан астында тыйыла қоймайды. Мысалы, кішкентай Андрюша қолындағы шегені дегелекке қыстыруға әрекет жасады: «Болмайды», — деген ескерту жасалды оған, бірақ бала оны асығыстықпен тыңдамастан іс-әрекетін жалғастыра берді. Немесе ол аяқ киім тұрған жерге қарай жүрді дейік: «Болмайды», — деп айқайлайды оның артынан. Андрюша болса дауысты естісімен бұрынғыдан да қатты жүгіріп барды да, қолына түскен аяқ киімдерді құшақтай бастады.

Тек үшке қараған кезде ғана үлкендердің сөзбен берген нұсқауы баланың мінез-құлқын реттей бастайды, әр жағдайда олардың іс-әрекетін тудырады немесе тоқтатады, тікелей немесе жанама әсер етеді. Бұл кезеңде үлкендердің сөзін түсіну сапалы өзгереді. Бала жекелеген сөздерді түсініп қана қоймайды, сонымен бірге үлкендердің айтуымен заттық іс-әрекет жасайтын дәрежеге жетеді. Ол үлкендердің әңгімесін зейін қоя тыңдап, оны түсінуге ұмтылады. Бұл кезде балалар ертегіні, өлең-жырды құмарта тыңдайды. Ол әңгіме, ертегілер балаларға арналмаған, түсінуі қиын болса да бәрібір тыңдайды. Бірде осындай бір бала Пушкин ертегілерін айтқан кезде тыныш отырып, қозғалмастан тыңдаған.

*Қарым-қатынас тікелей ахуалдың ауқымынан кеңірек хабарлардың өзін тыңдап, түсіну аса зор игілік болып табылады. Ол сөзді баланың өздігінен игеруіне қиын болмысты түсініп білудің негізгі құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік береді. Осыны ескере отырып, тәрбиеші баланың қабілетін нақтылы көрнекі*

ахуалға жатпайтын сөздерді де тындап, түсінуге дұрыс бағыттауы керек.

Баланың белсенді сөйлеуін дамыту бір жарым жасқа дейін баяу өтеді. Бұл кезеңде ол 30—40 сөзден 100 сөзге дейін үйреніп, оларды өте сирек қолданады. Бір жарым жастан кейін, әдетте, шұғыл өзгеріс байқалады. Бала жаңа бірдеңе ойлап табуға әуестенеді. Ол әр нәрсенің атын білуге күштарланумен бірге, соларды өзі де айтуға іс-әрекет жасайды. Ілкіде оның тілі келмейді, ол былдырлап, сақауланып сөйлейді. Бірақ кешікпей: «Мынау не?»— деген сұрақпен үлкендерді мазалайтын болады. Сөз үйрену қарқыны тез өседі. Екі жастың аяғында бала 300-ге дейін, ал үш жастың соңында 1500-ге дейін сөз біледі.

Алғашында баланың сөйлеуі үлкендердің сөйлеуіне ұқсамайды. Оны «автономиялық сөйлеу» деп атайды: балалар әдетте үлкендер қолданбайтын сөздерді айтады. Бұл сөздер үш түрлі болады. Біріншіден, аналар мен тәрбиешілердің баланың түсінуіне оңай болады деп өздері ойлап шығарған сөздері. Олар — бірінен біріне, бір ұрпақтан екінші ұрпаққа жетіп келе жатқан «нәм-нәм», «кә-кә», «ав-ав» дегендер. Екіншіден, автономиялық сөйлеуге тілі келмегендіктен балалардың өздері бұзып айтқан сөздері жатады. Фонетикалық естуі әлі толық жетілмегендіктен және тілі дыбыстық артикуляцияны игере бермейтіндіктен бала кей сөздердің дыбыс формасын амалсыз өзгертеді. Мысалы, ол «сүт» дегенді «үт», «нан» дегенді «нәм» дейді. Үшіншіден, баланың өзі жеке сөздерді ойлап шығарады. Мысалы, кішкентай Леночка мысықты «мяу», Андрюшаны оның інісі «тә-тә» дейді. Ерке балалар да өздерінше сөз шығарады. «Жаман» дегенді «кәкәй», «жақсы» дегенді «тәтәй» т. б.

Дұрыстап сөйлеу тәрбиесін берген жерде автономиялық сөйлеу тез жойылады. Әдетте үлкендер балалардан сөзді дұрыс айтуын талап етеді, ол фонематикалық есту мен артикуляцияның дамуына ықпал етеді. Бірақ, баланың айналасындағылар автономиялық сөйлеуді қолдаса, олар көпке дейін ұмытылмауы мүмкін. Мысалы, Юра және Леша деген бір жұмыртқадан өрбіген егіз балалардың сөйлеуі дамымағаны байқалған. Бұлар үлкендермен және басқа балалармен дұрыс қарым-қатынас жасамағандықтан, олар өзара тек қана автономиялық сөздермен сөйлесетін болған. Бұл бес жасқа келгенше, оларды екіге бөліп, әрқайсысын дұрыс сөйлеуге тәрбиелегенге дейін созылған.

Сәбилік кезеңде сөздік қорының көбейіп, оны дұрыс айтуға үйренумен бірге, ана тілінің грамматикалық құрылымын игеру де басталады. Әуелі — шамамен бір жас он айға дейін балалар бір сөзден, кейін екі сөзден тұратын, септеліп, жіктелмейтін сөйлемдермен шектеледі. Соның өзінде мұндай әрбір сөздің-сөйлемнің әр түрлі мазмұны болуы мүмкін. Сәби «мама» дегенді оны бірде «мама, мені көтерші» дегеннің, бірде «мама, менің далаға шыққым келеді» дегеннің орнына айтуы ғажап емес. Кейінірек баланың сөздері өзара байланысып, заттар арасындағы қара-

пайым қатынастарды білдіретін болады. Заттық іс-әрекет барысында балалар оларды пайдалану тәсілдерін игере отырып, сөйлеу қатынасында да осы әдістерді дұрыс түсіне және грамматикалық формада қолдана бастайды. Мысалы, «балғамен қақтым», «қалақпен алдым» дегенді айтқан кезде сөз аяғындағы «тым», «дым» дегендердің белгілі бір іс-әрекетке қолданылатынын түсініп, кейін де соны қайталайды: «кеттым», «келдым» т. б. Үлкендердің әсерімен мұндай теріс тасымалдаулар жойылады. Үш жасқа қарай бала көптеген септік жалғауларын меңгереді.

Ана тілінің грамматикалық формаларын игеру баланың тілдік сезінуін дамытады. Сәбилік шақтың аяғында бала сөйлемдегі сөз тіркестерін дұрыс үйлестіреді. Көп жағдайда олар ойнап жүргенде сөздерді дұрыс іріктеуге тырысады. Мысалы, кішкентай Андрюша сөз аяғында «ка» дегенде ерекше мән бар екенін ұғады. Толька, Вовка — айтуға болмайтын сөз сияқты. Сондықтан ол өзі айтпай ағасын айдап салады. «Апашка, әжешка, аташка, ағашка» деп айтуын талап етеді. Бірақ ағасы айтпайды: «Айтпаймын, мамам рұқсат етпейді», — дейді. Сонан соң Андрюшаның өзі *ка*-мен аяқталатын, бірақ өзіне жаман сөз болып есептелмейтін сөздерді іріктей бастайды.

Сөйлеуді игеру баланың жан-жақты психикалық дамуы үшін ерекше маңызды. Сөз бірте-бірте балаға қоғамдық тәжірибе берудің, үлкендердің оның іс-әрекетін басқаруының негізгі құралына айналады. Сөздің әсерімен баланың психикалық процесі — оның қабылдауы, ойлауы, есте сақтауы — қайта қалыптасады.

Дегенмен, сөзді игеру процесі, өз кезегінде, бала іс-әрекетінің дамуына, оның қабылдауы мен ойлауына байланысты болады. Сөзді игерудің бастапқы сатысында бала естіген, айтқан сөздеріне оларды үлкендер қолданғандағы мазмұнынан гөрі өзгеше мән береді. Бүкіл сәбилік шақта сөздердің мәні өзгереді, мұның өзі баланың ақыл-ойының жетілуіне зор әсер етеді.

## § 2. СӘБИЛІК ШАҚТА БАЛАНЫҢ АҚЫЛ-ОЙЫНЫҢ ЖЕТІЛУІ

Сәбилік шақтың басында бала өзін қоршаған заттардың қасиетін түсініп, олардың арасындағы қарапайым қатынастарды байқап, сол байланыстарды өзінің іс-әрекетінде пайдалана бастайды. Бұл баланың заттық іс-әрекетті (ал кейінірек — ойын мен сурет салудың қарапайым түрлерін) және сөзді игеру арқылы болатын ақыл-ойының онан әрі дамуына алғышарттар жасайды.

Сәбилік шақтағы ақыл-ой дамуының негізін балада қалыптасып келе жатқан *қабылдау мен ойлау іс-әрекеттерінің жаңа түрлері құрайды.*

Қабылдаудың дамуы және заттардың қасиеттері туралы ұғымның пайда болуы. Бала нәрестелік шақта-ақ жармасу, әр



түрлі қимыл жасау арқылы кейбір нәрселердің қасиеттерін ажыратуға және іс жүзінде мінез-құлқын реттеуге мүмкіндік беретін көру іс-әрекеттерін меңгергенімен, қабылдау сәбилік шақтың басында әлі онша жетілмеген. Алғашында бұл байқала да қоймайды — бала қоршаған ортасын дұрыс бағдарлайтын, таныс адамдарын, заттарды ажырата білетін сияқты көрінеді. Бірақ тану әр түрлі болуы, заттың түрлі қасиеттері мен белгілерін ажыратуға негізделуі мүмкін. Бір жасар бала затты жүйелі түрде қарап, оның түрлі қасиеттерін анықтай алмайды. Әдетте, ол көзге бірден түсетін бір белгіні байқайды да, соған ғана көңіл бөледі, сол арқылы таниды. Көбіне ол бала іс-әрекет үстінде жиі ұшырасатын заттың шағын учаскесі болуы мүмкін. Мысалы, «күс» деген сөзді ұққан бала, соған ұқсас не көрсе де, соның бәрін күс деп атайды. Атап айтқанда, бір жағы күс тұмсығы сияқтанып үшкірленген пластика шарды да солай атай берді.

Екі жасқа қарай аяқ басқан бала қабылдауының ерекше қасиеті — жақын адамдарын фотосуреттен, заттарды суреттерден, оның ішінде кейбір жеке мүшелерін ғана салған сызық суреттен (мысалы жылқы мен иттің тұмсығын ғана салу) ажырата білу осыған байланысты. Баланың осындай ажырата білу қасиетіне қарап, ол фотография, сурет дегеннің не екенін түсінеді деп дәлелдеуге де болар еді. Сонымен бірге бұдан баланың қоршаған заттарды сәл ғана белгісі арқылы дәл тануға қабілеттілігін де көруге болады. Дегенмен, шынына келгенде, бұл жерде тура қарама-қарсы қасиеттер пайда болады. Екі жасқа қараған сәбилер суретті немесе фотографияны заттар мен адамдардың бейнесі деп қабылдамайды. Олардың түсінігінше бейнеленген заттар — өз алдына дербес дүние. Егер бала затты және оның суреттегі бейнесін бірдей атпен атаса, ол бұларды бір нәрсе деп ұғып теңестіргендігі. Олай дейтін себебі суретте де, затта да баланың көңілін аударған әлдебір бөлшек ұқсас болады; бала үшін осының өзі жарап жатыр, қалғанына мән беріп жатпайды.

Затты танып, қабылдай тұра бала оның бәрін емес, жеке белгілерін ғана бағдарлайтыны, қабылдайтын нәрсенің кеңістік жағдайына немесе бейнесіне селсоқ қарайтындығынан да байқалады.

1,7,15. Гюнтер жер бауырлап жатып алып, кітаптың парақтарын аударыстырып, суреттерді қызыға қарауда. Оған суреттердің қалай тұрғаны бәрібір. Жылқыны аяғы аспанға қарап төңкеріліп тұрса да бұрын дұрыс күйінде көргеніндей «брбр» деп атайды (*В. Штерннің бақылауларынан*).

Балалардың заттарды қабылдайтын көру іс-әрекеті жармасу және манипуляция іс-әрекеттері процесінде жасалады. Бұл іс-әрекет алдымен заттың формасы мен көлемі сияқты қасиетіне бағытталған. Бұл кезеңде затты танып білу үшін оның түсінің ешқандай маңызы болмайды. Бала боялған заттардың форма-

ларының ерекшелігіне ғана бағдарлана отырып, сондай-ақ тіпті басқа бір әдеттегідей емес түске боялғанын да оңай таниды. Әрине, бұдан бала түсті айыра білмейді деген қорытынды шықпайды. Нәрестенің белгілі бір түсті ажырататынын, сондай-ақ кей түсті ерекше ұнататынын біз әуелден-ақ білеміз. Бірақ затты сипаттайтын *белгі* ретінде әлі қабылданған жоқ және сезіну кезінде ол есепке алынбайды.

Затты қабылдау, сезіну неғұрлым толық әрі жан-жақты болуы үшін, балада сезімнің жаңа іс-әрекеттері қалыптасуы тиіс. Мұндай іс-әрекеттер заттық қимылды игеруге, әсіресе құрал-жабдықпен қимыл жасауға байланысты қалыптасады.

Бала арақатынастық іс-әрекеттерді орындауды үйрене бастағанда, ол заттарды іріктейді, оларды немесе олардың бөлшектерін формасына, көлеміне, түсіне қарай өзара қосады, сөйтіп оларға кеңістікте белгілі бір жағдай береді. Арақатынастық іс-әрекеттердің үйретудің ерекшеліктеріне қарай әр түрлі әдіспен орындалуы мүмкін екені, бізге белгілі. Кейде баланың, үлкендерге еліктеп, іс-әрекетті іске асырудың әзір тәртібін (мысалы, пирамиданы құрастыру, ажырату) еске сақтайтыны және заттың қасиетін (шығыршықтардың көлемін) ескерместен соны қайталайтыны болады. Бірақ, бұл мүлдем өзгермейтін жағдайда ғана табысқа жеткізеді. Егер пирамиданың шығыршықтарының орны ауысып кетсе немесе біреуі құлап қалса, бала керекті нәтижеге жете алмайды. Сондықтанда, ерте ме кеш пе үлкендер баладан бөлшектерді тиісті ретімен өзі іріктеп, өзі жинауын талап етеді. Алғашында бала мұндай талапты тек қана байқап қараудың көмегімен орындайды, өйткені оның қабылдау әрекеті әр түрлі заттарды қасиетіне қарай көзбен салыстыруына мүмкіндік бермейді.

Матрешканың төменгі бөлегін жоғарғысына кигізе отырып, бала оның бұл жерге сай келмейтінін түсінеді де, енді екіншісін, одан соң тағы басқасын алады, ақыры дұрыс орналастырғанға дейін ауыстырып ала береді. Пирамида шығыршықтарын іріктегенде бала әуелі оның ең үлкенін — басқалардан көрі жан-жағы шығып тұрғанын алады да, оны тік таяқшаға өткізеді, содан кейін дәл осы әдіспен қалғандарының үлкенін іріктеп кигізеді де ақырында, пирамиданы дұрыс тұрғызып шығады. Дәл осы сияқты, екі кубикті іріктеген кезде бала екеуін бір-біріне тақайды да, түстері ұқсас не ұқсас емес екенін анықтайды. Осылардың бәрі балаға дұрыс практикалық нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін *сыртқы бағдарлау қимылы болып* табылады.

Сыртқы бағдарлау қимылын игеру бірден жүзеге аспайды, ол баланың қандай затпен іс-әрекет жасайтынына және оған үлкендердің қандай дәрежеде көмектесетініне байланысты. Бұл жастағы балаларға арналған ойыншықтардың басым көпшілігі олардың бөлшектерін бір-бірімен салыстыру міндетті болатындай, оларды өзара дұрыс іріктемесе тиісті нәтижеге қол жетпейтіндей етіп жасалған. Матрешкалар, тиісті фигуралар салуға

арналған белгілі формада ойығы бар қораптар, терезенің, есіктің орны қалдырылған үйлер, тағы басқа көптеген ойыншықтар балаларды сыртқы бағдарлау қимылына үйретеді. Егер бала әуелі тиісті нәтижеге күш жұмсау арқылы жетпек болып әрекеттенсе (ол жерге сай келмейтін бөлшектерді күштеп орналастырмақ болып...), кейін өзі немесе үлкендердің көмегімен өлшеп қарауға көшеді. Сондықтанда мұндай ойыншықтар *автодидактикалық*, яғни өзі үйрететін ойыншықтар деп аталады. Басқа ойыншықтар баланың іс-әрекет тәсіліне бұларға қарағанда аздау әсер етеді. Мысалы, пирамиданы шығыршықтардың көлеміне қарамастан кез келген ретте құрастыруға болады. Мұндай жағдайда үлкендердің көмегі ерекше керек — оларсыз бала өлшеп қарауға үйренбейді.

Заттардың қасиеттерін анықтауға бағытталған баланың сыртқы бағдарлау қимылы арақатынастық іс-әрекеттерді игеру кезінде ғана емес, сондай-ақ құрал-сайманмен әрекет жасауды үйрену кезінде де қалыптасады. Мысалы, анадай жерде жатқан нәрсені таяқтың көмегімен алуға тырысқан баланың қолына тым қысқа таяқ түссе, оның пайдаға аспайтынына көзі жеткеннен кейін оны ұзынырағына ауыстырады. Сөйтіп заттың алыстығы мен таяқтың ұзындығының арақатынасын бір жүйеге түсіреді.

*Сыртқы бағдарлау қимылының көмегімен заттардың қасиеттерін салыстырудан, салғастырудан бала заттардың қасиеттерін көзбен көріп бағдарлауға көшеді.* Қабылдау іс-әрекетінің жаңа типі қалыптасады. Бір заттың қасиеті бала үшін екінші бір заттың қасиеттерін өлшеуге көмектесетін өлшемге, үлгіге айналады. Пирамиданың бір шығыршығы басқа шығыршықтардың өлшемі таяқтың ұзындығы — қашықтықтың өлшемі, қораптың саңлауының формасы оған түсіретін фигуралардың формасының өлшемі болады.

*Баланың қабылдаудың жаңа іс-әрекеттерін игеруі заттық қимылды орындай отырып, көзбен байқап, бағдарлауға көшуінен көрінеді.* Ол керек заттар мен оның бөлшектерін көзбен іріктеп, қажетті іс-әрекетті алдын ала байқап қарамай-ақ бірден жүзеге асырады.

*Осыған байланысты екі жарым — үш жастағы бала формасы, көлемі немесе түсі жағынан әр түрлі заттарды үлгісіне қарай көзбен таңдай алатын дәрежеге жетеді.* Ол үлкендердің сұрауы бойынша үлгі ретінде берілген үшінші нәрседен аумайтын затты іріктеп ала алады. Соның өзінде әуелі бала формасы бойынша, сосын көлеміне, ақырында түсіне қарай іріктейді. Бұл қабылдаудың жаңа түрлері алдымен затпен практикалық қимыл жасау мүмкіндігі соған байланысты қасиеттерде қалыптасады да, содан соң барып басқа қасиеттерге ауысады деген сөз. Үлгі бойынша көзбен іріктеу — таныс заттарды қарапайым танып білуден әлдеқайда қиын міндет. Бұл жерде *бала қасиеттері бірдей* көптеген заттардың бар екенін түсінеді.

Затты басқа нәрсемен салыстыра зерттеу неғұрлым жан-жақты болады, бала көзіне түскен әлдебір жеке белгілермен қанағаттанып қалмайды. Баланың қабылдаудың жаңа түрін игеру заттарды бұрын картиналарға, фотографияларға қарап, жеке белгілерін салыстырып тануы жойылуына себеп болады.

Балалар сәбилік шақта өзінің қабылдауын әлі де болса жақсы басқара алмайды және де егер оның таңдауына екеу емес, көптеген түрлі заттарды ұсынса немесе нәрселердің формасы күрделі болып, көптеген бөлшектерден тұрса, немесе олардың бояуы айнымалы, ауыспалы түс болса, онда баланың өз керегін үлгі бойынша іріктеп алуға шамасы келмейді.

Егер сәбилік шаққа жеткен бала заттарды өзара салыстырғанда олардың кез келген біреуін үлгі ретінде қолданса, кейінірек, үш жасқа аяқ басқанда кез келген басқа нәрсенің қасиетін салыстыратын өзіне жақсы таныс кейбір заттары *тұрақты үлгілерге айналады*. Мұндай үлгілер ретінде нақты заттар ғана емес, сонымен бірге олар жайлы баланың ойында қалып қойған, есінде сақталған ұғымдар да қызмет етуі мүмкін. Мысалы, үш бұрышты заттарды анықтаған кезде ол: «үй сияқты», «үйдің шатыры сияқты», — десе, домалақ заттарды анықтағанда: «доп секілді», сопақша заттарды: «қияр сияқты», «жұмыртқа сияқты», — дейді. Қызыл түсті заттар жайлы: «шие сияқты», жасыл түстіні — «шөп сияқты» т. б. дейді.

Баланың бүкіл сәбилік шақтағы қабылдауы олар орындайтын заттық іс-әрекетпен тығыз байланысты. Бала өзінің қолынан келетін әлдебір іс-әрекетті орындау үшін қажет болғанда, заттың формасын, көлемін, түсін, олардың кеңістіктегі жағдайын мейлінше дәл анықтай алады.

Басқа жағдайларда түйсік мейлінше шашыраңқы және дәл болмауы мүмкін. Оған қоса, егер оларды есепке алу жаңа күрделі іс-әрекеттер жасауды қажет етсе, бала заттың әлдебір қасиеттерін мүлдем ескермеуі де ғажап емес. Мысалы, үлгі бойынша іріктеу жағдайында түсті мейлінше дәл қабылдауға қол жеткізген бала, оған қарапайым конструкциялық есеп берілгенде, түсті тіпті де есепке алмайды. Жаңа ғана бір қызыл және оған ұқсас қызғылт түсті екі текшені көрсеткенде бала оның үлкен кісі талап еткен түсін айнытпай тауып берді. Ал енді үлкен кісі сол баланың көзінше қызыл кубикті көк кубиктің үстіне қойып (түстің айырмашылығы бірден көзге түседі): «Енді сен осылай жасашы», — деп сұраса, сәби байыппен ғана көк кубикті алып қызылдың үстіне қояды.

Дәл осы сияқты сурет сала бастағанда да бала өзі бейнелейтін заттың немесе оған ұсынған үлгінің түсін есепке алмайды да, өзі ұнатқан қарындашпен пайдаланады.

Әр түрлі заттардың қасиеттерімен — түрлі формасымен, түсімен, көлемімен т. б. танысқан бала осы қасиеттер жайлы *ұғымдар* қорын жинақтайды, мұның келешек баланың ақыл-ойының дамуы үшін маңызы зор. Дегенмен, егер нәрсе тек қа-

на баланың көз алдында тұрса, тіпті бала оны ұстап қарау мүмкіндігіне ие болса, бірақ оған заттың формасын, түсін, көлемін, тағы басқа қасиеттерін әдейі түсіндірудің қажеті болмаса, мұның өзі әлдебір айқын ұғымның қалыптасуына қол жеткізбейді. Мұндай ұғым белгілі бір қасиеті бар затпен қабылдау іс-әрекетін әлденеше рет орындағаннан кейін ғана қалыптасады. Ал, бұл қимылдар, біздің көріп отырғанымыздай, балаға тән практикалық іс-әрекеттің түрлерімен, алдымен заттық іс-әрекетпен байланысты. Сондықтан заттың қасиеті туралы ұғымдарды жинақтау баланың өзінің заттық іс-әрекетінде қаншалықты көріп бағдарлай алатынына байланысты.

Сонымен, сәбидің заттың қасиеті туралы ұғымын байыту үшін, оның заттық іс-әрекетті орындау үстінде осы қасиеттердің негізгі түрлерімен танысуы қажет. Баланың іс-әрекет жасайтын заттарының санын, кейде орын алып жүргеніндей, екі-үш формамен және үш-төрт түспен шектеу дұрыс емес. Зерттеушілер үш жасқа қараған бала бес-алты форманы (дөңгелек, сопақша, төртбұрыш, тікбұрыш, үшбұрыш, көпбұрыш) және сегіз түсті (қызыл, қызғылт-сары, сары, жасыл, көк, күлгін, ақ, қара) айыра алатынын анықтаған.

Сәбилік шақта баланың сөйлеуге машықтануы мен заттың қасиеті туралы қабылдау мен ұғым қалыптасуының қандай байланысы бар? Балалардың үш жасқа дейін үйренген сөздерінің көпшілігі заттарды және іс-әрекетті бейнелейді. Ал түспен форманың атауын (қызыл, сары, жұмыр) үйрену балаларға қиынға түседі, оны тек үлкендердің жалықпай үйретуі нәтижесінде игереді, соның өзінде сөздерді шатастырып ала береді. Осыған қарап, ұзақ уақыт бойы балалар үш жасқа дейін түсті айыра алмайды деп есептеліп келді. Бұл қиындықтардың өзіндік психологиялық себептері бар. Сол заттың атауы — алдымен оның атқаратын қызметін, сыртқы түрі өзгергенде де сол күйінде қалатын міндетін көрсетеді. Мысалы, күрекшені алайық. Оның сыртқы белгісі, түсі, көлемі қандай болғанына қарамастан қызмет біреу-ақ — жер қазу. Заттың атауын білгеннен кейін бала оның сыртқы түр-түсінің, белгісінің өзгеруіне қарамастан танып, тиісінше қолдана алады. Ал, оның қасиеттерін білдіретін сөз — өзінше бөлек. Бұл жерде заттан, оның атқаратын қызметінен көңілді басқа жаққа аударып, әр түрлі заттарды қолдану үшін маңызы жоқ белгілері бойынша біріктіру керек. Сонда сәбилердің ажыратуына қиындық келтіретін қарама-қайшылықтар пайда болады.

Үлкендер балалармен сөйлескен кезде заттардың қасиетін, белгісін үнемі айтып отырғанымен, сәбиден оны жаттап алуды, дұрыс айтып беруін талап етудің қажеті жоқ. Бала төрт-бес жасқа келгенде бұған неғұрлым қолайлы жағдай туады.

Сәбилік кезеңде көру қабылдауымен қатар есту қабылдау да жақсы дамиды. Мұнда да заттар мен құбылыстардың (бұл жерде дыбыстардың) қасиеттері баланың іс-әрекетіне қажетті

мөлшерде бөлінетін негізгі тәртіп сақталады. Сәбидің дыбыстарды қабылдауға байланысты негізгі іс-әрекеті сөйлеу арқылы қатынас жасау болып табылады. Сол себепті бұл кезеңде *фонематикалық есту* қабілеті ерекше тез дамиды. Бір-бірінен айрылу екпіні мен құрылымына қарай өзгешеленетін буынданып бөлінбеген дыбыстар комплексін қабылдаудан бала олардың, дыбыстық құрамын қабылдауға көшеді. Әр түрлі дыбыстар сөз ішінде ерекше естіліп, бала оны тиісті ретімен (әуелі дауыстыларын, сосын дауыссыздарын) айыратын болады.

*Әдетте бала екі жасқа толғанда ана тіліндегі барлық дыбысты қабылдап түсінеді.* Дегенмен фонематикалық есту қабілетін анықтай түсу келесі жылдарда жалғаса береді.

Балаларда жоғары дыбысты есту — дыбыстарды биіктігіне қарай қабылдау баяу дамиды. Бірақ арнаулы тәжірибе мұндайда едәуір ілгері басуға болатынын көрсетеді. Жоғары дыбыстарды баланың көңілін аударатын тапсырмаларға енгізіп, олардың сәбиге таныс заттармен байланысты екенін көрсету керек. Сөйтіп үш жасқа қараған балалар мұндайда неғұрлым қатты дауыс кішкене ойыншық малдың, ал жай дауыс үлкен малдың «дауысы» болып естілсе, айырмашылығы шамалы дауыстарды ажырата білуді оңай үйренеді.

Ойлауды дамыту. Біз сәбилік шақтың өзінде баланың ойлауы пайда болды деп есептеуге болатындай іс-әрекеттер жасайтынын — заттар арасындағы байланысты мақсатқа жету үшін пайдаланатынын (мысалы, үстінде сағат жатқан көпшікті тартып, өзіне жақындатып, барып сағатқа қол жеткізу) — көрдік. Бірақ мұндай болжам заттар өзара байланысқан (сағат көпшіктің үстінде жатыр) және осы әзір байланысты пайдалану ғана қалған қарапайым жағдайда пайда болады. Сәбилік шақта бала осындай дайын байланыстарды көп пайдаланады. Ол жіп байланған арбаны өзіне тартып, шыбыққа бекітілген ысырма ойыншықты алға қарай итереді, сол сияқты іс-әрекеттер жасайды.

Баланың бөлініп кеткен заттарды әр кезде жаңадан өзара байланыстыру қажет болатын сан алуан іс-әрекеттерді орындауға үйрету аса маңызды. Біз өзімізге бұрыннан таныс арақатынастық және құрал-саймандық іс-әрекеттер. Оларды игеру аса көп ойлауды талап етпейді: бала өздігінен міндеттер шешпейді, ол үшін үлкендер істеп көрсетеді құрал-сайманды ұстап тұтуды үйретеді. Бірақ осы іс-әрекеттерді орындауға үйрену кезінде бала заттар арасындағы, атап айтқанда, құрал-сайман мен зат арасындағы байланысты бағдарлай бастайды, кейін мұндай байланыстарды жаңа тапсырманы орындау кезінде жаңа жағдайда орнатуға көшеді.

*Дайын байланыстарды немесе үлкендер көрсеткен байланыстарды пайдаланудан оларды өзі орнатуға көшу — бала ойлауын дамытудың маңызды басқышы.* Алғашында жаңа байланыс орнату іс жүзінде байқап қарау арқылы жүзеге асады, со-

ның өзінде балаға кездейсоқ жағдай көмекке келеді. Міне, екі жасар бала стол басында отыр. Стол үстінде оның көңілін аударарлық ойыншық. Бірақ ол алыста жатыр, қолмен алу мүмкін емес. Қасында таяқ бар. Әуелі бала ойыншыққа қарай бар күшін сала ұмтылады да одан ештеңе шықпайтынын түсініп, ойыншықты жайына қалдырады. Сол кезде қолы жетер жердегі таяққа көзі түсті. Ол таяқты қолына алып, айналдыра бастады. Сөйтіп айналдырып отырғанда таяқтың бір жақ ұшы ойыншыққа тиіп кетті. Ойыншық орнынан қозғалды. Бала мұны сол бойда байқап қалды. Оның назары тағы да ойыншыққа түсті. Енді ол ойыншықты таяқпен әдейі қозғай бастайды. Біраз әуреленгеннен кейін ойыншықты өзіне жақындатады. Сөйтіп мақсатқа қол жетті, көзделген нәтиже алынды. Бірақ мұнымен іс біткен жоқ. Баланың ойы көп жағдайда құралмен іс-әрекет жасауға, оның затты қозғаумен байланысына ауады. Енді бала осы байланысты зерттеуді онан әрі жалғастырады, ол үшін ойыншықты әдейі әрі ысырып, сосын таяқпен қайтадан өзіне жақындатады.

Жоғарыда келтірілген мысалда тапсырманың шешілуіне сыртқы барлау қимылдарының көмегі арқылы қол жетті. Дегенмен, бұл іс-әрекеттердің қабылдау қызметінің қалыптасуы үшін негіз болып табылатын іс-әрекеттерден едәуір өзгешелігі бар: олар заттың сыртқы қасиеттерін анықтауға және есепке алуға емес, керісінше зат пен қимыл арасындағы белгілі бір нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін байланыстарды іздестіруге бағытталған.

*Баланың сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерінің көмегімен орындалатын ойлауы көрнекі іс-әрекеттік ойлау деп аталады.* Балалар көрнекі іс-әрекет ойлауын қоршаған дүниеде байқалатын әр түрлі байланыстарды зерттеу үшін пайдаланады.

1,5,27. Балалар сумен ойнап отыр. Кірлендегі судан құйып алады да, оны құм салынған жәшікке апарып құяды. Андрюшаның қолында кружка, Қирюшада тесік банкі бар. Андрюша суды көп апарып құяды, ал Қирюшаның ыдысында аздаған тамшы ғана қалады. Неге олай екеніне Қирюша түсінбей аң-таң болады. Мен ол бүтін ыдыс алу үшін террасқа келетін шығар деп күтудемін.

Жоқ, келмейді. Кирилл сол тесік ыдысымен су таси берді, бірақ барғанша онысы ағып таусылады. Келесі жолы банкіні ұстаған кезде қолы оның тесігін жауып қалды. Енді су аққан жоқ. Бала мұны байқап қалды да тоқтап банкіге қарады. Сосын банкіден қолын тартып алып еді, су ағып кетті. Қолымен тесікті қайта басып еді, судың ағуы тоқтады. Қолын қайта тартып еді, су тағы ақты. Ол қашан су ағып біткенше тесікті осылайша қолымен бір жауып, бір ашып әуре болды... Банкіге тағы су құйып алды. Тағы да сол әрекетін қайталады. Асығыс су құйып жүрген Андрюша інісінің әрекетіне көңіл аударды. Тоқтай қалып көз салды. Кириллдің қолындағы банкі «өз қызметін аяқтағаннан кейін де» ол бұрынғы қимылын жалғастыра берді — қолымен тесікті бір басып, бір ашты. Андрей карап тұрды-тұрды да, өз жөніне кетті. Кирилл оның соңынан жүрді. Андрей су құйып алып, құм салған жәшікке жөнелді. Кирилл де су құйып алып, солай қарай аяндады. Қолымен банкінің тесіктерін жауып алды. Бұл жолы Кирилл суды бұрынғыдан көп әкелді. Бұған қуанған ол тағы да су әкелуге кетті... (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Сыртқы бағдарлау қимылдары, біз өзіміз білетініміздей, ішкі психикалық іс-әрекет жасау үшін бастапқы пункт болып табылады. Сәбилік шақтың өзінде-ақ балада сырттай байқап қарамастан, іштей, ойша орындайтын қимылдар пайда болады. Мысалы, таяқты жеке заттарды жақындатып алу үшін пайдаланған бала, енді оны диванның астына домалап кеткен допты алу үшін де пайдалануға болатынын болжайды. Осындай болжамға ойша салған байқап көру негіз болады. Процесс барысында бала нақты заттармен емес, оның бейнесімен, заттармен оларды қолдану тәсілдері туралы бейнелермен, ұғымдармен іс-әрекет жасады. **Міндетті шешуі немесе ішкі іс-әрекет жасау нәтижесінде болатын бала ойлауын көрнекі бейнелік ойлау дейді.** Сәбилік шақта бала көрнекі-бейнелік жолмен тек белгілі бір қарапайым міндеттерді ғана шеше алады. Неғұрлым күрделі міндеттерді олар не мүлде шешпейді, не көрнекі іс-әрекеттік бағытта шешеді.

Сәбилік шақта балалардың ойлауын дамытуда қорытуды қалыптастыру — жалпы белгілері бар заттарды немесе іс-әрекеттерді ойша біріктіру үлкен орын алады. Қорытудың негізі — сөйлеу үйренуден құралады. Өйткені үлкендердің баланы сөздің маңызын түсінуге және дұрыс қолдануға үйретуінің өзінде қорыту жатыр. Мысалы, «сағат» деген сөзді балаға үйреткенде оның қолға тағатын сағатқа да, қоңыраулы сағатқа да, қабырғаға іліп қоятын сағатқа да қолданылатынын айтса, «түйме» дегеннің әкесінің бешпетіне қадаған пластмассадан жасаған қара түймеге де, көйлектегі ақ түймеге де, шешесінің костюміндегі әдемілеп жасаған ағаш түймеге де қатысты екенін түсіндіреді. Бірақ бала сөздің жалпыға ортақ маңызын бірден түсініп кете алмайды. Алғашқы үйренген сөздердің қолданылуы олардың мазмұнының өзгергіш екенін көрсетеді. Бала көп жағдайда әр түрлі нәрсені бір сөзбен атайды. Бұл жерде олар заттардың әлдебір ұқсастығын негізге алады.

Сәби мысықты «кх» деп атайды. Сонан кейін тері жағаны да (жүні сыртына қарап тұрғандықтан), басқа-жалтырауық ұсақ заттарды да (сірә, мысықтың көзіне ұқсағандықтан), шанышқыны да (мысықтың тырнағын көргеннен соң), тіпті... атасы мен әжесінің суреттерін де (бұл жерде де олардың көзі белгілі роль атқарса керек) осы сөзбен атайды. Бірақ оның бұндай тасымалын үлкендер қолдай қоймайды, сол себепті бала олардың ықпалымен әр нәрсенің өзіне лайық сөз іздестіреді. Мұндайда көбіне заттың атын тек қана сол нәрсеге қойылған деп біледі. Мысалы, бала «мя» (доп) деп тек өзінің қызыл-көк добын ғана атайды, ал басқа доптарға бұлай атамайды.

Үлкендердің нұсқауы, олардың сөйлеу үлгісі — заттардың аталуы — баланы жалпы атау белгілі бір міндетті атқарады, бір нәрсеге арналған заттарды біріктіреді дегенге үнемі итермелейді. Сыртқы түрі бір-бірінен өзгеше, бірақ атқаратын міндеті бірдей заттардың ортақ белгісін тауып көрсету оңайға түспейді



Бала үш жасқа қарағанда оның ақыл-ойының дамуында ойлаудың неғұрлым күрделі формалары және іс-әрекеттің жаңа түрлерін одан әрі игеруде елеулі маңызы бар алға басқандық пайда болады — *сананың белгілік (символикалық) функциясы* қалыптаса бастайды. Белгілік функция бір объектіні екіншісінің баламасы ретінде пайдалану мүмкіндігінен тұрады. Соның өзінде заттармен емес, оның баламаларымен іс-әрекет жасалады да, оның нәтижесі сол заттың өзіне қатысты болады.

Әр түрлі белгілер мен олардың жүйелерін пайдалану адамға тән негізгі ерекшеліктерінің бірі болып табылады. Қоғам тілді, математикалық символиканы, дүниені картиналарда, музыкалық әуендерде, би қимылдарында т. б. бейнелейтін өнердің әр саласын жасады. Белгілердің кез келген түрі адамдардың өзара қатынас жасауына қызмет етеді және әлдебір затты, құбылысты, нақты нәрсенің қатысын немесе қасиетін білдіреді. Мысалы, математикалық белгілер (цифрлар мен символдар) сандық қатынасты, химиялық формулалар — заттың құрамын, картиналар — адамдардың, заттардың сыртқы бейнелерін көрсетеді.

Белгілер бір-бірінен көрсететін, белгілейтін заттардың, құбылыстардың болуы және ұқсастық дәрежесімен ерекшеленеді. Өнердің кейбір түрлерінде (мысалы, кинофильмде) бұл ұқсастықтардың мықты болатыны соншалық, нақты жағдайды көз алдыға дәл сол күйінде елестетеді, ал математикалық символдарда ұқсастық тіпті болмайды. Бірақ, бір жағынан алып қарағанда, белгілердің барлық түрі бірдей — олардың нақты нәрсенің өзі емес, баламалары екенін білген жағдайда ғана түсінуге және пайдалануға мүмкін болады.

Белгінің неғұрлым маңызды және бәрін қамтитын жүйесі тіл болып табылады. Ойлаудың дамыған түрінде сөз арқылы пікір айту нақты заттармен және олардың бейнелерімен іс-әрекетті алмастырып, адамға әр түрлі міндеттерді шешуге мүмкіндік берді. Сәбилік шақта ойлаудың мұндай формасы болмайды. Олар әлдебір міндетті шешуге кіріскенде (мысалы, құрал-сайман қолдануды қажет ететін міндетті), онда атқаратын қызметін сөзбен айтып бере алмайды. «Сен не істегелі тұрсың?» — деген сұраққа бала не мүлде жауап бермейді, немесе: «Жасап болған соң көресің», — деп жауап береді. Міндетті орындау барысында оны сөзбен айтып беру баланың сезімін білдіруі («Ие, бұл не өзі! Бұл не деген масқара!») немесе іске мүлде қатысы болмауы мүмкін. Бірақ міндетті шешу процесіне қатысты пікір ешқашан болмайды. Мәселе мынада: сөз екі жасар бала үшін әлі белгі, заттың немесе іс-әрекеттің баламасы ролін атқармайды. Сөз затқа (немесе ұқсас нәрселер тобына) және одан бөліп қарауға болмайтын қасиеттердің бірі ретінде ғана қолданылады.

Таныс функциялар әуелі практикалық іс-әрекеттермен байланысты дамиды да, содан кейін ғана сөзде қолданылуға көше-

екен. Егер бұдан бұрын өзі игерген заттық іс-әрекет көмекке келмесе, заттарды олардың мақсатына қарай пайдалануды үйренбесе бұл, сірә, балалар үшін тіпті де қиын болуы мүмкін еді.

*Заттардың функциясына қарай қорытынды жасау* алдымен іс-әрекет үстінде пайда болады да сөз жүзінде бекиді. Алғашқы қорытынды жасалатын заттар — құрал-жабдықтар. Белгілі бір құрал-жабдықтың (таяқ, қасық, күрекше, қарындаш) көмегімен іс-әрекет жасауды үйренген бала осы құралдарды әр түрлі жағдайларда пайдалануға ұмтылады, оның *қорытынды жасалған мән-мазмұнын* белгілі тапсырманы орындауға пайдаланады. Екінші жағынан, құралдардың пайдалануға қажетті маңызды белгілері іріктеп алынады да, қалғандары кейінгі кезекке ысырылады. Шыбықтың көмегімен заттарды өзіне қарай жақындатуды үйренгеннен кейін бала бұл мақсатқа кез келген ұзын нәрсені (сызғыш, зонтик, қасық) пайдаланады. Осының бәрі бала үйренген сөздердің мәнін өзгертеді. Олар барған сайын заттың функциясын қорытындыланған түрде көрсете бастайды. Сөз — заттың атауы — балаларға сол затпен іс-әрекет үстінде көрсетіліп, үйретілген кезде, қорытынды жасаудың мәні арта түседі.

Сәбилерге ойыншықтар (күрекше, шелек) беріп, оларды қалай атайтынын үйретті. Балалар оларды қалай атайтынын есінде сақтағаннан кейін, оларға дәл осылардай, бірақ басқа түске боялған ойыншықтар берді. Егер балалар жаттап алған атауларын осы ойыншықтарға өздігінен ауыстырмаса, ойыншықтардың түсін бірте-бірте өзгертіп, оларды заттың түсіне көңіл аудармауға әдейі үйретуге іс-әрекет жасайды.

Екінші жағдайда осы ойыншықтарды арнайы ұйымдастырылған ойын кезінде берді. Балалар ойыншықтармен іс-әрекет жасау үстінде (күрекшемен құм төгіп, шелекпен құдықтан су тартып) олардың атауын есте ұстады. Ойыншықтардың атауын есте сақтағаннан кейін бұрынғылары бірінші жағдайдағы сияқты, түсі бөлек дәл сондай ойыншықтармен алмастырылды.

Екінші жағдайда сөздің қорытынды жасалған мәнін, бірінші жағдайға қарағанда, әлдеқайда жеңіл әрі тез игеретіні байқалды. Балалар ойыншықтарды түсінің өзгергеніне қарамастан, олармен іс-әрекет жасаған бойда ажыратады және дұрыс атайды (*Н. Х. Швачкинаның материалдарынан*).

Сәбилік шақта балалар заттың атауын оның функциясымен тығыз байланыстырады. Сондықтанда үлкендер бұрыннан таныс сөзбен атаған жаңа затпен кездескенде бала бұл затты қандай жағдайда болсын тиісінше пайдалануға тырысуы мүмкін. Мысалы, екі жасар ұл бірде қолына кішкене отырғышты ұстаған бойы шешесінің қасына келді. Баланың: «Бұл не?» — деген сұрағына, шешесі: «Сашенька, ол отырғыш қой», — деп жауап берді. Шешесінің таң қалғаны сондай, Саша осы жауапты естіген бойда кішкене отырғышты жерге қойып, арқасын берді де, оған отыра бастады.

Балаларда қалыптасатын қорытынды жасау бейнелер формасына ие болады және ол міндетті көрнекі-бейнелі шешу процесінде пайдаланылады.

ді, баланың сөзбен ойлауына мүмкіндік береді. Белгілік функциялардың пайда болуының алғышарты заттық іс-әрекетті меңгеру және онан кейін іс-әрекетті заттан бөлу болып табылады. Іс-әрекет затсыз немесе оған сай келмейтін затпен орындала басталғанда, ол өзінің практикалық мәнін жояды және нақты қимылдың бейнесіне айналады. Егер бала кубиктен «су ішсе», ол ішкен емес, оны бейнелеу ғана.

Қимылды бейнелегеннен кейін енді затты бейнелеу, оны басқа затпен алмастыру пайда болады. Кубик шыны аяқ орнына пайдаланылады. Бірақ, біздің көргеніміздей, әуелі бала бұл алмастыруды байқамайды, балама затқа негізгі атауды бермейді. Ұғыну алғышарт емес, керісінше алмастырушы затпен іс-әрекет жасауды меңгерудің нәтижесі болып табылады. Оның туындауы сананың белгілік функциясының пайда болғанын дәлелдейді.

Бала белгілік функцияны ашпайды, керісінше *игереді*. Орын алмастырудың үлгісін де, заттардың ойын кезіндегі атау үлгісін де үлкендер айтып түсіндіреді. Бірақ оны игеру егер баланың өз іс-әрекетінің дамуымен алдын ала әзірленген жағдайда ғана (әрине, оған да үлкендер бағыт береді) мүмкін болады.

Бір затты екінші заттың орнына пайдалануға болатынын түсіну баланың қоршаған ортаны игеруіндегі бетбұрыс кезең болып табылады. Ол ойын үстінде ғана емес, сондай-ақ баланың басқа іс-әрекеті мен күнделікті мінез-құлқында да аңғарылады.

Белгілік функция баланың сурет салуына өзгеріс енгізеді, бұрынғы шатпақтардың бейнеге ауысуына түрткі болады. Осының арқасында бала өзі сызған шатпақтан белгілі бір нәрсенің бейнесін байқай бастайды. Мұндай кездегі ойын мен сурет салу өзара тығыз байланысты, бала бейнені оның әлдебір мәнін көрсететіндей ойын қимылдарымен жиі толықтырады.

3,0,3. Миша айналасы тұйықталған форманың суретін салды да, оны қағаз бетіне әлденеше рет қайталады. Әр форманы салған сайын, одан жан-жаққа сызықшалар тартады. «Ой,— деп танданды ол өзі салған суреттерге қарап,— қаншама қоңыз жорғалап жүр!». Тәрбиеші суретке қарай еңкейді. «Қазір қоңыздар қашып кетеді» — дейді бала, сосын бейнені қолымен жабады. Ол үшін дәптердің парағындағы сурет — көп қоңыз жорғалап жүрген алаңға, шөпке айналып кетті (Т. Г. Казакованың бақылауларынан).

Белгілік функция пайда болған кезде балалар сәл ғана ыңғайды пайдаланып, кез келген нәрседен таныс заттардың бейнелерін байқағандай болады.

2,8,14. Вафли жеп отырған Андрей оның бір тұтасын стол үстіне қырынан қойды. «Мама, қалашы, мен үй жасадым! Енді машина жасаймын,— деді де әлгінің шетінен тістеп алды. Сонан соң: — Қазір басқа бірдене болады, — деп екінші шетін тістеді. — Міне адам шықты, — деді ол».

Иегін қолымен тіреп отырған Кирилл Дюканың суретін көріп: «Қалашы, мынау басы, ал мынау... алқасы. Дұлыс қой, Дюка?— деп сұрайды.

2,10,25. Балалар тамақтанып отырған. Кирилл байқаусызда сүтін тамызып алды. Қызыл столға тамған ақ сүт тамшысына қарайды да: «Мама, қалашы, мынау балапанды!»— дейді.

Енді сүтті әдейі бүркеді. Стол үстіне айнала күн сәулесіндей шашыраған жаңа тамшылар пайда болды. Қирюша тамшыларды қолымен қосып былай дейді: «Қалашы, енді кірпі болды. Ал, енді жылан болды. Ол шағып алады» (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Сәбилік кездегі ойлаудың дамуы оның әр түрлі жақтары: біріншіден, көрнекі іс-әрекеттік және көрнекі-бейнелі ойлаудың дамуы, қорытынды жасау қабілетінің қалыптасуы, екінші жағынан, сананың белгілік функциясын игеру — әзірге бытыраңқы, өзара байланыспағандығымен ерекшеленеді. Тек кейінірек, мектеп жасына дейінгі кезеңде бұл жақтары қосылып, ойлаудың неғұрлым күрделі формаларын игеруге негіз қалайды.

### § 3. СӘБИЛІК ШАҚТА ЖЕКЕ АДАМ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Баланың психикалық даму барысында оларды орындауға қажетті сан алуан іс-әрекетті игеру психикалық процестер мен сапаларды қалыптастыру ғана жүзеге асып қоймайды. Бала бірте-бірте адамның қоғамдағы мінез-құлқына тән қасиеттерін, бастысы адамды қоғам мүшесі ретінде ерекшелейтін және оның іс-әрекетін анықтайтын ішкі белгілерін игереді.

Үлкендер мінез-құлқына көбіне-көп әбден ұғымды мотивтерді басшылыққа алады — ол дәл осы жолы басқаша емес, тек қана осылай жасау керектігіне көзі жетіп істейді. Үлкендер мінез-құлқының мотивтері осы адам үшін ең маңызды не, мәні жоғы не екендігіне байланысты белгілі жүйеден тұрады. Мысалы, егер ол маңызды жұмысты аяқтамаса, киноға билет алу-дан немесе ауру ата-анасын күту үшін қызықты туристік саяхатқа шығудан бас тартуы мүмкін.

Балаға тек осыларды игеру ғана керек. Олардың мінез-құлқының мотивтері, әдетте, ұғынылмаған, мәніне қарай белгілі жүйеге келтірілмеген. Баланың ішкі дүниесі бірте-бірте анықталып, тұрақтылыққа ие болады. Бұл ішкі дүние үлкендердің шешуші әсерімен пайда болса да, олар өздерінің адамға, затқа көзқарасын, өздерінің мінез-құлық әдісін тікелей балаға дарыта алмайды.

Бала өмір сүруді ғана үйреніп қоймайды. Ол өмір сүріп жатыр және кез келген сыртқы әсер, оның ішінде үлкендердің тәрбиелік ықпалы да оны балалардың қалай қабылдайтынына, оның бұрыннан қалыптасқан қажеттіліктері мен мүдделеріне қаншалықты жауап беретініне қарай түрліше мәнге ие болады. Соның өзінде, көп жағдайда, үлкендердің балаларға қоятын тәрбие әсері, талабы оған сөзсіз қайшы келеді. Мысалы, баланың ықыласын заттарға, ойыншықтарға, олармен түрлі іс-әрекет жасауға аударады. Мұның өзі ойыншықтардың балаларға

қызықтырғыш, тартымды әсер етуіне әкеліп соқтырады. Сонымен бірге өзінен басқа балалармен санасуын, ойыншықтарын бөлісуін, құрбысының да правосын мойындауды талап етеді. Баланың әр түрлі талпынысын өзара байланыстырып, олардың бірін неғұрлым маңыздырақ, екіншісіне бағындыруға мүмкіндік беретіндей психологиялық қасиеттер қалыптасқанша біраз уақыт өтеді.

**Сәбилік шақта баланың мінез-құлқының дамуы.** Сәбилік шақта бала мінез-құлқының ерекшелігі сол, ол ойланбастан, табан ауызында пайда болған сезімнің және ынтаның әсерімен қимыл жасайды. Бұл сезімдер мен тілектер алдымен баланы қоршаған, оның көзіне бірден шалынған заттар арқылы пайда болады. Сондықтанда оның мінез-құлқы сыртқы жағдайға байланысты болады. Баланы әлденеге қызықтыру да оңай. Мысалы, егер бала бірдеңеге өкініп, жыласа, оны жұбату қиын емес, оның айырылып қалған ойыншығының орнына басқасын берсе немесе бөтен бір нәрсені ермек етсе жетіп жатыр. Бірақ, сәбилік шақтың өзінде, зат туралы тұрақты түсініктің пайда болуына байланысты, қазір көзі көрмесе де бейнесін сақтаған нәрсе жайлы сезім мен ықылас пайда бола бастайды.

1,3,0. Бақшада ойнап жүрген Миша басқа бір баланың добын алып, енді одан айырылғысы келмеді. Көп кешікпей ол үйіне кешкі тамаққа баруы тиіс болатын. Әлденеге бір сәт баланың көңілі ауған кезде одан допты алып, өзін үйге әкетуге тура келді. Кешкі тамақ кезінде Миша аяқ астынан берекесі кетіп, алдындағы асынан бас тартып, ашулана бастады, орнынан тұрып кеткісі келіп, салфеткасын жұлқылай бастады т. б. Содан оны еденге түсіргенде, ол бірден тынышталып, «доп... доп! деп» айқай салып, әуелі бақшаға қарай, содан соң жаңағы доптың иесінің үйіне қарай жүгірді (*Л. И. Божовичтің бақылауларынан*).

Сезім мен тілектің елестетумен байланысын анықтау баланың мінез-құлқын неғұрлым мақсатты, нақты жағдайда тәуелсіз етеді, мінез-құлықты сөзбен шектеудің, яғни сөзбен белгіленген мақсатты орындауға бағытталған іс-әрекетті қалыпқа келтірудің негізін қалайды.

Сәбилік шақтың соңында бала сурет салғанда, кубиктерден құрылыс салғанда мақсатты бағытталған іс-әрекет жасайды. Ол өзінің нені бейнелегісі немесе құрастырғысы келетінін сөзбен айтып береді. Дегенмен іс-әрекетін сөзбен түсіндіру жағы әлі де жеткіліксіз. Баланың ойы тұрақты емес, олар іс үстінде өзгеріп кете береді, оларға өз іс-әрекетінің нәтижесін ұғыну әсер етеді, ойлаған ойы аяғына дейін жеткізілмейді. Бүкіл сәбилік шақ бойына жағдайдың әсері үлкендердің сөзбен түсіндіруінің және балада пайда болған ниеттің әсерінен күшті болады. Мысалы, музыка сабағында тәрбиеші құс өсіруші, ал балалар жас әтештер болып ойнайды. Олар үлкендерге еліктеп, қажетті қимылды үйренеді, нұсқауларды тыңдайды, бірақ басталған кезде тәрбиешінің қимылын қабылдауы алдын ала үйреткеннен күшті болып шығады да балалар жан-жаққа қашып кетудің орнына,

тәрбиешіге ілесе өздерін-өздері «киш-киш» деп айқайлап қуалай бастайды.

Балалардың мінез-құлқы олардың сезімі мен тілегінің сипатымен анықталатын болғандықтан, оларды басқа адамдардың мүддесімен есептесетіндей, үлкендердің талабына сай келетіндей сезімнің дамуының зор маңызы бар.

Нәрестелік шақта-ақ балалардың жақын адамдарына — шешесіне, әкесіне, яслидегі тәрбиешіге — сүйіспеншілігі, ұнату сезімі қалыптаса бастайды. Сәбилік шақта бұл ұнату жаңа формаларға ие болады. Бала үлкендерден мақтау сөз естігенді, еркелеткенді жақсы көреді, үлкендер өздеріне риза болмай қалса, өкінеді. Шамамен бір жарым жаста бала басқалармен араласып, қатынас жасаса, ұнату сезімі соларға ауысады. Оны зәбір көрген баланы есіркеуден, оған көмек көрсетуден, кейде қолындағы тәттісін, ойыншықтарын бөліскісі келетіндігінен байқаймыз.

1,11,25. Андрюшаны жазалап, бұрышқа теріс қаратып қойды. Бұған өкпелеген Андрюша дауысын шығарып жылап тұр. Кирилка оның қасына келіп, басынан сипайды, сосын: «Жыламашы, Дюка, жылама»,— деп жұбатады. Андрюша інісінің иығына басын сүйеп одан сайын үдете түсті. Мұны көрген Кирилканың өзі де жылап жібергелі тұр. Сонда да: «Қойшы, енді, жыламашы, Дюка!»— деп береді. (*В. С. Мухинаның күнделігінен*).

Бала басқалардың сезімін тез қабылдайды. Мысалы, яслиде бір-екі бала жылай бастаса-ақ болды, оны басқалары да қос-тап, ақыры бүкіл топ жылайтын кез жиі кездеседі.

Жас жарымнан бастап үлкендердің балалар мінез-құлқын бағалауы олардың сезімінің маңызды бастауларының біріне айналады. Айналасындағылардың мадақтауы, қолдауы балалардың мақтаныш сезімін тудырады да олар үлкендерге өз жетістіктерін көрсетіп, жақсы баға алуға ұмтылады.

1,7,0. Коля қолын жоғары көтеріп тұрып. «Мама, қалашы! Мама, қалашы!» (қарашы),— деп айқайлайды. Мамасы оған жақын келіп: «Міне, жарадың!» Сенің қолыңды көтеруді үйренгенің қандай жақсы болған. Қәдімгі үлкен кісі сияқтысың!»— дейді. Бала қуана езу тартып, секіре бастайды да: «Қалашы, мама! Қалашы, мама!»— деп қайталайды. Ал, бір минуттан соң ол еденде жатқан газеттің үстінен секіріп өтуге тырысып, мамасының мадақтауына да ие болады, т. б. (*Р. Х. Шакуровтың бақылауларынан*).

Қандай да бір іс-әрекеттерді оңды бағалай отырып, үлкендер оларға балалардың көз алдында тартымды түр береді, балаларда өзімшілдік, мадақтауға ие болу сезімін оятады.

2,6,0. Галя яслиге бара бастады, бірақ үйден шығар алдында және яслиде жылайтынды шығарды. Папасы мен мамасы өздерінің танысы Тома деген қызды мысалға келтіріп, «міне, жақсы бала деп соны айт, ешқашан жылаған емес»,— деп мақтайды. Және де күн сайын кім жыламаса, соның мақтауын асырады. Бірде мамасы оны алып кетуге яслиге келгенінде Галя оның алдынан жүгіріп шығып, қуанышпен былай деп хабарлады: «Мама! Мен бүгін яслиде жылағаным жоқ, жарадым ба?» Содан бері ол үшін жыламау үлкен мақтанышқа айналды.

Басқа балалар жайлы әңгімелегенде ол алдымен кім — жылауық, кім — жыламайды, соны айтып барып баға беретін болды. «Қоля деген сондай жаман бала, — яслиде жылайды», — немесе: «Таня, бүгін «мама, ма-ма», — деп көп жылады, ал мен жылағаным жоқ!» (Р. Х. Шакуровтың бақылауларынан.)

Кейінірек бала, егер оның іс-әрекеті үлкендердің үмітін ақтамай, үлкендер оларды ақыл айтып ұрыса бастаса, ол мақтаныш орнына ұялатын болады. Әсіресе бала сөзді дұрыс айтпаса, өлең айтып тұрып жаңылысып кетсе, т. б. қатты ұялады. Бірте-бірте ол үлкендер қолдамаған қылықтары үшін де, егер олар әдейі бетіне басып, ұялтса, қысыла бастайды. Кейбір жағдайларда ұялу сезімінің күштілігі соншалық, ол басқа ниеттің бәрін жеңіп, баланы өзін қызықтырған ойыншықтан бас тартуға немесе бөтен әлдебір қиын іс-әрекет істеуге итермелейді.

2,6,12. Көбелек ұстадық... Бес жасар Толя көп көбелекті көріп, оларға таңдана қарайды. Кирилка шаттанып: «Менің көбелектерім қандай керемет! Бұларды біз мамамыз екеуміз ұстадық», — дейді. Толя әлгілердің ішіндегі әдемі екеуін көрсетіп: «Менде мыналардай көбелек ешқашан болып көрген емес», — дейді қызғаныш сезіммен. Мен Кирюшаға әлгі көбелектердің біреуін (қанатында қызыл және ақ таңбалары бар кара көбелекті) Толяға сыйлауды ұсындым. Ол қарсы болды. Ешқандай үгіт те, уәде де оған әсер етпейді. Кирюша әлгі әдемі көбелектен айрылғысы, келмейді де Толяға басқа ойыншықтарын ұсынады. Біз осылайша үйді-үйімізге тарадық.

Үйге келгесін мен Кирилкаға: «Сен сараң екенсің», — дедім. Кирилл қатты толқып: «Мен сараң емеспін!» — деп жыламсырап айқай салды.

Сосын мен оған Толяға көбелекті апарып беруді ұсындым. Кирилл: «Жоқ», — деп көнбеді. «Онда сен сараңсың, Толя саған ойнау үшін ойыншық балапанын бергені қайда». Ол былай деді: «Мен Толяның балапанын өзіне қайтарып беремін».

Балапанды ұстай алып, есікке қарай жүгірді. Ал Кирюша бұл балапанмен бүкіл жаз бойы ойнап, ұйықтағанда да қасына алып жататын.

«Одан саған пайда жоқ. Сен бәрібір сараңсың». Енді Кирилл әлгі әсем көбелектердің бірін алып: «Мен сараң емеспін», — деді де, бақшадағы Толяға барып, көбелекті соған ұсынады.

«Мә, мен сараң емеспін». Толя көбелекті алған бойда Кирюша өкіріп жылап, оны қайтадан өзіне тартты. Сосын жылап тұрып: «Қандай әсем... Мен сараң емеспін...» деді. Қайта-қайта өксіді. Әсем көбелек туралы күні бойы есінен шығармады. (В. С. Мухинаның күнделігінен.)

Әрине, өзін-өзі сыйлау, мақтаныш және ұялу сезімінің дамуының әсерімен бала өзін үнемі бақылап отырады демейміз. Бала оған әлі қабілетсіз.

Өзінің мінез-құлқын саналы түрде басқарып отыру мүмкіндігі баланың сәбилік шағында тым шектелген. Ойына келген тілегінен сол бойда қайту, үлкендердің өзін қызықтырмайтын ұсыныстарын орындау балаға қиынға түседі. Бір жастан үш жасқа дейінгі балаларға таңертеңгі тамақтан кейін бір-бірден конфет беріп, оларды аналары келіп, алдымен солар дәмін татып көргенше жемеу керектігін түсіндірді. Екі жасқа қараған он жеті баланың тек жетеуі ғана, ал үшке қараған он алты баланың тоғызы шыдап, конфетті жеген жоқ. Бірақ бұлардың өздері де мамалары келгенше конфеттерін қалталарынан талай рет шығарып, жалап, қайтадан орап қойып әуре болды.

Балалар үлкендердің өте қарапайым, бірақ қызығы шамалы тапсырмаларын орындаған кезде не оларды ойынға айналдырып түрін өзгертеді, не тез басқа нәрсемен айналысып, аяғына дейін жеткізбейді. Мысалы, шашылып жатқан кубиктерді жинап, салып жатқан бала, ара-арасында олардан мұнара тұрғызумен, отырғыштар жасаумен айналысады немесе бірнеше кубикті жинайды да, қалғандарын сол күйінде тастап кетеді. Тапсырманы аяғына жеткізе орындау үшін үлкендердің табандылығы, қайта-қайта ескертуі керек.

**Дербестікке (тәуелсіздікке) ұмтылудың пайда болуы. Үш жас шағы — дағдарыс.** Сәбилік шақтағы бала дамуының неғұрлым маңызды сәті оның ахуалдың өзгеруіне қарай өзгеріске ұшырамайтын, үлкендердің тілегімен дәл келуі де, келмеуі де мүмкін өзіндік ерекше тілегі бар жеке адам екендігін сезіне бастауы болып табылады.

Сәбилік шақтың басында бала өзінде пайда болған сезіммен тілекті оларға қозғау салатын сыртқы себептерден ажырата алмайды. Ол өне бойы қозғалыста, іс-әрекетте болады, оның ішкі жағдайы үнемі өзгеріп отырады және осы өзгергіштікте бала үшін өзінің ықыласы мен іс-әрекеті арналған адамдар мен заттар ғана көзге түседі. Адамдардың қандай жағдайда да, әр түрлі іс-әрекет жасаған кезде де сол күйінде қалатынын бала сезіне бермейді. Мысалы, екі жасар баланың әкесі бір жақтан жүдеп-жадап саяжайға келгенде, ол папасын таныды, бірақ оны «кішкене папа» деп атады. Оның түсінігінше «үлкен папасы» қалада қалған сияқты. Балаға мұндайларды сезінудің қиындығы тағы да оның өзінің адам ретінде дербес, басқалардан бөлектігінде, түрлі іс-әрекеттің негізі өзі екендігінде жатыр. Өзіне көзқарасты балалар үлкендерден үйренеді. Олар өздерін үшінші жақпен атайды («Дюкаға шай бер») және өзімен-өзі бөтен адаммен әңгімелескендей сөйлеседі — жұбатады, ұрысады, алғыс айтады. Балалардың өздерінің басқа адамдармен бірлігін сезінуі көбіне олардың сөзінен байқалады. Ата-анасы: «Сашенька, біз қонаққа барамыз», — десе, ол: «Ал, біз мені аламыз?» — деп сұрайды. Қыз бала папасымен бірге өзі бұрын танымайтын қонақтарды қарсы алуға шықты. Қонақтар папасымен амандасып жатыр. Олардың бірі әзілдеп: «Ал, мынау кімнің баласы?» — деп сұрақ қойып еді, қыз бала сол бойда: «Бұл біздікі, біздің бала!» — деп жауап берді.

Бала екіге толғаннан бастап өзімен-өзі таныса бастайды. Бұл таныстық алдымен сыртқы бейнеге, ал кейін ішкі дүниеге қатысты болады. Екі жасқа қараған кезде, әдетте балалар айнадан, фотографиядан немесе кинодан өзін танымайды да, бар назарын өздері білетін адамдарға аударады. Өзін тану үлкендердің көмегімен жүзеге асырылады. Баланың бұған қызыға кірісетіні сондай, өз бейнесін еске сақтауға жаттыққандай болады.

*3 жасі сәтінде - 1000 сөз біледі.*



1,9,2. Айнаға қарап тұрған Андрюша: «Міне, мынау мен»,— деп қуана хабарлайды. Содан соң өзін саусағымен нұқып, тағы да: «Міне, мынау мен», — дейді.

Мені көрсетіп. «Мынау мама!» — деп өзіне қарай тартады. Сосын айнаға жақындатып, ондағы суретіме қарап, тағы да: «Мынау мама!»— дейді. Одан соң менің өзімді, содан кейін қайтадан айнадағы бейнемді көп мәртебе кезек көрсетіп: «Мынау мама!» — дей береді (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Балалар үшін өздерін айнадан танығаннан гөрі фотография мен кинофильмнен тану қиынға түседі. Екі жаста олар басқа адамдарды және кино түсірілген жағдайды жақсы таниды, бірақ өзін екі жарым жастан бастап қана таниды, соның өзінде біраз уақыт бойына өзінің кинодағы бейнесі туралы басқа біреу сияқты («анау Саша») сөйлейді. Өзінің әр түрлі жағдайда өзгермейтінін сезінудің қиындығы, міне осында.

Әр түрлі тілек пен іс-әрекеттің тұрақты көзі ретінде өзін басқалардан бөлек сезіну баланың өсіп келе жатқан шын мағынасындағы дербестігінің әсерімен үш жасқа толған кезде пайда болады. Бала үлкендердің көмегінсіз-ақ түрліше заттық іс-әрекет жасау мүмкіндігіне ие болады, өзін-өзі қамтудың қарапайым дағдыларын үйренеді. Соның нәтижесінде бала қандайда болсын іс-әрекетті соның өзі ғана орындайтынын түсіне бастайды.

Сырттай қарағанда, бұл түсінік баланың өзі туралы бұрынғыдай үшінші жақпен емес, бірінші жақпен айтатынынан байқалады: «Мен жүгіремін», «қуыршақты маған бер», «Мені өзіңмен бірге ала кет».

Өзін басқа адамдардан бөліп қарау және жеке басының мүмкіндіктері кеңейгенін сезіну, баланың үлкендерге жаңаша қарауына жетелейді. Ол өзін үлкендермен салыстырып, солардай болғысы, солардың істегенін істегісі, солардай тәуелсіз, солардай еркін болғысы келеді. Үш жасар бала: «Мен үлкен болып өскенде тісімді өзім тазалаймын (тазартамын). Сіздерге тойт (торт) әкеліп бейемін (беремін). Киюшаны (Кирюшка) шкафтың үстіне шығаймын (шығарамын). Қайың-қайың кітаптар оқимын»,— деп мәлімдейді. Бала келешек туралы айтқанымен, ол қашан өскенше соны күтіп отырады деген сөз емес. Шынында балалар «үлкен болуды» сол бойда-ақ іске асыруға тырысады. Онысы әсіресе олардың дербестікке ұмтылатынынан, өздерінің тілектерін үлкендерге қарсы қоятынынан көрінеді. *Үш жастағы дағдарыс* осылай басталады. Үлкендер бұл кезеңде баламен қарым-қатынаста елеулі қиындықтарды басынан кешіреді, олардың қасармалығына, еш нәрсені мойындамауына тап болады.

3,0,9. Андрюша қасарма болып өсті. Оны ас үйге шақырсам, ештеңе естімегендей, орнына қозғалмайды. Содан кейін қолынан ұстап: «Жүре ғой балам!»,— дедім. Андрюша: Мені сүйреме! Қазір өзім байамын» — деді. Қолын менің қолымнан босатып алып: «Мен қазір өзім байамын»,— деп ілкіде өзі тұрған жеріне қайта барды. Ас үйге қарай содан кейін ғана қозғалды. (В. С. Мухинаның күнделігінен.)

Балалар тым көбірек қамқорлық жасағанға қарсыласып қана қоймайды, сонымен бірге көп жағдайда рұқсат етпеген нәрсені әдейі жасайды, сөйтіп өзінің тәуелсіздігін көрсетпек болады.

2,8,5. Мен Сашаға: «Мен саған мықтап кейідім, бұрын-сонды бұлай кейімеген шығармын»,— дедім. Ол бірденені білгісі келген адамдай: «Көрсетші, қалай кейігенінді»,— деп сұрайды. Мен Сашаның шыбықты ауызына салмауын сұрадым. Ол қасарысып болмады, велосипедті тілімен жалап алды. Менің «олай етуге болмайды» дегеніме жауап ретінде: «Бойады, висипедті жайауға да, таяқты ауызға салуға бойады»,— деп қасарысты (Н. А. Мещинскаяның күнделігінен).

Баланың қасармалығы мен еш нәрсені мойындамауы, негізінен, өздеріне қамқорлық жасайтын үлкендерге бағытталған. Ондай мінез-құлықтың бөтен кісілерге бағытталуы өте сирек, ал құрбыларына тіпті де қасарыспайды. Дамудың бұл кезеңінің өту ерекшеліктері көп жағдайда үлкендердің балаға деген көзқарасына байланысты. Олармен ескіше қарым-қатынас жасауға талаптану балаларда жарамсыз мінез-құлықтың (қасармалық, ештеңені мойындамау) пайда болып, оның мектеп жасына дейінгі бүкіл кезең бойына сақталуына әкеліп соқтырады. Үлкендердің әдепті мінез-құлығы, балаларға мүмкіндігінше дербестік беруі әдетте олардың ешкімді мойындамауын қоюына көмектеседі. Дегенмен, тәрбиеші балалардың өз мүмкіндіктерін түсінуі, олардың шын мүмкіндіктеріне сай келмейтінін есінде ұстауы керек. Балалардың бірдеңеге ұмтылуында, талаптануында шек жоқ. Үлкендердей болуға ұмтылған бала, өздігінен, мамасының көмегінсіз-ақ, шам жағып немесе отырғышқа отырып қана қоймай, сонымен бірге дүкенге барып, бірдеңе сатып алуға, тамақ пісіруге, мишинаның руліне отыруға т. б. талаптанады. Әрине, ешбір ата-ана олардың бұл талпынысын орындай алмайды. Оны орындаудың бір ғана жолы бар — ойын формасы. Ойынға көшу бірден жүзеге аспайды, бала оны игеру керек, ал үлкендер үйретуі тиіс.

Балалардың өсіп келе жатқан мүмкіндіктерін кезінде байқап және олардың қажеттіліктерін іс-әрекеттің, үлкендермен қарым-қатынастың жаңа түрімен орындау арқылы дұрыс тәрбиелеген жағдайда, тәрбие берудің қиын кезеңі сөзсіз азаяды әрі ол жеңіл өтеді. Үш жастағы дағдарыс — өтпелі құбылыс. Бірақ, онымен байланысты пайда болатын жаңа құрылымдар — өздерін басқа адамдармен салыстыру — баланың жеке басының онан әрі қалыптасуына жағдай жасайтын психикалық дамудағы маңызды қадам.

## ЕКІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУҒА АРНАЛҒАН СҰРАҚТАР

1. Жаңа туған нәресте мен жоғары сатыдағы маймыл баласының психикасындағы принципті айырмашылық неде?
2. Жаңа туған кезеңде мидың дұрыс жетілуі неге байланысты?
3. Баланың алғашқы әлеуметтік қажеттілігі неден көрінеді?

4. Жандандыру комплексі деген не?
5. Нәрестенің үлкендермен қарым-қатынасының ролі қандай?
6. Баланың сөйлеуді игеруінің алғышарттары қандай?
7. Нәрестелік шақтағы қимыл мен іс-әрекетті дамытудың ерекшеліктері қандай?
8. Нәрестелік шақта бағдарлауды дамыту қалай өтеді?
9. Сәбилік шақта баланың психикасының дамуын анықтайтын маңызды табыстар қандай?
10. Тік жүру баланың психикасын дамытуға неліктен көмектеседі.
11. Сәбилік шақтағы заттық дамудың өзіне тән ерекшеліктері қандай?
12. Арақатынастың және қару-жарақ іс-әрекеті процесінде бала психикасында пайда болатын жаңа құрылымдар қандай?
13. Сәбилік шақта пайда болатын іс-әрекеттің жаңа түрлерінің ерекшеліктері қандай?
14. Сәбилік шақта тіл дамытудың қандай өзіндік ерекшелігі бар?
15. Сәбилік шақта заттардың қасиеттері туралы ұғымның жасалуы және оны қабылдау қалай дамиды?
16. Сәбилік шақта ойлау қалай дамиды?
17. Сәбилік шақта адамның жеке басының қалыптасу алғышарттары қандай?
18. Жас шақтарының дағдарысы туралы тәрбиеші нені білуі тиіс? Баланың «қиын тәрбиесін» тәрбиеші қалай жеңілдетеді алады?

## ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР

1. Ясли жасындағы баланы біршама бақылаңыз. Оның психикалық дамуы қалыпты нормаға қаншалықты сәйкес келетінін анықтаңыз.
2. Он-он екі айлық нәрестенің әлеуметтік әсерлерінің өзіндік ерекшеліктерін байқаңыз. Оның үлкендермен қарым-қатынас жасауға әзір екендігін неден байқауға болады? Үлкендердің назарын өзіне аудару үшін бала қандай амалдарды пайдалануға тырысады.
3. Он-он екі айлық бірнеше нәрестенің мүдірмей және мүдіріп айтатын сөздік қорын тексеріңіз. Тапсырманы орындауға кіріспес бұрын оны қалай жақсы өткізуді ойластырыңыз, байқаудың жоспарын белгілеңіз. Зерттелетін балалардың тілі дамуындағы жеке-дара ерекшеліктерді сипаттаңыз.
4. Сәбилік шақтағы балаларға біршама бақылау жүргізіңіз. Оның психикалық дамуына сипаттама беріңіз. Адамның психикалық даму жолының тең жартысы үш жастың үлесіне тиеді деп психологтардың санауының негізі неде екеніне жауап беріңіз.
5. Сәбилік шақтың соңында «қиын тәрбие» байқала бастайды. Осы дағдарысты қандай жолдармен жеңілдетуге болатынын ойластырыңыз. Өз тұжырымдарыңызды практикада тексеріңіз. Ол үшін «қиын тәрбиеленетін» баланың мінез-құлқын жарамды етуге тырысыңыз.

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ШАҚТАҒЫ БАЛАНЫҢ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

### 6-тарау. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ШАҚТА ОЙЫН — БАЛАНЫҢ БАСТЫ ІС-ӘРЕКЕТІ

---

#### § 1. ОЙЫН ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ЖАЛПЫ СИПАТТАМАСЫ

Рольді ойын элементтері сәбилік шақта пайда болып, дами бастайтындығын біз айтып өткенбіз. Рольді ойындарда балалар үлкендермен бірге болуға тырысып, ерекше ойын түрінде ересектердің өзара қарым-қатынастары мен еңбектегі қызметін еске түсіреді.

Мектепке дейінгі шақта ойын іс-әрекеттің басты түріне айналады, алайда бұл қазіргі баланың, әдетте, көп уақытын өзіне қызғылықты ойындармен өткізетіндігінен емес, / ойын баланың *психикасында сапалық өзгерістер* туғызатындығынан болады.

Мәселен, қолына түскен затпен қимылдар жасағанда немесе үлкендердің үйреткендерін орындағанда (әсіресе, шынайы заттармен емес, ойыншықтармен орындалса) бала ойнап отыр деп жиі айтамыз. Бірақ бір әрекетімен екінші бір әрекетті, бір затпен екінші бір затты бейнелегенде ғана нағыз ойын болады. Ойын әрекеті белгілік (символикалық) сипатта өтеді. Тек ойында ғана бала санасында белгілік функция қалыптасатындығы неғұрлым айқын байқалады. Белгілік функцияның ойын үстінде көрінуінің өз ерекшеліктері бар. Заттар мен ойын балаларының ұқсастығы, мәселен, суреттің бейнеленген болмысқа, (шындыққа) ұқсастығы әлдеқайда төмен болады. Әйтседе ойындық алмастырғыштар балама затпен әрекет жасағандай дәрежеде олармен әрекет жасауға мүмкіндік беруге тиіс. Сондықтан бала таңдап алынған заттың баламасына өзінше ат беріп және оған белгілі бір тән қасиеттерді таңа отырып, оның да кейбір ерекшеліктерін ескереді. Мектеп жасына дейінгі бала негізгі заттың балаларын таңдағанда олардың нақты шынайы қарым-қатынастарын негізге алады. Мысалы, шырпының талы — қонжық, тұтас талы — кірекей (ана аю), шырпы қорабы — қонжықтың төсек-орны болатындығына ол бірден келіседі. Бірақ қораптың — қонжық, шырпы талы — оның төсек орны болуы керек деген

шешімге ол мүлде келіспейді. Бала бұған: «Бұлай болмайды», — деп жауап береді.

Мектеп жасына дейінгі бала ойын іс-әрекетінде заттарды ажыратып қана қоймай, сонымен қатар өзіне қандай да бір рольді алады да, сол рольге сәйкес іс-әрекет жасай бастайды. Бала өзін аттың немесе қорқынышты аңның орнына қоя тұрса да, көбіне ол ересек адамдарды: анасын, тәрбиешісін, ұшқышты, шоферді бейнелейді. Балаға ойын іс-әрекеті процесінде адамдар арасындағы қарым-қатынастар, олардың праволары мен міндеттері біртіндеп ашыла түседі.

Айналасындағыларға қатысты *міндеттер* — баланың өз ба-сына алған рольді орындау қажет екендігін сезгендігі. Өзге балалар одан өзіне алған ролін дұрыс орындауды күтеді және талап етеді. Мысалы, сатып алушының ролінде<sup>1</sup> бала өзінің алғандары үшін ақша төлемей кетуге болмайтындығын түсінеді. Дәрігердің ролі оны шыдамды болуға және ауруға талап қоя білу және тағы басқаға да міндеттейді. Міндеттерді орындай отырып, бала ойынға қатысушылардың ролін орындайтын басқалардың да *праволарына* ие болады. Мәселен, сатып алушының роліндегі бала өзіне ойыншықтар сәресінде бар кез келген товарды жіберуді талап етуге және басқа сатып алушыларға жасалатындай қатынасты талап етуге правосы бар. Дәрігер өзіне құрмет пен сенімділік қарым-қатынасты, өзі берген нұсқауларды емдеушілердің орындауларын талап етуге правосы бар. *Сюжетті ойынның мәні рольді орындаушының өзіне қойылған міндеттерді орындауы мен ойынға қатысушы өзгелерге де қатысты праволарды іске асыру болып табылады.*

**Ойынның сюжеті мен мазмұны.** Балалар өздерінің рольді ойындарында айналасындағы шындықтың көп жақтылығын көрсетеді. Олар үй тұрмысынан, үлкендердің еңбектегі іс-әрекеті мен олардың еңбектегі қарым-қатынастарынан көріністер көрсетіп, замана оқиғаларын (космостық ұшулар, арктикалық экспедициялар) және басқаларды бейнелейді. *Балалар ойындарында көрсетілетін шындық рольді ойындардың сюжеті болады.* Балалар араласатын өмір ауқымы неғұрлым кең болса, ойын сюжеті де соғұрлым кең де сан алуан келеді. Сондықтан да, мектепке дейінгі кішкентайлардың ойын сюжеттері шағын, ал мектепке дейінгі ересектердің ойын сюжеттері өте сан алуан. Бесалты жастағы балалар қонақтар, қызы мен анасы, балабақша ойындарын ғана емес, колхоз өмірі, көпір салу, космос кораблін ұшыру сияқты ойындарды да ойнайды.

Ойын сюжетінің әр алуандылығы артқан сайын ойын уақытының ұзақтығы да артады. Мәселен, үш-төрт жастағы балалар ойынының ұзақтығы бар болғаны 10—15 минут болса, төрт-бес жаста балалар ойынының ұзақтығы 40—45 минутқа, мектепке

<sup>1</sup> Осыдан бастап және бұдан кейін ойын рольдерінің, көріністерінің аттары және ойын аттары тырнақшасыз беріледі.

дейінгі ересектерінің ойыны бірнеше сағатқа, кейде тіпті бірнеше күнге созыла береді.

Балалар ойынының кейбір сюжеттері мектепке дейінгі кішкентайларда да, ересектерінде де қызы мен анасы, балабақша ойындары кездеседі. Бірақ ойын сюжеттері мектепке дейінгі жастағы балалардың бәріне ортақ болғанымен ойындардың ойналу сипаты түрліше: бір тақырып төңірегінің өзінде мектепке дейінгі ересектер ойыны кішкентайлар ойынына қарағанда анағұрлым алуан түрлі. Әрбір жасқа ортақ сюжет төңірегінде болмысты түрлі жақтарынан көрсете білу тән. Мәселен, челюскиншілер болып ойнауда балалар дамуының түрлі сатыларын байқауға болады. Сәбилер үшін бұл ойынның ең түйінді жері—мұзжарғышпен жүзу. Жас сатысы жоғары болғанда бірінші орынға полярлық эпопеяға қатысушылардың сыртқы әлеуметтік қарым-қатынастары мен әлеуметтік сатысы (кімнің жолы үлкен), капитанның, машинистің, радистің тағы басқаларының мінез-құлық ережелері шығады. Ақырында, моральдық, асқақ сезім түріндегі ішкі әлеуметтік қарым-қатынастардың бәрі өзекті мәселеге айналады. Ұқсас ойындарды балалар кез келген жаста ойнай береді, бірақ түрліше ойнайды.

Сонымен, сюжетке нұсқау ойынды толықтай сипаттамайды. Сюжетпен қатар рольді ойынның мазмұнын да ажырату қажет. Ересектер іс-әрекетінен бала нені негізгі сәт деп бөліп көрсетсе, ойынның мазмұны сол болып табылады. Әр түрлі жастағы балалар тобы ортақ сюжетті ойынға түрліше мазмұн береді. Айталық, кішкентайлар ересектердің қандай да бір істерін еске түсіре отырып, тек белгілі бір заттармен белгілі бір қимылды әлденеше рет қайталайды. Заттар арқылы үлкен адамдардың шынайы істерін қайталап көрсету мектепке дейінгі кішкентайлар ойынының негізгі мазмұны болып табылады. Мысалы, сәбилер түскі тамақ ішу ойынын ойнағанда қандай да бір қимылды бірнеше рет қайталай отырып, нан тіледі, ботқа пісіреді, ыдыс-аяқ жуады. Әйтсе де балалар тілінген нанды үстел басындағы қуыршақтардың алдына қоймайды, пісірілген ботқаны тәрелкеге салмайды, таза тұрған ыдыстар жуылады. Мұнда ойын мазмұны тек қана заттар арқылы жүргізілетін қимылдармен көрсетіледі.

Мектепке дейінгі кіші жастағы бала, рольді ойындағы сияқты ойын сюжетін жоспарламайды, ол қолына іліккен затқа байланысты өздігінен пайда болады. Мысалы, баданың қолында түтік болса, ол дәрігер, ал термометр болса, онда ол медсестра болады. Балалар арасындағы негізгі талас іс-әрекет жасайтын заттарды иемденуден пайда болады. Сондықтан да бір машинаны бір мезгілде екі шофёр жүргізіп келе жатады, ауруды бірнеше дәрігер қарайды, түскі тамақты бірнеше ана пісіреді. Міне, сондықтан да рольдер бір заттан екінші затқа ауысуға байланысты жиі ауысып отырады.

Сонымен бірге мектепке дейінгі кіші жастағы балалар арасында ойынның мазмұны ретінде көбіне адамдар арасындағы қарым-қатынас көрінеді,

Экспериментші Галяға тәрбиеші болуды ұсынады, ал оның өзі мен Галочка балалар орнында болады. Галя күлімсіреп: «Жарайды, мен Ф. С. (тәрбиешінің аты жөні солай), ал сіз Галя болыңыз, жарай ма» — осыны айтты да жауап күтпестен Галяға бұйыра сөйледі: «Үстел басына келіңдер, жоқ әуелі анда барып қолдарыңды жуыңдар», — деп қабырғаны көрсетті. Галочка қабырғаға қарай беттеді, тәрбиеші соңынан ерді. Галочка қолын жуған секілді қимылдар жасады. Галя: «Үстел басына отырыңдар, міне, мен тоқашпен тостағандарды дайындап қойдым, қазір шай құямын». Гүл өсірілген құмыралар жанындағы жерге түскен құрғақ жапырақтарды теріп алып, екі-үш жапырақты үш жерге қояды. Галочка мен тәрбиеші үстел басына келіп отырады. Галя байсалды қарап қойып былай дейді: «Галя, тыныш отыр. Үстел басында сөйлеспендер». Тағы екі жапырақ қояды. Виля үстел жанына келіп, үстел басына отырып, тамақ жей бастайды. Галя: «Енді ұйқыға жатуларыңа болады». Галочка: «Алдымен ауыз шаю керек». Қабырғаға жақын келді де ауыз шайған секілді қимылдар жасады. Галя орындықтарға нұсқап: «Осында ұйықтайсыңдар». Галочка, Виля және экспериментші отырады. Галя: «Көздеріңді жұмыңдар, қолдарыңды бастың астына қойыңдар». Виля тынышсызданады. Галя: «Виля, тыныш жат. Қимылдай берме». Виля тынышталады.

Галя: «Міне, енді ұйықтап болдыңдар. Тұрыңдар. Киініңдер». Виля, Галочка, олардан кейін экспериментші бәтешкелерін киіп, халаттарын түймелейді. Бәрі үстел басына отырады. Галя: «Шай ішеміз». Әрқайсысының алдына құрылыс материалынан істелген ағаш цилиндрді қойып, оның басқа біреуінен шай құяды». Бұл шай,— деп түсіндіреді ол. Барады да ортасынан қақ бөлінген бірнеше кішкене шарларды әкеліп, үлестіріп: «Мынау — тоқаш, әрқайсына бір-бірден». Экспериментшіге көзі түсіп, күлімсіреп жібереді де қайтадан байсалды қалыппен: «Виля, бөгелме, тезірек». Экспериментшіні шақырып әкетті. Ол Галяға анасының келгенін айтты да шығып кетті (Ф. И. Фрадкинаның материалдары бойынша).

Мектепке дейінгі кішкентайлар өз ойындарында тым шағын, тар сюжеттер төңірегінде қарым-қатынастар жасайды. Әдетте, балалардың өздерінің практикасымен тікелей байланысты ойындар. Кейінірек ойындарда адамның қарым-қатынастарын бейнелеу басты орын ала бастайды. Мәселен, мектепке дейінгі естиярлардың ойыны мынадай сипатта өтеді. Баланың ойыны шексіз қайталанбайды, бір ойын екінші ойынға ауысып отырады. Мұндағы қимылдар алынған рольге сәйкес өзге адамға деген белгілі қарым-қатынасты бейнелеуі үшін жасалады. Осындай қарым-қатынас белгілі бір рольге ие болған қуыршақпен де жасалады. Мысалы, егер мектепке дейінгі естияр бала түскі тамақ ішу ойынын ойнаса, ол нанды кесіп үстел үстіне қояды. Балаларды бейнелейтін қуыршақтарға ботқаны ұсынғанда өзіне тәрбиешінің немесе күтушінің ролін алған барлық бала (қуыршақтар) ботқаны тауыса жеп, ас үстінде өзара әңгімелеспеулерін қадағалайды. Мектепке дейінгі естиярлардың жүргізетін ойыны мектепке дейінгі кішкентайлардың ойынына қарағанда тұжырымдырақ, ықшамдылау болады. Мектепке дейінгі естиярлардың сюжетті ойындарының негізгі мазмұны — адамдар арасындағы қарым-қатынастар.

Үлкен бөлмеде жеті бала ойнап отыр. Боря — станция бастығы. Басына қызыл фуражка киген. Қолындағы таяқта ағаш дөңгелек. Ол өзін кішкене орындықтармен бөліп: «Мынау бастық тұратын станция», — деп түсіндіреді.

Толя, Эдик, Люся және Лена — жолаушылар. Олар орындықтарды бірінің соңынан бірін қойып, отырып алады.

Леня: «Машинист болмаса, қалай жүріп кете аламыз? Ендеше мен машинист болайын». Ол алға барып отырды да паровоз болып пысылдай бастады.

Галя — буфетші. Үстелшені орындықтармен қоршады да буфетке айналдырды. Үстел үстіне қорапшаны қойды да оның ішіне жыртып қағаз тастады. Бұл — ақша. Қатарындағы ақ қағазға сындырылған печеньенің түйірлерін қойды. «Міне, менің буфетім қалай бай», — деді ол.

Варя: «Мен билет сатуға кірісейін. Е, ол қалай аталушы еді?» Экспериментші: «Кассир», — деді. Варя: «Ие, ие кассир. Маған қағаз беріңдерші». Қағазды алып, жапырақтап жыртады. Жыртылған қағаздың үлкеніректерін бір шетке қойып: «Мынау — билеттер, ал мынау — ақша, ол есеп айырысу үшін керек».

Боря Леняға келді де: «Мен шағын дөңгелекті қолыңа берген соң, сен бірден жүріп кет. Леня пысылдап қояды. Жолаушылардың бәрі орындарында отыр.

Кенет Боря күліп: «Жолаушылар билетсіз отыр, ал поездің жүретін мезгілі болды», — дейді.

Жолаушылар кассадан күтіп отырған Варяға қарай жүгіреді. Олар Варяға қағаздарды беріп жатыр. Варя оларды алып айырбасқа билет беріп тұр. Билет сатып алған жолаушылар жүгіріп барып орындықтарына отырды. Боря Леняға келіп дөңгелекті қолына берді. Леня пысылдады да поезд жүріп кетті.

Галя: «Сатып алушылар қашан келеді?»

Боря: «Мен енді бара алмаймын. Поезд кетті, мен боспын», — деп буфетке келді де: «Бір печенье берші, — деп, сұрады. Галя оған қағаздың бір жартындысын ұстатып жатып: «Ақша бермейсің бе?» — деп талап етті. Боря экспериментшіге жүгіріп барды да оның қолынан жыртылған қағазды алып келіп печеньені сатып алды. Риза болған пішінмен оны жей бастады.

Орындықтағы Варя қозғалақтап қойып, буфетке қарады, бірақ кетпеді. Сосын қайтадан буфетке экспериментшіге қарап қойып берген сұрағы: «Ал, мен тамақ ішуге қашан барамын? Қазір ешкім жоқ қой», — деп ақталғандай пішін танытты. Леняның қатқан жауабы: «Онда не тұр, жүре бер». Варя жан-жағына қарады да буфетке жүріп кетті. Асыға печенье сатып алды да кері жүрді. Галя печеньені бір жерден екінші орынға қояды, бірақ өзіне алмайды. Леня қатты пысылдап жіберіп: Аялдама, — деп айқай салады. Оның өзі де, жолаушылар да буфетке қарай жүгіреді. Бәрі печенье сатып алып орындарына қайта отырады. Боря дөңгелекті Ленядан алады да оған қайтарып береді. Леня пысылдаған соң поезд жүріп кетеді. Варя буфетке кетеді. Осы кезде экспериментші кассаға келді де байсалды кейіппен: «Маған Малаховкаға дейін билет керек еді, ал кассир кетіп қалыпты», — деді. Варя печеньені алып үлгірместен жүгіріп келіп: «Мен мұндамын, мен мұндамын, мен тек бір минутқа ғана кеткенмін», — деді. Экспериментшіге билетті берді. Боря өзі сатып алған печеньені буфеттің жанында жеп жүр. Галя: «Менің де печенье жегім келді. Мен не істеуім керек, маған да сатып алу керек пе?», — дейді. Боря күліп: «Өзіңнен өзің сатып ал, ақшаны өзіңе төле», — дейді. Галя күліп бірден екі тиынды салады да өзіне екі кесек печенье алды. Өзі үнемі қарап тұрған күйі экспериментшіге былай деп түсіндірді: «Бұл ақшаға олар бір рет сатып алған болатын. Ойын осылайша тағы біраз уақытқа созылды. Сосын балалар серуендеуге кетті (Д. Б. Элькониннің материалдары бойынша).

Ойын кезінде адамдар арасындағы қарым-қатынасты толығынан бере білу баланы белгілі ережелерге бағынуға үйретеді. Ойын арқылы балалар үлкендердің қоғамдық өмірімен таныса



отырып, адамдардың қоғамдық функциясы мен олардың арасындағы қарым-қатынас ережелерін түсінуге де араласады.

*Мектепке дейінгі ересектердің рольді ойынының мазмұны өзі қалаған рольден туындайтын ережелерге бағыну болып табылады.* Бұл жастағы балалар ережелерді орындауға төтенше міншіл келеді. Ойында қоғамдық мінез-құлық ережелерін орындай отырып «не болатынына» назар аударады. Сондықтан олар ненің болатындығы, ненің болмайтындығы жөнінде пікір таластырып: «Аналар бұлай істемейді», «Дәрігер ауруларды осылай қарай ма?» — және т. б. дейді.

Сонымен, рольді ойын сюжеті мен мазмұнының дамуы айналасындағы үлкендердің өмірін баланың барған сайын тереңірек ұғына түскендігін бейнелейді.

**Ойын жағдайындағы балалардың шынайы қарым-қатынастары.** Ойында қарым-қатынастың ойындық және нақтылы, деп аталатын екі түрі болады. Ойындағы өзара қарым-қатынас мазмұн мен рольдің қарым-қатынасын бейнелейді. Мәселен, егер бала А. Толстойдың «Буратиноның басынан кешіргендері» немесе «Алтын кілт» аталатын ертегісіндегі Қарабас-Барабастың ролін өзіне алса, ол тақырыпқа сәйкес басқа кейіпкерлердің рольдерін алған балаларға ерекше ызамен қарайды.

Шынайы қарым-қатынас — ортақ істі орындау кезіндегі балалардың серіктестік, жолдастық ретіндегі бір-бірімен қарым-қатынасы. Балалар өзара сюжет туралы және рольдерді бөлісу жөнінде келіседі, ойын барысында пайда болатын мәселелер мен түсініспеушіліктерді талқылайды. Ойын кезінде балалар арасында ынтымақтастықтың белгілі бір түрлері пайда болады. Ойын баладан инициативашыл, көпшіл болуды, қарым-қатынас орнату және оны үзбеу үшін өз қылығын өз тобындағы құрдас-тарының қылығымен үйлестіре білу қабілеті сияқты қасиеттерді талап етеді.

Қарым-қатынас элементтері балаларда тым ерте, олар әлі кеңейтілген сюжетті ойынды ойнай білмейтін, әрқайсысы дербес ойнайтын кезде пайда болады. Әдетте дамудың бұл кезеңінде өзінің жеке іс-әрекетіне беріліп кетеді де өзге балалардың іс-әрекетіне назарын аз аударады. Әйтсе де ойыннан зерігіп кеткен сәби өзге баланың қалай ойнап отырғанына назар аудара бастайды. Құрдасының ойынына қызыға қарау онымен белгілі бір қарым-қатынас орнату әрекетіне жетелейді. Қарым-қатынастың алғашқы түрлері баланың қасындағы балаға жақын келіп, онымен қатар ойнауға тырысуынан, өзі ойнап отырған ойының біраз бөлігін оған бергісі келетіндіктен, балалар бір-біріне көз тіге қарағанда екеуінің де жүрексіне күлімсіреу сәттерінен байқалады. Мұндай жеңіл-желпі байланыстар әлі де болса ойынның негізгі мазмұнын өзгерте қоймайды, мүмкіндігінше» арақашықтығы тәртібін сақтай отырып, әр бала өзімен-өзі ойнайды. Келесі кезеңде (үш-төрт жаста) бала өз құрдасымен неғұрлым жиі араласа бастайды. Ол енді бірлесіп іс-әрекет, қарым-қатынас

орнату себептерін барынша іздей бастайды. Бұл жағдайдағы араласудың ұзақтығы баланың ойын үстінде ойыншықтарды қолдануды қандай дәрежеде игергендігіне, ойын мақсатын құрып, іс жүзіне асыра білуіне байланысты.

Ойыншықтармен ең қарапайым қимылдарды орындау (ойыншық машинаға жіп тағып алып сүйрету, кішкене шелекпен құм төгу), баланың құрдасымен өзара іс-әрекеті қысқа мерзімді сипатта болады. Ойын мазмұны біржола араласып кетуге әлі негіз бола алмайды. Осы кезеңде балалар бір-бірімен ойыншықтармен алмасып, біріне-бірі жәрдемдеседі; біреуі екіншісіне аударылып қалған ойыншық машинаны дұрыстап қоюға жәрдемдеседі, ал мұның шын ниетін түсінген екінші бала өзіне көмекті шын ықыласымен қабылдайды.

Ойын іскерлігінің дамуымен және ойынның түпкі мақсатының күрделенуімен балалар бір-бірімен ұзақ араласа бастайды. Ойынның өзі де осыны талап етеді және осыған себепші болады. Ересек адамдардың өмірін тереңірек ұғынған сайын бала бұл өмір үнемі қоғамда, ондағы басқа адамдармен іс-әрекет үстінде өтетіндігін ашады. Шешесі әкесімен әңгімелеседі, үй ішіне түскі тамақ береді, үстел басында балалардың мінез-құлқын қадағалайды. Сатушы сатып алушыларға қызмет көрсетеді. Дәрігер ауруларды емдейді, медсестра оған жәрдемдеседі т. б. Ойында ересектердің қарым-қатынастарын елестетуге тырысу баланы өзімен бірге ойнайтын серіктестер табуға ұмтылдырады. Осыдан келіп бірнеше рольдерді қамтитын ойындарды бірлесе ұйымдастыру жөніндегі келісімнің қажеттігі туады.

*Бірлескен ойында балалар қарым-қатынас жасау тілін, өз іс-әрекетін басқалардың іс-әрекеттерімен үйлестіруді, өзара түсінісуді, өзара көмектесуді үйренеді.*

Бірлескен ойындағы балалардың бірігуі ойынның мазмұнын байытуға және күрделендіруге себепші болады. Әрбір баланың тәжірибесі шектеулі. Үлкендер орындайтын біршама шағын іс-әрекет өрісімен таныс. Ойын үстінде балаларда тәжірибе алмасу пайда болады. Бірімен-бірі білгендерімен алмасады, ересектерден көмек сұрайды. Нәтижесінде ойын қызғылықты да сан алуан болады. Ойын мазмұнын күрделендіру, өз кезегінше, шынайы өзара қарым-қатынасты күрделендіруге, ойынға қатысушылардың санын көбейтуге, олардың атқаратын іс-әрекеттерін неғұрлым дәл үйлестіру қажеттігіне қол жеткізеді.

Ойын жайындағы балалардың шынайы өзара қарым-қатынастары олар тек өздері келіскенде ғана пайда болады, бірақ байқаусыз түрде ойын барысында да өтуі мүмкін. Ойын жөнінде пайда болатын шынайы өзара қарым-қатынастар, біраз кейінірек, ойын сюжетімен анықталатын өзара қарым-қатынастарға да ауысады. Бұл жағдайда сюжетті қарым-қатынастар формаға айналады да одан шынайы қарым-қатынастар байқалады.

Балалар арасындағы шынайы өзара қарым-қатынас сюжетті байланыстардың мүмкін болатын логикасына сәйкес келуі мүм-

жағдайында ендірілген заттарға, ойналатын көріністер мен сюжетке зейін тоқтатуды талап етеді. Егер бала алдағы ойын жағдайының талабына зейін қойғысы келмесе, ойын шарттарын есте ұстамаса, оны құрдастары ойыннан шеттетеді. Қарым-қатынасқа, эмоциялық мадақтауға қажеттілік баланы мақсатты бағытталған зейін тоқтатуға және есте сақтауға мәжбүр етеді.

Ойын жағдайлары мен ондағы іс-әрекеттер мектепке дейінгі шақтағы баланың ақыл-ой әрекетінің дамуына үнемі әсер етеді. Ойында бала заттың баламасымен іс-әрекет жасауға үйренеді. Ол балама затқа ойынға сәйкес ат қояды және осы қойылған атқа іс-әрекет етеді. Балама зат ойлау тірегі болады. Балама затпен іс-әрекет ету негізінде бала сол зат жөнінде ойлауды үйренеді. Біртіндеп заттармен жасалатын ойын қимылдары азая түседі, бала заттар туралы және олармен ақыл-ой тұрғысынан іс-әрекет жасауды ойлауды үйренеді. Сонымен, ойын едәуір дәрежеде баланың ұғым тұрғысынан ойлауға көшуіне көмектеседі.

Сонымен қатар ойын әсіресе және баланың сюжетті рольді ойынындағы шынайы өзара қарым-қатынасының тәжірибесі өзге адамдардың көзқарасына түсуге, олардың келешектегі мінез-құлқын болжап білуге және осының негізінде өзінің жеке басының мінез-құлқын құруға мүмкіндік беретін ерекше ойлау қасиеттері жатады.

Ойын тілдің дамуына өте зор ықпал тигізеді. Ойын жағдайы оған араласқан әрбір баладан тіл қарым-қатынасы дамуының белгілі бір деңгейін талап етеді. Егер баланың ойынның барысына қатысты өз тілегін анық айтуға мүмкіндігі болмаса, егер ол бірге ойнап отырған өз жолдастарының сөз арқылы берілген нұсқауларын түсінуге қабілеті жетпесе, онда ол құрдастарына масыл болады. Құрдастарымен түсінісу қажеттігі ұйқасымды тілдің дамуына себепші болады.

Рольді ойын қиялдың дамуында анықтаушы орын алады. Ойын әрекетінде бала бір затты екінші затпен алмастыруға, өзіне түрліше рольдерді алуға үйренеді. Қиялды дамытудың негізіне осы қабілет жатады. Мектепке дейінгі ересек балалардың ойындарында балама заттардың болуы міндетті емес. Балалар затты ойша түсінуге және олармен амал істеуге және өз қиялында жаңа жағдайларды жасауға үйренеді. Мұндай жағдайда ойын баланың ішкі дүниесінде өтеді. Нәзік саусақтарымен жағын сүйеп, ойға шомған кішкентай қыздың қуыршаққа қарап отырған фотографиясын алты жасар Катюша көріп тұр. Қуыршақ іс тігетін ойыншық машинаның жанына отырғызылған. Катюшаның айтқаны: «Кішкентай қыз өзінің қуыршағы іс тігіп отыр деп ойлайды». Кішкене Катя өзінің түсіндіруі бойынша тек оның өзіне тән ойын тәсілін тапты.

Баланың жеке басының дамуына ойынның өз ықпалы бар. Ойын арқылы бала ересек адамдардың мінез-құлқы және қарым-қатынасымен танысады, ал бұлардың бәрі оның өз мінез-құлқының үлгісі болады, өз құрдастарымен қарым-қатынас жа-

кін. Мысалы, самолет және жол жүрісі тәртібін реттеушісі ойынның бастаушы осы ойынды ұсына отырып, өзі жол жүрісі тәртібін реттеуші болады. Бұл жағдайда ойын бастаушы өзіне тиісті роль бойынша басқа балаларға жетекші болу мүмкіндігіне ие болады.

Балалар арасындағы шынайы қарым-қатынас сюжетті байланыстың логикасына сәйкес келмеуі де мүмкін. Мысалы, ойын бастаушы өзіне бағыныңқы рольдің бірін (ол бүкіл эскадрилья самолётінің бірін бейнелейді) алады да, жол жүрісі тәртібін реттеушінің ролін алған балаға бағынады.

Егер бастаушы өзіне бағыныңқы рольді алса, бірақ ойынға нақтылы түрде жетекшілік етіп отырса, онда ойындағы өзара қарым-қатынастар шынайы қарым-қатынастар болып күрделенуі мүмкін.

Жайылған сюжетті түпкі ойын жасау бірлескен іс-әрекетті жоспарлау шеберлігін дамытумен бала өзімен бірге ойнаушылар арасында өз орнын табудың қажеттігін, олармен байланыс орнатуды, ойнаушылардың тілегін түсіне білуді, өз тілегі мен мүмкіндіктерін салыстыра білудің қажеттігін ұғына бастайды. Мұнда әр бала ойынның жалпы жағдайы мен осы топтағы балалардың құрамына сәйкес өзін-өзі соларға икемдеуге үйренеді. Ойынға кіріскенде балалар өздерінің жеке бастарының ерекшеліктерін көрсете бастайды. Біреуі талап етіп айқай салады: «Мен бастық боламын! Мен!». Балалардың біразы бұл тілекті үн-түнсіз қабылдайды. Бірақ арасында оның мұндай мәлімдемесіне келіспеушілердің табылуы ықтимал. Мұндайда дау-жанжал туады. Рольді бөлісуге қанағаттанбаған бала ойынға қатысудан бас тартуы мүмкін: «Сендермен ойнамаймын. Бітті!» Бірақ ол бірінші орынға ие болғысы келген баланы ығыстыруы да мүмкін: «Қәне бері келіңдер! Бұйрықты мен беремін!»

Егер балалар өзара келіспесе, ойын бұзылады. Ойынға деген қызығу, оған қатысуға деген тілек балаларды өзара келісімге де келтіреді.

#### § 4. БАЛАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ОЙЫННЫҢ РОЛІ

Ойын әрекетінде баланың психикалық қасиеттері мен жек басының ерекшеліктері неғұрлым тез қалыптасады. Ойын кезінде іс-әрекеттің кейін дербес мәнге ие болатын өзге түрінің де негізі қаланады.

*Ойын әрекеті психикалық процестер ырықтылығының қалыптасуына әсер етеді.* Сонымен балаларда ырықты зейін мен ырықты ес дами бастайды. Ойын жағдайында балалар лабораториялық тәжірибе жағдайынан гөрі әр нәрсеге жақсы зейін тоқтатады және көбірек есінде сақтайды. Бала үшін саналы мақсат (зейін тоқтату, есте сақтау, еске түсіру) ойын арқылы ерте және бәрінен оңай бөлінеді. Ойын шарттарының өзі баладан ойын

төмендегідей бақылау жүргізілді. Балаларға актиіннің тұлыбы көрсетіледі. Әрбір бала актиінмен ойнауға оның тұмсығын, аяқтарын көруге, түгін сипатауға мүмкіндік алады. Сонымен бірге әр бала бұл тұлыпты не үшін ұстап көруге берілгені жөнінде хабарсыз болды. Бес минуттан кейін баланың қолынан актиін тұлыбы алынып, оның суретін салу ұсынылды. Демек, зат жөнінде көру, сондай-ақ қимылдық-сезімдік білімдеріне сүйену тән.

3,7,0. Сережа актиінге қарап отыр. Оның аяқтарын ұстап көріп: «Аяқтары»,— дейді. Түгін сипап көріп: «Жұп-жұмсақ»,— деп қояды. Түгінің арасына саусақтарын жүгіртіп: «Жұмсақ!»— деді. Күлімсіреп актиінді сипады. Актиінді қайтарып алған соң суретін салуды ұсынғанда, қолына қарындаш ұстаған Сережа актиіннің суретін қалай салу керек екені жөнінде қинала ойланды. Сызықтар сызды. Содан соң кенеттен ойланып аяқтарының суретін салып: «аяқтары». Міне, солай, оның үстінен үлкен сызықтар арқылы актиіннің түгін бейнелейді. «Мынау жұп-жұмсақ актиін». Суретке көңілі әдбен толды (5а-сурет).

3,7,0. Андрюша актиінге күлімсіреп қарап отыр: «Оның аяқтары қандай! — деп таңданады ол.— Тұмсығы. Көздері. Ал мұрны қандай? Құлақтарын қарашы». Актиінді қайтарып алған соң суретін салуды ұсынғанда, ол қолына дереу қарындашты алып жіберіп актиінді бейнелеуге кіріседі. Ол актиіннің жұмыр басын бейнелейді, одан кейін аяқтарын сызады (үшеу болып шықты). Әр аяғының тырнақтарын көрсетуге тырысады. «Міне, алыңыз». Салған суретіне мәз. (5б-сурет) (В. С. Мухинаның материалдары бойынша).

Сонымен, бала белгілі дәрежеде затқа сәйкес келетін бейнені жасады. Бейнелеу сипаты тексеру тәсілімен және тексеру процесінде бала өзі үшін нені бөліп алуымен анықталады. Актиінді

сипаған және оның жүнінің жұмсақтығын сезген балалар кейін басты назарды актиіннің түгін бейнелеуге аударады, оның дене құрылысындағы көптеген мүшелерді көрсетеді, ал аңның тұлыбын мұқият қарап көрген балалар тіпті аңға тән ұсақ мүшелерді де (мысалы, тырнақтарын) көрсетіп беруге тырысты.

Құрдастарының жасаған бейнелерін тани білу балаларға тән. Мысалы, балаларға белгілі ойыншықтардың ешқайсысына ұқсамайтын ойыншықтарды көрсетті. Балалар оларды көріп, ұстап, ойнап көрді. Мектеп жасына дейінгі балалар ойыншықтарға үйренген және олардың аттарын жа-



5, а, б,-суреттер. Актиіннің суретін есте сақтауы бойынша салу.

дында сақтап үлгерген соң әрбір жас тобының бірнеше балаларына барлық ойыншықтардың суретін салу ұсынылды. Әуелі балалар суретті есте сақтауы бойынша салды (ойыншықтарды жасырып қойған). Екінші рет балалар суретті алдында тұрған ойыншықтарға қарап отырып салды.

Содан соң барлық суреттерді ойыншықтармен таныс, бірақ өздері салмаған балаларға көрсетті. Балалар өз құрдастары салған ойыншықтардың суретін танитын болып шықты, оның үстіне белгілердің жетерліктей саны көрсетілген бейнелерді ғана емес, оған қоса кішкене суретшінің көзқарасы бойынша, бірекі басты белгі көрсетілген суреттерді де ажырата білді.

Балалар суреті шындықты көрсетуге бағытталғанымен үлкендердің көргісі келетіндей суретке жиі сәйкеспейді. Бір бала өзі салған машинаның суретінде доңғалақ санын құрастырушылардың белгілеген санынан әлдеқайда көп етіп көрсетсе де екінші бала мұндай суретке күдіктенбейді. Мұндай суретті қарап отырған үлкен адам оның машинаға мүлде ұқсамайтынын («Жіпке тізілген моншаққа көбірек ұқсайды!») айтып баланы мінейді. Мектепке дейінгі бала бұған ренжиді. Ол өзара түсініспеушілікке риза емес.

Бірақ, бала үлкен адамға қанша қарсы тұрса да, ол алдымен үлкендердей болуға ниеттенеді. Сондықтан баланың салған суреті белгілі мәдениетке қолданарлықтай бағытта ақырындап, бірақ дұрыс дамиды. Графикалық бейнелер құруда бала көбінесе көру жеріне бағытталады. Бұған, сөз жоқ, өз көзқарастары бойынша суретті оңды деп қабылдамай, заттың тікелей өзіне қарауды ұсынатын үлкендер себепші болады.

*Заттың өзін көріп сурет салу үлкендердің арнайы әсерінің ықпалынан пайда болады.* Егер алдына қойылған заттың суретін салып отырған балаларды байқап қарасақ, мектепке дейінгі балалардан ортақ мінез-құлық ерекшелігін аңғаруға болады:

Балалар затқа сәл көз тастап жіберіп қағазға оның суретін жылдам және батыл түрде сала бастайды. Әдетте бала заттың өзін ұдайы бақылауды қажет етпейді, сондықтан заттың өзі оның алдында тұрса да оның салған суретін ұғым арқылы салынған сурет ретінде бағалауға болады.

Үйрету барысында жасалатын жағдайлар балалардың графикалық бейнелерді жетілдіруіне, бейнелейтін заттарға тән белгілерді көрсететін жаңа элементтерді енгізуіне түрткі болады. Графикалық бейнелер біртіндеп шынайы затқа неғұрлым сәйкесе бастайды. Дегенмен балалар салған суретке дағдылы графикалық бейнелерді баянды етудің әйгілі бағыты тән.

Бейнелерді бұлайша баянды ету белгілі жағдайларда бұлжымас үлгіге айналады. Бейнелеудің үлгілері өте тұрақты тірек болып табылады, өйткені ол бейнелеудің қарапайым талаптарына сай келеді және айналадағы адамдардың қадіріне ие болады. Кеңінен тараған бұлжымас үлгілерге үйлерді, гүлдерді, ағаштарды т. б. бейнелеу жатады. Мұндай бұлжымас үлгілердің

тұрақтылығы ғажайып — ондаған жылдар бойы олар ұрпақтан ұрпаққа беріліп отырады. Бұлжымас үлгіні меңгере отырып, бала оны бір суреттен екінші суретке ауыстырады да оны жетілдіруге онша қам жемейді. Сурет салу барысында пайда болған арнайы міндет қана бұлжымас үлгіні өзгертпестен суретке жеке детальдарды қоса салуға баланы мәжбүр етеді. Мысалы, суретші жас қызалақ бала өзінің салған суреттерінде өзін және әкесін көрсету үшін екі адамның біреуіне шиыршық түріндегі шашбаудың, екіншісіне түтіні шамадан тыс будақтап тұрған папиросты көрсетіп қояды.

Мектепке дейінгі жастағы балалармен мынадай тәжірибе жасалды. Оларға емен жаңғақтарынан жасалған кішкене адамдардың бірінен соң бірін көрсетті. Әуелгі адамның мойыны болмады. Басқаларының мойыны болды, бірақ әрбір келесі адамның мойыны алдыңғы адам мойынынан жарты сантиметрдей ұзын болып отырды. Балалар адамдардың суретін тездеп сала бастады, бірақ едәуір уақыт мойынға ешкім назар аудармады. Олардың көбі суретті алты-жеті рет салғаннан кейін ғана байқады. Мұндай жағдайда балалар (тиісті орнына) шамадан тыс ұзын мойынның суретін салады немесе бастың жоғарғы жағынан оның тік күйдегі суретін қоса салады, тағы біреуі бастан төмен қарай бүтін тұлғаны бойлай галстукке ұқсатып ұзын мойынды бейнелейді. Бұл мысал қатып қалған бұлжымас үлгілер шынайы затпен сәйкес етіп сурет салуды қиындататынын көрсетеді.

Графикалық бейнелерді баянды етіп, оны бұлжымас үлгіге айналдыру баланың сурет салуын дамыту үшін зор қауіп туғызады. Егер осы процесті бақылап отырмаса, бала өзі игеріп алған белгілі заттардың жобасынан басқа ештеңенің суретін сала білуді үйрене алмай қалуы да мүмкін. Қатып қалған бұлжымас үлгілерді бұзу үйрету міндетіне жатады.

*Сонымен баланың салған суретінде графикалық бейнелерді дамыту бағыты, осы бейнелерді нығайту, графикалық бұлжымас үлгіге айналдыру бағытымен ұшырасады.* Бала суретінің тағдыры едәуір дәрежеде осы бағыттардың біреуінің басым келуіне байланысты. Ал мұның өзі негізінен үйрету ерекшеліктерімен анықталады. Дайын үлгілерді көшіре салуға негізделген үйрету бұлжымас үлгінің пайда болуына себепші болады. Бейнелеуде объектінің қасиеттерін көрсете білудің әдістерін жетілдіруге бағытталған үйрету бұлжымас үлгілерді өшіреді, суреттердің графикалық формасын жетілдіреді. Сондықтан тәрбиешілер балалардың бейнелеу іс-әрекеттерінің дамуына ерекше назар аударулары қажет.

Сурет салуды дамыту барысында баланың түстерді пайдалану қажеттілігі пайда болады. Мұнда түсті пайдаланудың екі бағыты айқындала бастайды. Біріншісі түсті өз қалауы бойынша қолданады, яғни ол зат пен оның бөлшектерін олардың шынайы түсіне сәйкес келмейтін кез келген бояумен бояйды.

Мәселен, салынған адамның суретінде бір қолы қызыл, екінші қолы көк болуы; адамның басындағы шаштардың тұлымдары әр түрлі түске боялуы да мүмкін. Екінші бағыты бала бейнелейтін затты оны шынайы түсіне сәйкес етіп бояуға тырысуы. Мұнда балалар кейбір заттардың түсін міндетті түрдегі белгі ретінде пайдаланды және заттың бейнесін реңксіз бір қалыпта көрсетеді. Мұны заттың түсін білуде балалар көбіне өз қабылдауымен емес, үлкендердің сөзіне сүйенеді деп түсіндіруге болады. Сондықтан балалар салған суреттер бұлжымас түстерге толы болады (жасыл шөп, діңі қоңыр, жапырағы жасыл ағаш, қызыл немесе сары күн).

Балалар салған суретте түсті еркін қолданудың терең негіздері болады. Тек мүлде кішкене балалар (екі-үш жасар) кез келген түстегі бояулардың бәріне бірдей қарайды. Қолына қылқаламды алып, ешбір талғамсыз, қағазға неше түрлі бояуларды жаға бастайды. Бояулардың қайсысы ең әдемі деп сұрағанда, баланың беретін жауабы: «Бәрі де әдемі». Алайда үш-төрт жаста жағдай бірқатар өзгереді.

Суреттің өзіне балалардың өз көзқарасын білдіру балалар суретіне тән ерекшелік болып табылады. Барлық «әдемі» атаулыны балалар айқын бояулармен бейнелейді, сымбатты өрнектерді де қолданады. «Ұсқынсыздарды» күңгірт бояулармен бояп, суреттерді әдейі нашар салады. Суретші адамның суретін де ұқыпты салады, бейнеленетін адамға деген жағымсыз көзқарасын бейнелеудің ерекше жолдарын таба біледі. Бала жауыздың, жалмауыз кемпірдің, сотқардың суретін қалай-солай сала береді, өйткені оның көзқарасы бойынша олардың суретін әдемілеп салуға онша тырысудың қажеті жоқ. Сонымен, *түс пен суретті салудың ұқыптылығы баланың суреттің мазмұнына деген көзқарасын көрсетеді.*

Суретті жан сезімімен қабылдап және бір түсті екінші түстен артық бағалай отырып, бала өзі ұнататын түсті заттың шынайы түсін көрсету үшін емес, бейнелейтін әдемілеуге қолданады. Сондықтан балалар бейнеленетін заттарды олардың өзіне тән келмейтін түсті жолақтармен немесе өрнектермен бояйды.

Қазіргі балалардың дамуына бейнелеу іс-әрекеті өзіндік ықпалын тигізеді. *Сурет салу кезінде бала заттардың ұқсас топтарының белгілері ретінде көрінетін көмескі графикалық бейнелерден нақтылы шынайы заттың өзін тікелей бейнелеуге көшеді.* Бейнелеу іс-әрекетін осы бағытта дамыту баладан алдымен ойлау мен қабылдауды дамытуды қарап қана қоймай, көре білуді де талап етеді, бұл заттар қабылданған бейнелеу қағидалары бойынша мүмкіндік дүниесін береді.

**Құрастыру әрекеті.** Құрастыру — белгілі мақсатқа бағыштаған процесс. Оның нәтижесінде белгілі бір шынайы зат алынады. Бұл тұрғыда алғанда құрастыру жемісті іс-әрекеттің (сурет салу, жапсыру) басқа түрлеріне ұқсас. Сонымен бірге құрастырудың өзіндік талаптары бар. Осы іс-әрекет процесінде қандай да



бір құрастырманы жасау үшін кез келген бөлшектерді өз қалауынша біріктіре салуға болмайтындығын бала түсіне бастайды. *Тіректі бөлшектерді* жеке бөлу керек, әйтпесе құрастырма орнықпайды.

Сурет салуға қарағанда құрастыру іс-әрекеті мүлдем басқаша ұйымдастыруды талап етеді. Мәселен, көтергіш кранға қараған бала өз қабылдауында алдымен оның көзге түсетін бөлшектерін, яғни жүк ілінген иінді, кран басқарушы отыратын кабинаны, кранды жүргізетін доңғалақтарды өзгеден бөле қарайды. Кранды бейнелегенде бала иінді кабинаға қосарлай салады, сосын кабинаға доңғалақтар суретін тіркейді. Суретте бұл қате сияқты болып көрінбейді, өйткені сыртқы ұқсастық пен кранның атқаратын қызметі мүлде қанағаттанарлықтай күйде берілген.

Алайда, кран туралы өзінің осындай ұғымын сурет арқылы берген бала кранды құрастыруға кіріскенде өз ұғымының қате екенін біледі. Мысалы, иінді тікелей кабинаға бекіткісі келіп ниеттенгенде сәтсіздікке душар болады: кран аударылып қалады. Доңғалақтарды кабинаға тіркестіргенде бала тағы бір сәтсіздікке ұшырайды. Құрастыру іс-әрекеті балаға заттың бөлшектері тек көрініс бойынша ғана емес, сол заттың өзінің ішкі қисыны арқылы да өзара байланысты екенін ашады. Егер заттың биік әрі шығыңқы бөлшектері болса, онда олардың бәрін теңестіретін ауыр тұғыры болуы тиіс. Мәселен, кранның ауыр тұғыры, яғни платформасы болуы тиіс. Доңғалақтар платформа ернеуіне бір-бірінен алысырақ бекітілсе, соғұрлым кран орнықты болады.

*Құрастыру іс-әрекеті бұл істің өз тәсілдерін құрастыруды тұрғызумен тексеруде өз тәсілдерін талап етеді.*

Құрастыру нәрсені көріп, оның атқаратын қызметін түсіне білуді дамытады, құрастыратын заттың түрлі бөлшектерінің қасиеттері жөнінде едәуір толығырақ түсінік алуға мүмкіндік береді. Бір нәрсені құрастырғанда бала өз тәжірибесі арқылы кейбір бөлшектер кез келген күйде ал басқалары тек белгілі бір қалыпта ғана орнықты болатындығына, бөлшектерді түрліше ұштастырғанда орнықтылықтың да түрліше болатынына көзі жетеді. Мысалы, ылғи пластиндерден берік құрылыс тұрғызуға болмайды, ал текшелер мен пластиндерді ұштастыру арқылы берік үй тұрғызуға болады.

*Құрастыру процесінде бала бөлшектердің белгілі бір формасы мен салмағына белгілі құрастыру қасиеттері сәйкес келетінін біледі.* Мысалы, текшені қай жағына қойса да орнықтылығы бірдей болады, ал төрт қырлы кеспелтек бөлшек оны жақтауларының біріне қойғанда ғана орнықты, тікейтіп қойса ол өзінің орнықтылығынан айырылады. Биік орнықсыз затқа беріктік беру үшін оны ауыр орнықты бөлшектермен қысып қою қажет.

Құрастыру іс-әрекетінің төмендегідей типтерін ажыратуға

болады: 1) үлгі бойынша құрастыру; 2) шарттар бойынша құрастыру; 3) ойлау арқылы құрастыру.

Құрастырудың бірінші типі — *үлгі бойынша құрастыру*. Балаларға өздерінің жасаған құрылыстарында үлгінің орнын алатын белгілі бір затты жасап шығу ұсынылады. Үлгі бойынша құрастыру түрліше өтеді. Ең қарапайым түрі балалардың көзінше үлгіні жасап шығару болып табылады. Бала үйді, самолётті, жүк машинасын немесе басқа бір затты құрау процесін көріп отырады. Мұнда ол үлгіні құрастырған жеке бөлшектерді жақсы ажырата білуге мүмкіндік алады.

Құрастырудың біраз күрделіленген түріне бала өз көзімен көретін жинақталған үлгі жатады. Бұл жағдайда баланың алдында жинақталған бөлшектерді ажырата білу сияқты ерекше міндет тұрады. Сондықтан құрастырудың басты кезеңі — *үлгіні тексеру*. Тексеру процесінде құрастырылатын зат жөнінде баланың біраз дұрыс ұғымы қалыптасады. Үлгіні тексерудің негізгі принципі — ірі, басты бөлімдерін және олардың өзара орналасуын талдау. Мысалы, бала жүк машинасын құрастыру алдында оның негізгі бөлімдерін (моторды, кабинаны, кузовты, шассиді) ажырата білмей құрастыруды ұсақ бөлімдерден бастаса, онысынан ақырында ештеңе шығара алмайды. *Құрастыру іс-әрекеті баладан үлгінің негізгі бөлімдерін ажырата білуді талап етеді.*

Бөлшектелген үлгі бойынша құрастыру, құрастыру іс-әрекеттің меңгерудің басында, бала тексерудің алғашқы дағдыларын игере және үлгінің негізгі бөлшектерін ажырата білу кезінде мәнге ие болады. Бөлшектелген үлгі бойынша ұзақ уақыт бойы құрастыру кейін тікелей пайда келтірмейтін болады, өйткені үлгіні дәл көшірумен құрастыру міндеті тамамдалады.

Үлгіні дәл көшіруден тұратын іс-әрекет құрастыру міндеттерін творчестволық жолмен шешу іскерлігін дамыта алмайды. Бұл мақсатқа тұтас үлгі (жеке бөлшектерге ажыратылмаған) бойынша құрастыру сәйкес келеді, мұнда бала тексеру нәтижесінде үлгіні қандай бөлшектердің жәрдемімен құрауға болатындығын анықтауы тиіс. Мысалы, бала кішкене текшелерден үй тұрғызуға тапсырма алса, ал үлгі картоннан желімделген модель болса, онда бөлшектерді таңдап алғанда модельді жасап шығаруға болатындығының міндеті баланың алдында өзінен-өзі пайда болады.

Сурет түрінде берілген үлгі баланың бұдан да көбірек ойлануын талап етеді. Мұнда жазық бейнелеу негізінде үш өлшемді құрастыру міндеті баланың алдында тұрады. Мұндай міндет баладан бейнелеуден шынайы болмысты көру қабілетін талап етеді.

Сонымен, үлгі бойынша құрастыру — баланың құрастыру іс-әрекетінің дамуындағы қажет және басты саты.

Құрастыру іс-әрекетінің екінші типі — *шарт бойынша құрастыру*. Құрастырудың бұл типінің өзіндік ерекшелігі бар: бала құрылысты үлгінің негізінде емес, ойынның не тәрбиешінің қой-

ған міндеттері негізіндегі шарттар бойынша тұрғыза бастайды.

Шарт бойынша құрастыру баладан өз іс-әрекетін айқын ұйымдастыруды талап етеді, ол творчествосы мен инициативасының дамуына себепші болады. Мысалы, құрылыс материалынан балалар суреттерінің стендісін тұрғызуға (көрме ойнында) тапсырма алған бала, сонымен бірге құрылыс материалын тандап алуға да, одан жасалған стенд суреттердің өлшеміне сәйкес келетіндей әрі орнықты, ал оның жекелеген бөлшектері формасы мен түсі жағынан әдемі таңдалып алынған болуына да міндет алады.

Шарт бойынша құрастыру баланы шарттармен санасуға үйретеді. Баланың іс-әрекетін тәртіпке келтіреді. Мысалы, төрт үйшікті айнала шарбақпен қоршағанда, бір үйшік (бұлардың ішіндегі ең үлкені — түлкінің үйшігі) қалған үш үйшіктен (қаздардың үйшіктері) бөлек қоршалуы қажет екені жөнінде тапсырма алған бала үйшіктерді бір орыннан екінші орынға ауыстыруға хақы жоқ екінін, олардың тұрған орнын алып жатқан шарбаққа лайықтап үйлестіруге болмайтынын түсінеді.

Бала үшін үйшіктерге берілген орын айқын шарт болып табылады, оған тұрғызылатын шарбақ сәйкес келуі керек.

Шарбақтарды тұрғызудың жаңа әдісін жақсы меңгеріп алған балалар бағаналарды қоюдан бастайды. Бастапқы жоспарлау жұмысы оларда айқын көріне бастады: олар қол қимылымен қоршалатын алаңның аумағын сызып, бағаналар қадалатын орындарды белгіледі, содан кейін ғана оларды қадады. Мұның үстіне балалар өздерін-өздері бақылап, бағаналардың орналасуын анықтады.

Осыдан кейін бағаналардың арасына шарбақ орнатты, мұны көбіне айқын түзу сызықтармен белгіледі. Дұрыс тұрғызылған шарбақтар қаздардың үйшіктерін түлкінің үйшігінен бөліп тұрды. Кейде балалар жекелеген шарбақтармен түлкінің үйшігін де сенімді болу үшін бөліп қойды.

Әдетте, қаздар тұратын ауланың есігін оның алыс бөлігінен шығарды және оны қақпамен мұқият жауып қойды (*Н. Н. Поддьяковтың байқауларынан.*)

Шарт бойынша құрастыру баланың түрлендіру ынтасын дамытады.

Мектепке дейінгі балаға бір шарттың өзін негізге ала отырып әр түрлі шешім қабылдау төтенше қызғылықты: үйшіктерді түрліше қоршау, өзен арқылы көпірді түрліше салу, үйлердің түрлі типін тұрғызу осының мысалы бола алады.

Біртіндеп күрделілене беретін құрылыстардың тұтас қатарын жасау балаға ұнайды. Мысалы, биік те аласа, кең де тар, ұзын да қысқа т. б. үйшіктерді тұрғызу балаларды үйшіктердің түрлі типтері жөнінде жалпыланған, икемді ұғымын, оларды тұрғызудың жалпыланған іскерліктерін қалыптастырады. Бұл шынайы творчестволық құрастыру негізін жасайды: Балалар қандай да бір ойын барысында қажет болатын үйшіктерді оңай тұрғызады, өздері салған құрылыстарда түрліше мақсаттарды оңай іске асырады.

Егер баланың құрастыру тәжірибесі аз болып, дер кезінде

үлгі бойынша құрастыруды үйренбеген болса, ол шарт бойынша құрастыру кезеңінде үлкен қиыншылықтарға тап болады. Шартқа сәйкес келетін жаңа бір нәрсені тұрғызу қажеттігі тұрғанда бала әдеттегісінше құрылыстың шартқа аз сәйкес келетін, өзіне белгілі түрін тұрғызуға кірісе бастайды, өйткені құрылыстың типтері жөнінде оның жалпыланған ұғым мен оларды тұрғызарда жалпыланған іскерілік әлі де қалыптасқан жоқ.

Құрастыру іс-әрекетінің үшінші типі — *ойлау бойынша құрастыру*. Құрастырудың бұл типін баладан ойын іс-әрекеті талап етеді. Ойын үшін тек арнаулы құрылыс материалынан (мысалы текшелерден) ғана емес, сонымен бірге мебель, тақтай, таяқ, зонт, матаның қиықтары сияқты баланың төңірегіндегі заттардан құрылыс тұрғызуға тура келеді. Ойын көбіне баланың тек өз басы ғана пайдаланатындай құрылыс тұрғызуды да талап етеді. Балалар ойындарында өздері ішіне орналасатындай үйлер салады, отырып алып жүзіп кететіндей корабльдер мен баржалар жасайды.

Ойында салынған құрылысты пайдалану балалардың құрастыра білуіне үлкен практикалық мән береді және құрастырудың сипатын өзгертеді. Балалар өздерінің салған құрылысын белгілі бір нәрсеге ұқсас болу үшін ғана емес, сонымен бірге өздері осы құрылыспен ойнау үшін де құрастыра бастайды.

Мұндай жағдай балалардың құрастыру процесіне өзгеше көзқарасын тудырады: балалар ойланған ойынға оның ерекшеліктері сәйкес келетіндей құрылыстарды салуға тырысады.

Ойын үшін құрастыру балаларды біріктіреді. Құрастыру процесінде балалар құрылыс жоспарын бірлесе талқылауды, ортақ келісімге келуді, өздерінің тілектерін көпшілік қолданған құрастыру ойына бағындыруды және құрылыстың неғұрлым сәтті варианты жөніндегі өз ойларын қорғауды үйренеді. Балалар салып бітірген құрылысты т. б. қайта құрастыруды үйренеді.

Үлгі, шарт, ойлау бойынша құрастыру бір-бірін тура алмастыратын кезеңдер емес. Құрастырудың барлық типтері міндеті мен жағдайына байланысты кезектесіп отырады. Әйтсе де құрастырудың әр типі баланың өзіне тән қабілеттерін дамытады.

Құрақ құрау мен жапсыруды жеке атау қажет. Бұл да жемісті іс-әрекеттің екі түрі болып саналады. Олардың психологиялық мәні бейнелеу және құрастыру іс-әрекетінің мәніне ұқсас. Сурет салу, құрастыру, жапсыру және құрақ құраумен белсене шұғылдану арқасында балада ненің тындырылуы қажет екенін күні бұрын көзге елестету қабілеті, іс-әрекетті жоспарлау қабілеті дамиды.

## § 2. ОҚУ ЖӘНЕ ЕҢБЕК ІС-ӘРЕКЕТІ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ДАМЫТУ

Оқу және еңбек іс-әрекеттері өздерінің жетілген формаларында мектепке дейінгі шақта қалыптаса бастайды. Оқу іс-әре-

кеті мектеп жасындағы балаларда жетекші орын алады (өндірістен қол үзбей білім алып жүрген үлкендерде де солай). Еңбек — үлкендер жұмысының негізгі түрі. Іс-әрекеттің осы түрлерінің әрқайсысы күрделі құрылымға ие және адам психикасына жоғары талаптар қояды. Бұларды табысты орындау үшін мектепке дейінгі жастағы балада әлі қалыптасып үлгермеген психикалық қасиеттер мен қабілет болуы қажет.

Жүйелі оқуға және келешек өнімді еңбекке араласуға даярлық мектепке дейінгі жастағы балаларды тәрбиелеу мен оқытудағы негізгі міндеттердің бірі. Бұл даярлық негізінен ойын мен істің жемісті түрлері арқылы жүзеге асырылады. Әйтсе де осымен қатар үлкендер балалардың алдына оқу мен еңбекке тән нақты тапсырмаларды қояды, балалар осы тапсырмаларды орындағанда олардың оқу мен еңбек іс-әрекеттері үшін қажетті белгілі бір психикалық іс-әрекеттерді игеруіне бірте-бірте қол жеткізеді.

Мектепке дейінгі шақта оқу мен еңбек элементтерінің дамуына баға бергенде еңбек ісінің мәні оны ұйымдастырушы үлкен адам мен бала үшін өте көптеген жағдайларда түрліше болып шығатынын естен шығармау қажет. Мысалы, үйрету процесінде баланың белгілі білім мен дағдыны игеруінен, кезекшінің міндетін атқаруынан немесе гүл отырғызуынан оның оқу және еңбек іс-әрекеті қалыптасты (тіпті қарапайым формада) деп қорытынды шығаруға негіз бола алмайды. Белгілі бір сәтке дейін балалар іс-әрекеттің *процесінің* өзіне қызығады, үлкендерге ұқсауға ниеттенеді, бала ұқсау және олардың мақұлдауына ие болу тілегін басшылыққа алады, алайда алған білімнің, немесе өздерінің еңбек тапсырмаларын орындау нәтижелерінің мәнін әлі түсінбейді. Мектепке дейінгі жаста оқу және еңбек іс-әрекеттерін саналы орындау жаңа ғана қалыптаса бастайды.

**Оқу ынтасының пайда болуы және оқу іс-әрекетін меңгеру.**  
*Оқу іс-әрекетінің негізгі ерекшелігі оның мақсатының сыртқы нәтижеге қол жеткізуі ғана емес, жаңа білім, іскерліктер мен дағдыларды игеру болып табылады.*

Егер бала сурет салу процесіне еліктесе немесе әдемі суретті салып шығуға тырысса, ол ойынмен немесе жемісті іс-әрекетпен шұғылданғаны болады. Ал, сурет салумен айналысқанда, суретті бұрынғыдан жақсырақ салуды, түзу сызықтарды жүргізуді немесе бейнені дұрыс бояй білуді үйренуі сияқты өз алдына ерекше мақсат қойса, онда оның жасаған істері оқу сипатына ие болады.

Баланың барлық психикалық дамуы үйрету, алдыңғы ұрпақтардан жинақталған тәжірибені беру арқылы жүзеге асырыла тұрса да, білім мен дағдының көбін балалар үлкен адамдармен араласудан, олардың талаптарын, кеңестерін, нұсқауларын орындаудан, сондай-ақ ойындардан, сурет салудан, құрастырудан, әр түрлі себептерге байланысты келетін күнде

лікті қарым-қатынастан меңгереді. Үлкендер мен бала қарым-қатынасының көптеген түрлері үйрету ісіне толы.

Дегенмен баланың даму дәрежесіне қарай үйрету барған сайын неғұрлым жүйелі сипат алады. Мектепке дейінгі қоғамдық тәрбие жағдайында балалар арнаулы программа бойынша жүргізілетін сабақтар арқылы үйретіледі. Ойын тәсілдері мен жемісті тапсырмаларды пайдалану осындайда басты орын алады. Сонымен бірге сабақтарда балаларға білім мен дағдыны игерудің толықтығы мен сапасына, тәрбиешінің нұсқауларын тыңдай және орындай білуге қатысты белгілі талаптар да қойыла бастайды. *Сабақтардағы үйрету оқу іс-әрекетінің элементтерін бастапқы игеруде маңызды мәнге ие болады. Оқу іс-әрекетінің элементтерін игеруге танымдық ынталарды қалыптастыру мен оқу іскерліктерін үйрену кіреді.*

Айналадағы дүние туралы баланың алатын сан түрлі мәліметтері — үлкендердің көрсеткендері мен әңгімелегендері, өзінің көргендері. Бұлар *әуестікті*, барлық жаңа атаулыға құмарлықты тудырады. Мектепке дейінгі шақта балалар әуестігінің өсуі, әсіресе, балалар қоятын сұрақтардың саны мен сипатының өзгеруінен байқалады. Егер үш-төрт жаста сұрақтардың аз ғана бөлігі жаңа білім алуға, түсініксіз нәрсені анықтауға бағытталса, мектепке дейінгі ересек жаста балаларда мұндай сұрақтар басымырақ келеді, балалар көбіне сан түрлі құбылыстардың себептері мен олардың арасындағы байланыстарды білуге ынтығады. «Жаңбыр неге жауады?»; «Өсімдіктерді суғару не үшін керек?»; «Дәрігер неге аурудың кеудесін тықылдатады?»; «Жұлдыздар қайдан пайда болған?»; «Егер кішкене үйді доңғалақтар үстіне орнатса, оны трактор сүйреп әкете ала ма?»; «Егер судың бәрі теңізге қарай ақса, кейін ол қайда кетеді?» — міне, алты жасар баланың әдеттегі сұрақтарының шағын тізімі осындай.

Бірақ әуестік бұл әлі оқуға жүйелі білім алуға даярлықты қамтамасыз ете алмайды. Қандай да бір құбылысқа деген ықылас балада жылдам пайда болады да жылдам ұмытылады, басқамен алмасады. Болмыстың сан түрлі саласына жататын құбылыстарды баланың білуге ынтығатыны жоғарыда келтірілген сұрақтардың тізімінен-ақ көрініп тұр. Өзінің жетілген формаларындағы оқу бірнеше арнаулы пәндердің, математиканың, ана тілінің, биологияның тағы басқалардың мазмұнын құраушы құбылыстардың белгілі жақтары мен типтеріне деген тұрақты ынтаға жетелейді.

Кей жағдайларда мектеп жасына дейінгі балаларда білімді игеруде де тамаша табыстарға әкелетін бөлшектелген де берік ынта ерте байқалады.

Әдик тұрмыс жағдайының қиындығында өсті. Ол бір жарым жасқа келгенде әкесі қатты ауырып, содан бері мүгедек болып қалды. Техникалық білімі бар, оның анасы мектепте уақытша мұғалима болып істеді, кейде оқу-

шылар оның үйіне де келіп жүрді. Анасының үйде өткізген сабақтарына құлақ сала жүрген Эдик төртке жеткенде кенет оқуға ынталанып, тамаша нәтижелер көрсететін болды (шамамен өзге балалардың жасында ол да жүре және сөйлей бастаған).

Бес жасқа жеткенде үлкендер тарапынан көрсетілген арнаулы жетекшіліксіз-ақ тіпті олардың қарсылығына қарамастан бірнеше айдың ішінде оқуды, жазуды, санауды үйренді. Жаңа дағдыларды меңгеру тым тез және қызу өтті. Эдик әріптерді, атауды сұрай бастады, ал оларды түсіндіруден бас тартқанда жылайтынды шығарды. Алфавитпен танысып алғаннан кейін, оларды кез келген жерден тауып алғанына разы болып әріптің аттарын дамылсыз айтып отырды. Эдиктің әріптерді буынға қалай құрастырғанын ата-анасы байқап та үлгірмеді, өйткені оқытудың бұл кезеңін ол жылдам өтті.

Бұдан кем түспейтін табандылықпен Эдик цифрлармен және арифметикалық амалдармен танысты. Егер бұдан әрі қалай санауды оған айтпаса, Эдик ренжитін болды: егер оның әуестігі қанағаттандырылмаса, ол шынайы азап шекті.

Аурушаң баланың ғылымдағы екпінді қадамы анасына қорқыныш туғызды. Ал бала толассыз ой азығына талпынуда жүрді. Тәтті тағам немесе ойыншықтан гөрі алған біліміне көбірек қуанатын еді.

Мектеп жасына дейінгі жылдарда ол математикамен қатар орыс тілімен қатты шұғылданды, септеулерді үлкен ықыласпен үйреніп алды, сөздерді септеуді асқан ынтамен анықтап түсті. Тіпті грамматиканың оқулығын жазу бастады. Географиялық атласпен таныстыру географияға деген ынтаны туғызды. Ол географиялық ұғымдарды тез игерді, жүздеген атауларды жаттап алды. Масштабтық шамаларды нақты шамаларға аударып белгілі ендікпен бойлықта орналасқан барлық қалаларды табатын (*Н. С. Лейтестің материалдары бойынша*).

Әрине, Эдикке ұқсаған балалар өте сирек. Әдетте балалардың айтарлықтай берік танымдық ынталары тек мектепке дейінгі шақтың ақырында, жақсы ұйымдастырылған үйрету жағдайында пайда болады.

Мұнда мектепке дейінгі оқудың *мазмұны* негізгі роль атқарады.

Егер сабақ үстінде болмыстың әр саласына тән құбылыстардың негізгі қасиеттері балалар алдында жеке де бытыраңқы мәліметтер түрінде берілмей, білімнің белгілі бір жүйесі түрінде берілсе, математикаға, тілге, жанды және жансыз табиғатқа деген ынта, тиісті дәрежеде балалардың бәрінде де пайда болатынын зерттеулер көрсетті. Математика саласында бұл өлшемнің өлшенетін затқа, бөліктің бүтінге, бірліктің көпке қатысы, тіл саласында сөз құрылысының оның мәніне қатысы, жанды табиғат саласында жануарлар мен өсімдіктер құрылысындағы ерекшеліктердің олардың өмір сүру жағдайларына қатысы т. б.

Балалар осындай жалпы заңдылықтармен танысқанда, жеке жағдайда олардың байқауларын зор ынтамен қадағалайды, олардың алдынан қоршаған дүниенің жаңа жақтары ашыла бастайды және олар оқудың ғажайып асуларға апаратын жол екенін көре бастайды.

*Берік және бөлшектелген танымдық ынталар балада оқуға үздіксіз жаңа білім алуға деген тілек тудырады. Оқи білу алдымен оқу тапсырмасының мәнін үйрету үшін орындалатын тапсырма екенін, оқу тапсырмасын практикалық жағдайлардан ажырата білуді түсінуге меңзейді. Математикалық есепті таң-*

дап алған мектеп жасына дейінгі бала өз ықыласын оны шығару үшін қандай іс-әрекеттерді орындау қажет екеніне емес, есептің шартында сипатталған жағдайға аударады. Мысалы: «Анасы төрт конфет жеді, ал өзінің ұлына екі конфет берді. Екеуі қосылып неше конфет жеді?» — деген есепті шығарудан бас тартып, ондағы сипатталған «әділетсіздікке» ашуланды. «Ал анасы Мишаға конфетті неге аз берді?» — деп сұрайды да бала: — Тең бөліп беру керек еді», — дейді: Басқа жағдайларда бала есептің жауабын тезірек табуға тырысады және бұл үшін өзіне таныс қосу мен алу амалдарын жорамалдап қолдана салады. Мұның екеуі де оқи білмеудің белгілері. Есептің шарттарында сипатталған жағдайдың өзінен-өзі, өмірдегі жағдайдың сипаттамасы ретінде басты орын алатындығында емес, жалпы есептерді шығаруды *үйрену* материалы ретінде қызмет атқаратындығында екенін, есеп шығарудың мәні оның жауабын тезірек алумен тынбайтындығын, оған қоса есеп шарттарына сүйене отырып, қандай арифметикалық амалды қолдану қажеттігін дұрыс анықтау және осы іскерлікпен алдағы уақытта да пайдалану екенін бала түсінуі тиіс.

Мектепке дейінгі кішкентайлар және естиярлар шағында балалар оқу тапсырмасын тек одан алған білім мен дағдыны бірден ойын ойнағанда, сурет салуда немесе іс-әрекеттің өзге бір тартымды түріне пайдалануы мүмкін болғанда ғана қабылдайды.

Арнайы ұйымдастырылған үйрету жағдайларында мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың меңгергенді бірден жүзеге асыру мүмкіндігі мен байланыстан тыс тапсырмаларды қабылдай білуі қалыптасады. Білімді игерудің келешекте «пайдасы» тиетіні мүмкін болып шығады.

Мектепке дейінгі бүкіл балалық шақтың ішінде тікелей оқу тапсырмасының формасына қарағанда, дидактикалық ойын білімді игерудің тиімді құралы болып табылатынын байқаулар көрсетіп отыр. Алайда егер мектепке дейінгі кішкентайлар мен естияр шақта айырмашылық зор болса, ересектерде де бұл айырма едәуір төмендейді. Бұл балалардың оқу тапсырмасын қабылдау іскерлігі артқандығының айқын көрсеткіші болып табылады.

Оқу тапсырмаларының мәнін түсіну балалардың үлкендердің берген амалдарды орындау тәсілдеріне назар аудара бастауына, осы тәсілдерді саналы түрде игеруге тырысуына жеткізеді. Мектеп жасына дейінгі балалар мақсатқа бағытталған бақылауға, заттарды сипаттауға, салыстыруға және топтауға, әңгімелер мен суреттердің мазмұнын байланысты түрде баяндауға, есептеу мен арифметикалық есептерді шығарудың тәсілдерін үйрене бастайды. Негізгі мәнге тапсырманы орындаудың дұрыстығы, үлкендер қойған талаптарды бұзбау ие болады. Бұл жағдайда балалар үлкендерге қарайды, қандай да бір талаптарының орындалу дұрыстығына баға беруді өтінеді. Мысалы,



кеңістік қатынастарын (үлгі бойынша өрнек салғанда) дәл көшіруге мектепке дейінгі ересектерді үйрету процесінде балалар тәрбиешіге әлденеше рет сұрақ берді: «Қараңызшы, менің жасап отырғаным дұрыс па?», «Бұрышқа бұрыш түйісуі, мына үшбұрыш анау үшбұрышқа қарсы орналасуы қажет. Дұрыс па?»

Үлкен адамның балалар жұмысына беретін бағасы, әр қилы баланың жұмыс барысы мен нәтижелерін салыстыруы арқылы бала өз іс-әрекетін өзі біршама дұрыс бақылай, өз білімі мен іскерлігін бағалай бастайды. Ол тапсырмаларын орындауға байланысты *өзін-өзі тексеру, өзін-өзі бағалау* дағдылары қалана бастайды. Көбіне мектепке дейінгі ересектер өздері тым жеңіл деп санайтын тапсырмаларды көңілсіз орындайды, өз көзқарастары тұрғысынан білім мен іскерліктің қол жеткен деңгейіне көбірек сәйкес келетін тапсырмаларды орындауға тырысады. Үлгі бойынша өрнек жасауға тапсырма алған балалардың сөздері мынадай: «О, мынау! Бізге мұны жасау түкке тұрмайды, солай ма, Саша?», «Сіз маған қиынырақ бірдеңе беріңіз, мен мұны істеп білемін», «Ой, қандай қиын! Біз көптен бері осындай өрнек жасасақ деп жүр едік?»

Өзінің білімі мен іскерліктерін бағалауда балалар көбінесе қателеседі. Олар үшін жұмыс процесінде өзін тексеру біраз қиындыққа түседі. Бірақ өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі бағалаудың пайда болуы мектептегі оқыту кезеңінде аяқталатын оқу іс-әрекетін меңгерудегі басты қадам болып табылады.

**Еңбек іс-әрекетінің бастапқы формаларын меңгеру.** Еңбек іс-әрекеті (өнімді еңбек жөнінде сөз болып отыр) *қоғамға пайдалы өнімдерді* — адамзатқа қажетті материалдық және рухани байлықтарды *жасауға бағытталған* іс-әрекет. Өзінің нәтижесі жағынан да, ұйымдастырылуы жағынан да еңбек іс-әрекетінің қоғамдық түрі болып саналады. Ол әдетте коллектив ішінде өтеді. Өз іс-әрекетін еңбекке қатысушы өзгелердің іс-әрекеттерімен сәйкестіре білуге, ортақ мақсаттың жетістіктері бірлесе қол жеткізуге бағдарлайды. Сол сәттегі көңіл-күйі мен ықыласы қандай екеніне қарамастан адам еңбек етуге міндетті. Еңбек іс-әрекетінің барысы белгіленген нәтижеге қол жеткізуге бағындырылған болуы тиіс. Сондықтан зер салу, күш жұмсау сыртқы және ішкі кедергілерді жеңумен байланысты еңбек процесінің белгілі дәрежеде қиындығы да болады.

Еңбек процесінің әрбір түріне қатысу үшін адамға белгіленген өнімді алуға мүмкіндік беретін белгілі білім, іскерлік пен дағды қажет.

Еңбек іс-әрекетінің осы ерекшеліктерінің бәрі адамның психикалық қасиеттеріне қойылатын талаптардың шеңберін анықтайды. Өнімді еңбекке саналы түрде қатысу алдымен еңбектің қоғамдық мәнін түсінуге, нәтижесі өзге адамдарға да пайдалы болып шығатын іс-әрекеттің орындау ниетіне жетелейді. Ол сондай-ақ өзгелермен бірлесіп іс-әрекет жасай білуді, белгіленген өнімді алуға бірлесе қол жеткізуді талап етеді. Еңбек өзінің

іс-әрекеттерін жоспарлауға және олардың нәтижелерін көре білуге мүмкіндік беретін ойлауды дамытудың белгілі деңгейін талап етеді.

Іс-әрекетті белгілі мақсатқа бағындыра білу, оларды саналы түрде реттеу, пайда болған қиындықтарды жеңу сияқты ерік-жігер саналарына еңбек ерекше жоғары талаптар қояды.

Өзінің кемелденген түрінде бұл психикалық қасиеттер мектеп жасына дейінгі баланың мүмкіндіктерінен асып түседі. Бірақ осының бәрі белгілі бір шамада мектепке дейінгі жаста қалыптаса бастайды. Әйтсе де білім мен іскерлікті игеру мектеп жасына дейінгі балаларда негізінен оқу тапсырмаларын орындаудан тысқары өтеді, еңбекке қажетті қасиеттердің қалыптасуы балаларда көбінесе еңбек тапсырмаларын орындаудан тыс өтеді. Осындай тапсырмаларды балаларға бергенде олар бұл тапсырмалардың ойыннан заттық немесе жемісті іс-әрекеттерден айырмашылығы бар еңбек тапсырмалары екенін бірден түсініп кете бермейді.

Өнімді еңбекпен балалардың алғашқы танысуы олардың еңбек тапсырмаларын орындауы кезінде емес, әңгіме, оқылған кітапты тыңдау, суреттерді қарау, үлкендердің еңбегін байқау арқылы жүреді. Балалар өздерінің ойындарында үлкендердің еңбек іс-әрекеттерін не қарым-қатынастарын елестетеді, тек осы жолмен еңбектің қажеттілігі, оның қоғамдық мәні, коллективтік сипаты жөнінде түсінік алады. Ойын үстінде істерді бөлісу мен үйлестірудің алғашқы формалары мен оларды бірлесіп орындау дағдылары қалыптасатынын біз бұрыннан білетінбіз.

Іс-әрекеттің жемісті түрлерінде мектеп жасына дейінгі балалар берілген нәтижеге қол жеткізуге бағытталған іс-әрекеттерді орындауды үйренеді, өзінің алдына белгілі мақсатты қоя білуді және оның жетістігін жоспарлауды меңгереді. Оқу тапсырмаларын орындау балаларды міндетті талаптардың жүйесіне сәйкес іс-әрекет жасау, өз жұмысын тексеру және бағалай білудің қалыптасуына себепші болады.

Осының бәрі — еңбек іс-әрекетінің сыңарлары, бірақ олар іс-әрекеттің көптеген түрлерін бытыратып жіберген сияқты болып көрінеді. Осыларды біріктіру еңбектің қоғамдық мәнін түсінуді өзара байланыстыру, өз іс-әрекеттерін өзге адамдардың іс-әрекеттерімен сәйкестендіру, нәтижелілік пен мақсатқа бағытталғандық, міндетті талаптарға бағыну — балаларда еңбек іс-әрекетінің бастапқы түрлерін қалыптастыру болып табылады. Осындай біріктірудің жолы — еңбек тапсырмаларын балалардың орындауы үшін жағдай жасау. Өзге адамдар үшін белгілі мәні бар сыртқы нәтижесі айқын байқалатын жетістікті шамалайтын тапсырманы еңбек тапсырмасына жатқызуға болады. Нәтижеге ие болу әбден міндетті және бұл үшін белгілі дәрежеде күш жұмсалуы қажет. *Осы нәтижеге қол жеткізудің мәнділігін түсіне білгенде, оған алдына мақсат қоя отырып тырыс-*

қан жағдайда ғана мұндай тапсырмаларды орындау еңбек ісі болып шығады.

Балабақшаның жағдайында балаларға берілетін еңбек тапсырмаларының түрлері біршама сан алуан. Бұған үлкендердің әр түрлі тапсырмаларын орындау, кезекшінің міндеттерін атқару, бөлме өсімдіктері мен жануарларын күту, балабақша учаскесінде жұмыс істеу, қағаздан, картоннан, ағаштан, шүберектен т. б. ойыншықтар дайындау жатады. Балалардың жұмысын үлкендер тиісінше ұйымдастырып және бағыттап отырған жағдайларда ғана бұл тапсырмалар балалар үшін еңбек тапсырмаларының мәніне ие болады, еңбек іс-әрекеттерінің жәрдемі арқылы орындала бастайды. Еңбек тапсырмаларын орындау жағдайларын ұйымдастыруға мыналар кіреді: 1) балаларды жұмыстың қажетті тәсілдеріне үйрету; 2) олардың тиісті дағдысы мен іскерлігін қалыптастыру (жекелеп алғанда құралдар мен материалдарды ұстап тұра білу іскерлігі); 3) жұмыстың мәнін, өзге адамдар үшін оның маңызын егжей-тегжейлі түсіндіру; 4) балалардың өз іс-әрекеттерін жоспарлауы мен үйлестіруіне жәрдемдесу.

Еңбек тапсырмаларын бірлесе орындау кезінде балалардың біріктіру формасының ерекше мәні бар. Жұмысқа мектеп жасына дейінгі бірнеше бала немесе тіпті балабақшаның бүкіл бір тобы қатыса тұрса да, әр бала өзінше бөлек әрекеттен, олар ие болған нәтижелерді басқа балалардың қолы жеткен нәтижелерден тыс қарастыру және бағалау жағдайлары жиі байқалады. Өзге бір жағдайларда балалардың әрқайсысы өз жұмысын өзгелермен қатыспай жеке орындайды, ал оны балаға бірден ортақ жұмыстың бөлігі ретінде бергендіктен жеке баланың еңбек нәтижесін топтың қолы жеткен нәтижесі ретінде бағалайды.

Ортақ тапсырма өзара байланысты бірнеше жеке тапсырмаларға бөлінсе, балаларды біріктірудің осындай формалары олардың еңбек іс-әрекеттерінің бастамаларын қалыптастыру үшін неғұрлым тиімді болады. Алдыңғы бала (немесе балалар тобы) ортақ тапсырманың өзіне қатысты бөлігін орындамайынша, келесі бала іске кірісе алмайды және бір бала орындаған жұмыстың нәтижесі келесі бала жұмысының сапасы мен жалпы нәтиже үшін шешуші мәнге ие болады.

Айталық, балалар ойыншық текшелерді жуып жатыр. Екі бала оларды жуып, біреуі шайқап, екеуі сүртіп, біреуі жиыстырып тұр. Егер балалардың алғашқы екеуі өз жұмыстарын жаман атқарса, үшінші бала олардың жұмысын қосымша істеп тындырады (дұрысына келгенде, ол текшелерді қайтадан жуады да, өзгелердің қолын байлайды) немесе текшелерді лас күйінде қалдырады. Келесі кезеңдегі іс-әрекет алдыңғы кезеңдегі балалар тапсырманы орындағанына байланысты болады.

Балалар бірлесуінің мұндай түрі, олардың өз іс-әрекеттерінің бірлесу сипатын сезінуге жеке істерді ортақ істің буыны

ретінде қарастыруды, құрдастарының және өз ісінің нәтижелеріне белгілі талаптар қоюды үйренуге жағдай жасайды. Балаларды еңбек үстінде біріктіру олардың жақсы жоспарлауды үйренуіне септігін тигізеді, барлық жұмыс процесін тетелес буындарға ажырата білу іскерлігін қалыптастырады. Осының бәрі еңбек тапсырмасын біртіндеп коллективтік еңбек іс-әрекетіне айналдырады. Балаларды біріктірудің алғашқы шарты ойын үстінде болатынына көз жеткізгенбіз. Алайда еңбек тапсырмаларын орындау ойынға қарағанда біршама ерекше. Мұнда қатысушылар арасындағы қарым-қатынас міндетті түрде белгіленген нәтиже, белгілі сапалы өнім алуға, яғни еңбек іс-әрекеттеріне тән және ойында болмайтын шарттардың қажеттігімен реттеле бастайды.

Еңбек тапсырмаларын бірлесе орындаудың күрделі формалары және олармен байланысты еңбек іс-әрекетін игерудегі еңбек іс-әрекетінің бастапқы формалары мектепке дейінгі естияр шақта-ақ мүмкіндік алады. Сонымен бірге осы жаста таза еңбек тапсырмаларын орындау тиімділігі ойын іс-әрекетіне енгізілген тапсырмалардың орындау тиімділігінен төмен болады. Балаларға белгілі тапсырманы тікелей еңбек тапсырмасы ретінде беріп, ал шеберхана ойыны барысында балалар жұмысшылар ролінде болғанда балалардың іс-әрекеті үлкендердің шынайы еңбегіне неғұрлым көбірек ұқсады.

Әйтсе де балалардың еңбек іс-әрекеттері шынында да жоғары нәтиже бергендігі емес, осы іс-әрекеттерді балалардың өздері еңбек істері ретінде түсіне білгендігі маңызды ғой. Еңбек іс-әрекеттерін түсіне білудің өзі психикалық дамудың өзіне тән ерекшелігін анықтайды және балаларды қоғамның саналы мүшесі ретіндегі болашақ өмірге даярлайды.

### ҮШІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУҒА АРНАЛҒАН СҰРАҚТАР

1. Мектепке дейінгі жастағы балалар ойындарының сюжеті мен мазмұны дегеніміз не? Мектепке дейінгі шақта ойын сипаты қалай өзгереді?
2. Ойын жағдайында балалардың шынайы қарым-қатынастарына тән ерекшеліктер қандай?
3. Ойын іс-әрекетін неліктен басты іс-әрекет деп атаймыз? Қандай жаңа пайда болған түзілімдер ойындарда өз негізін қалайды және өз дамуын табады?
4. Іс-әрекеттің жемісті түрлерінің өзіне тән ерекшеліктері қандай?
5. Бейнелеу іс-әрекетінің дамуы қалай өтеді?
6. Баланың психикалық дамуы үшін бейнелеу іс-әрекеті не береді?
7. Баланың психикалық дамуы үшін құрастыру іс-әрекеті не береді?
8. Құрастыру іс-әрекетінің сіз қандай түрін білесіз?
9. Мектепке дейінгі баланың оқу іс-әрекетінің негізгі ерекшеліктері қандай?
10. Мектеп жасына дейінгі баланың еңбек қызметінің өзгешелігі қандай?
11. Мектепке дейінгі жастағы балалардың дамуы үшін оларды үйрену және еңбек қызметіне араластыру не береді?

## ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР

1. Мектепке дейінгі кішкентай, естияр, ересек шақтағы балалардың қандай да бір сюжетті ойынын бақылаңыз. Көрсетілген шақтардың әрқайсысындағы ойынның негізгі мазмұны не? Ойын қалай өтеді? Ойнаушылар қандай іс-әрекеттер орындауға бағытталған? Ойын мазмұнының өзгеруі баланың психикалық даму сипатын қалай анықтайтынын түсіндіріңіз.

2. Сурет салу, жапсыру немесе құрастыру бойынша сабақ өткізіңіз. Іс-әрекеттің жемісті түрлерін дамыту қандай сапаларды талап ететінін бақылаңыз.

3. Мектеп жасына дейінгі балалар еңбек тапсырмасын табысты орындау үшін не жасау қажеттігін ойланыңыз. Өз ойларыңызды іс жүзінде тексеріңіз—топта қоғамдық пайдалы іс-әрекет ұйымдастырыңыз. Балалар іс-әрекетінің табыстылығына не себепші болғанын немесе іс-әрекет мақсатынан балалар назарының неліктен ауытқығанын психологиялық көзқарас тұрғысынан түсіндіріңіз.

## ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР

1. Мектепке дейінгі кішкентай, естияр, ересек шақтағы балалардың қандай да бір сюжетті ойынын бақылаңыз. Көрсетілген шақтардың әрқайсысындағы ойынның негізгі мазмұны не? Ойын қалай өтеді? Ойнаушылар қандай іс-әрекеттер орындауға бағытталған? Ойын мазмұнының өзгеруі баланың психикалық даму сипатын қалай анықтайтынын түсіндіріңіз.

2. Сурет салу, жапсыру немесе құрастыру бойынша сабақ өткізіңіз. Іс-әрекеттің жемісті түрлерін дамыту қандай сапаларды талап ететінін бақылаңыз.

3. Мектеп жасына дейінгі балалар еңбек тапсырмасын табысты орындау үшін не жасау қажеттігін ойланыңыз. Өз ойларыңызды іс жүзінде тексеріңіз—топта қоғамдық пайдалы іс-әрекет ұйымдастырыңыз. Балалар іс-әрекетінің табыстылығына не себепші болғанын немесе іс-әрекет мақсатынан балалар назарының неліктен ауытқығанын психологиялық көзқарас тұрғысынан түсіндіріңіз.

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ ЖЕКЕ БАСЫНЫҢ ДАМУЫ

### 8-тарау. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ ЖЕКЕ БАСЫНЫҢ ДАМУ ШАРТТАРЫ.

---

Ерте сәбилік шақта қалыптасқан баланың жеке басы дамуындағы алғышарттар төңірегіндегі адамдар тарапынан балаға ықпал жасалуының жаңа жолдарының негізін қалайды. Өсіп жетіле келе бала мінез-құлықтың жаңа формалары мен психологиялық белгілерін игереді, осының арқасында ол адамзат қоғамының кішкентай мүшесі болады.

Мектепке дейінгі жаста бала біршама тұрақты жан дүниесіне ие болады, ал мұның өзі әлі де болса толық қалыптаса қоймаған, бұдан әрі де дамып жетілуге қабілеті бар, жеке адам деп санауға бастапқы негіз болады.

Мектеп жасына дейінгі баланың даму шарттары алда өткен жас кезеңі шарттарынан айтарлықтай өзгеше. Оған үлкендер тарапынан қойылатын талаптар да едәуір арта түседі. Қоғамдағы жалпыға бірдей міндетті мінез-құлық ережелерін, қоғамдық мораль нормаларын сақтау — өзекті талапқа айналады.

Қоршаған дүниені танудың өскелең мүмкіндіктері баланың ынтасын өзіне жақын адамдардың тор шеңберінен шығарып, іс-әрекетті өзара қарым-қатынас формаларының байсалды түрлерін (оқу, еңбек) үлкендер арасында болатын алғаш игере бастауға жеткізеді. Бала өз құрдастарымен бірлескен іс-әрекетке кіріседі, өз іс-әрекеттерін олармен келісуді жолдастарының ықылас, пікірлерімен санасуды үйренеді. Мектепке дейінгі бүкіл балалық шақ бойына балалар іс-әрекетінде қабылдау, ойлау, есте сақтау және басқа психикалық процестерде ғана емес, сонымен бірге өз мінез-құлқын ұйымдастыра білуге де жоғары талаптар қоятын өзгерістер мен бетбұрыстар орын алады.

Осының бәрі баланың жеке басын қалыптастырады, оған қоса адамның жеке басын қалыптастырудағы әрбір жаңа қадам шарттардың ықпалын өзгертеді, одан әрі тәрбиелеу мүмкіндіктерін арттырады. Адамның жеке басының даму шарттары

қатар орыс ертегілерін тыңдаған төрт жарым жастағы баланың берген сұрағы: «Апатай, ақымақтар жақсы ма, әлде жаман ба?»

Үлкендер балаға мінез-құлық ережелерін үйретеді. Мектепке дейінгі балалық шақ бойына күрделене беретін ережелер балалардың күнделікті мінез-құлқын қалыптастырады, жағымды қылықтар жаттығуларын қамтамасыз етеді. Балаларға талап қою және олардың қылықтарына баға беру арқылы үлкендер балалардың ережелерді орындауына қолдарын жеткізеді. Балалардың өздері біртіндеп айналасындағылардың олардан қандай мінез-құлықты күтетіні жөніндегі түсініктерді негізге ала отырып, өз қылықтарын бағалай бастайды.

Мектепке дейінгі кішкентайлар режимді сақтаумен, мәдени-гигиеналық дағдылармен байланысты ережелерді, ойыншықтарды ұстап-түту ережелерін меңгереді. Олар тек үлкендердің талаптарына бағынып қана қоймайды, сонымен бірге ережені өздері меңгеріп алуға тырысады. Балабақшада балалар шағымдарын және құрдастарының мінез-құлқын бұзғандығы жайлы тәрбиешіге айта бастайды. Балалардың бұл мәлімдемелері ережені бекіту жөніндегі өзіндік өтініш, оның баршаға міндетті екенін көрсету болып табылады.

Балалар бөлме ортасына дөңгеленте қойылған аласа орындықтарда отыр. Олардың алдында осындай орындықта қолына кітап ұстаған тәрбиеші отыр. Қазір ертегіні оқу басталады.

Балалар бос тұрған орындықтың кез келгеніне отыруға болатындығын және орындықтарды қозғауға болмайтындығын біледі. Дегенмен балалардың әрқайсысы тәрбиешіге жақынырақ отыруға тырысады, әдемі суреттері бар кітап әрқайсысын өзіне тартады. Шыдамы жетпеген балалардың бірі өз үстелін екі қолымен ұстаған күйі, орындықтан тұрмастан тәрбиешіге қарай жылжытып әкелді.

Бірнеше дауыс бірден:

— В. А! В. А! Ал, ол сізге қарай жылжып келеді. Ол сізге қарай жылжып келеді.

Лорик пен Люса да ережені бұзған жолдасы сияқты орындықтарды мықтап ұстап алған, бірақ орындарында. Бұл екеуі өзгелерден көбірек айғайлайды. Бүкіл денесімен тәрбиешіге қарап жылысып келеді. Олардың айқын тұрысы мен бет пішіндерінен Лорик пен Люсаға орындарында отырып ылудың олар үшін қанша қиындыққа түскенін көріп отырмыз.

іс — Олай жасауға болмайды,— деді, тәрбиеші сабырлы түрде тәртіп бұзғандығына қарап, — бәрің де өз орындарыңа отыруларың керек.

Тәрбиеші ережені бұзған баланы өзінің орнына отырғызды, бәрі де тышталма қалды (В. А. Горбачеваның бақылауларынан).

Кейбір жағдайларда өзге баланың мінез-құлқы жөніндегі айтқандары жаңа, белгісіз ережені анықтауға бағытталады, олай істеуге болатыны не болмайтыны жөніндегі берген сұрақ мағынасында да болады.

Додик тегістеп жалтыратылған лак жағылған үстелдің бетіне қолдарын сүйкеп отыр.

Мен коньки теуіп жүрмін, — деп ол таяу келген Толяға көңілдене айтты. Толя күлімсіреп, жолдасына қызыға қарап тұр. Тәрбиешіге мойнын бұрып



қарап тұр: өзі әлі күлімсіреуде, бірнеше секунд қана тәрбиешіге сұраныш түрде қарады. Қайтадан Додикке қарады. Сосын тәрбиешіге келді.

— Ю. А.! Додик не істеп отыр...— деп күмәндана айтты да ол бағизеп Додик жақты көрсетті. Ю. А.-ға сұранышты пішінмен қарауда.

— Олай жасауға болады, — деді тәрбиеші.

Толя Додиктің жанына келіп тұрды. Бірге ойнай бастады. Үстелдің тіндегі үйкелістен ерекше дыбыс шығады. Балалардың екеуі де көңілді кіді (В. А. Горбачеваның бақылауларынан).

Мектепке дейінгі естияр және әсіресе ересек шақта өзге балалармен қарым-қатынас ережелерін игеру бірінші орында болды. Балалар іс-әрекет күрделенуі жиі жолдасының көзқарасымен, оның праволары және мүдделерімен есептесу қажеттігін пайда болуына әкеп соқтырады. Балаларға өзара қарым-қатынас ережелерін меңгеру оңайға түспейді және олар бастапқы кездерде берілген нақтылы жағдайдың ерекшеліктерін түсінбейтін осы ережелерді үстіртін қолданады. Өзара қарым-қатынас ережелерін меңгеру тек қана осы ережелердің практикада игеруінен, бұзылуынан, қалпына келуінен балалар алатын тәжірибенің нәтижесінде ғана болады.

Мектепке дейінгі жас ішінде балалар мінез-құлық ережелерін орындай бастаудың түсіну дәрежесі өзгеріп отырады. Мектепке дейінгі кішкентайлар мен естиярлар мінез-құлық ережелерін орындауға әдеттеніп алады «шамадан тыс тәртіп сүйшілікті» көрсетеді және тәртіптің сәл ғана бұзылуына келіспейді.

Мектепке дейінгі ересектердің ережелерді дағды бойынша орындауы олардың мәнін түсінуге негізделген саналы орындаумен алмасады. Бұл кезеңде балалар ережеге тек өздері бағынып қана қоймайды, оны өзге балалардың да орындауын қадағалайды.

Мінез-құлықтың үлгілері мен ережелерін игеруде мектеп жасына дейінгі балалардағы мақтаныш пен ұят сезімдерінің үлкен мәні бар, олар балаларды, өз қылықтарын үлкендердің бағасы және үмітімен үйлестіруге жетелейді.

Мектеп жасына дейінгі бала тек үлкендер мақұлдайтын іс орындау себебінен ғана емес, сонымен қатар өз басының жағымды қасиеттерінің (батылдықтың, әділдіктің, өзгелермен болуға әзірлігінің) себебінен де мақтаныш сезіміне ие болады. Ол дұрыс баға берілетін үлгілерге өзінің мінез-құлқын теңестіреді әрі оларға ұқсас болу оған өзін мақтан етуге негіз беретінін түсіне бастайды.

Ерте сәбилік шақта әдетте үлкендердің тікелей араласуымен пайда болатын ұялу сезімі мектеп жасына дейінгі балада өзгелердің одан күткен үмітін ақтамағанын, ережені бұзғанын дұрыс бағаланатын үлгіні аттағанын түсінген жағдайларда пайда болады. Бала қорқақтық, дөрекілік, қараулық, әдепсіздіктің т. б. көрсетуден ұялады.

тің пікіріне бұлайша бағыну *конформдылық* (бір түрлестік) деп аталады. Конформдылық тәжірибеде байқалады. Оның мысалы ретінде үстел үстіне жиыстырып қойған ақ және қара пирамидалардың бәрінде ақ пирамидалар деп айту үшін балаларды әдейі көндіріп қоюды атауға болады. Келісімге қатыспаған баладан: «Пирамидалар қандай түсті?» — деп сұрағанда, ол екі-үш құрдасының пікірін тыңдап алып, — «Екеуі де ақ түсті», — деп жауап береді.

Алты жастағы балаларда конформдылық едәуір төмендейді. Мектеп жасына дейінгі балалардағы конформдылық өз пікірін келістіре білудің өткінші кезеңі болып табылады. Бірақ кейбір балаларда ол бекіп алып, жеке басының жағымсыз қасиетіне айналуы мүмкін.

Балалардың өз құрдастарына беретін бағасы әуелгі кезде тәрбиешінің берген бағасын қайталау болып табылады. Үш-төрт жастағы балалардан: «Сіздің топтағы ең жақсы бала кім?» — деп сұрағанда, олар: «Біздегі жақсы бала Лена, өйткені ол тамақты жылдам ішеді» немесе «Біздегі жақсы бала Витя, өйткені ол үнемі айтқанды тыңдайды» деген жауаптар қайтарады. Баға беру біртіндеп неғұрлым мазмұнды бола бастайды. Көптеген ойынды білетін, ойыншықтарын жолдастарымен бөлісетін, әлсіздерді қорғайтын т. с. с. балаларға жақсы бағалар беріле бастайды.

Төрт, бес жастан кейінгі балаларға өз тобы тарапынан берілетін баға ерекше маңызды. Олар құрдастары тарапынан қолдау таппайтын қылықтардан бас тартуға, олардың жағымды қарым-қатынастарына ие болуға тырысады.

Балабақшадағы топта баланың белгілі орны оған құрдастарының қалай қарайтындығымен сипатталады. Әдетте жалпыға танылған әйгілі екі-үш бала болады: олармен көпшілік бала достасуға, сабақта қатар отыруға, оларға еліктеуге олардың өтініштерін шын ықыласымен орындауға, ойыншықтарын беруге дән риза. Бұлармен қатар құрдастары арасында сүйкімсіз деп екі-үш бала жүреді, олармен онша араласпайды, оларды өз ойындарына қабылдамайды, ойыншықтарын да бергісі келмейді. Балалардың қалған бөлігі осы «полюстер» арасынан орын алады. Баланың өзгеге танымдылығының дәрежесі көптеген себептерге: оның біліміне, ақыл-ойының дамуына, мінез-құлық ерекшеліктеріне, өзге балалармен қарым-қатынас орната білуіне, сырт пішініне, қара күшіне және төзімділігіне т. б. байланысты.

Құрдастары тобындағы баланың орны жеке басының дамуына айтарлықтай әсер етеді. Баланың өзін қаншалықты сабырлы, қанағаттанғандық сезімде ұстауы, құрдастарына қатысты мінез-құлық ережелерін қандай дәрежеде игергендігі осы орынға байланысты. Құрдастарды тарапынан жан ашырлық жәрдем күтпейтін танылымы төмен балалар көбіне өзімшіл, томаға-тұйық мінезді болып шығады. Ерекше жоғары танымал балалар

шамадан тыс көкіректік пен тасығандықтың «ауруына» душар болуы мүмкін. Тәрбиешіден балалар арасындағы қарым-қатынасты, топта жалпы тілеулестік жағдай жасауға, топтағы әр түрлі баланың алып отырған орнын теңестіруге бағытталған зор жұмыс талап етіледі.

### **§ 3. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ ІС-ӘРЕКЕТІ ЖӘНЕ ЖЕКЕ БАСЫНЫҢ ДАМУЫ**

Үлкендер мен құрдастары тарапынан балаларға тигізілетін ықпал негізінен іс-әрекет процесінде жүзеге асады. Үлкендер балалардың іс-әрекетін ұйымдастыра отырып ойындар мен суреттердің сюжеті жайында кеңестер мен нұсқаулар береді, бейнелейтін адамдардың өзара қарым-қатынастарымен және амалдарымен балаларды таныстырады, балалардың өздерінің іс-әрекеттері мен құлықтарына белгілі талаптар қояды, оларға баға береді, іс-әрекеттер барысында пайда болатын қиындықтар мен жанжалдарды шешуге көмектеседі. Балалар қоғамының негізін және оның мүшелерінің жеке басын дамытуға көмектесетін бірлескен іс-әрекетті орындағанда ғана балалар бірігеді және өзара әр түрлі қарым-қатынасқа түседі.

Адамның жеке басының дамуы үшін ойынның неғұрлым маңызды мәні бар. Балалар өздері үлкендер ролін ала отырып, олардың іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарын елестетіп, үлкендер өздері еңбек және қоғамдық қызметте, өзара қарым-қатынаста жетекшілікке алып жүрген мінез-құлық ережелері мен қағидаларының өздері түсінген түрлерімен танысады. Мысалы, бала шеберханадағы жұмысшының ролін орындағанда оның өз ісіне деген жауапкершілігін, ал дәрігердің ролін орындағанда ауруға деген қамқорлық пен ілтипаттылықты көрсете білуге тырысады.

Ойын балаларды баурап алады. Бейнеленетін кейіпкерлер басынан кешетін сезімдер ауруларға, балаларға деген сүйіспеншілік, жан ашу, үлкендерді сыйлау т. б. — оларды шынымен-ақ толғандырады. Ойында пайдаланылатын қуыршақтарға, ойыншық жануарларға балалар сүйіспеншілік, сүйемелдеушілік, мейірімділік көрсетеді.

Ойынға қызығу рольді жақсы орындап шығу тілегінің күштілігі сонша, тіпті бұл жағдайларда балалар былайша алғанда қиын, тартымсыз іс-әрекеттерді орындап шығады немесе ойын барысында пайда болатын өзге тілектерін қанағаттандырудан бас тартады. Мектеп жасына дейінгі балалар мектеп оқушыларын бейнелегенде бір әріпті бірнеше қайталап жазу секілді жалықтырарлық бір сарынды іспен ұзақ уақыт бойы және тырыса шұғылданады. Темір жолдағы буфетші әйелдің ролін ойнайтын бес жасар қыз бала өзінің қолындағы печеньені жемейді, өйткені бұл қылық жолаушылар мүддесіне қайшы келеді.

## § 2. ҚҰРДАСТАР ТОБЫНДАҒЫ БАЛА

Мектепке дейінгі баланың жеке басы дамуына құрдастар қарым-қатынас жасаудан тиетін ықпал маңызды роль атқарады. Ерте сәбилік шақта өзге балаларға деген іш тартушылық мектепке дейінгі балада құрдастарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігіне айналады. Жанында жоқ жолдасын алмастыруды ұсынған анасына қарсы болған алты жасар баласы бұл қажеттілікті: «Маған балалар керек, ал сен бала емессің», — деген сөздермен жақсы сипаттап берді.

Араласу қажеттілігі балалардың ойындарда, еңбек тапсырмаларын орындауда бірлескен іс-әрекеттер жасау негізінде дамиды.

Бала өзге балалармен үнемі бірге және әр түрлі қарым-қатынастарда болатынын мектепке дейінгі қоғамдық тәрбие жағдайларында *балалар қоғамы* қалыптасады. Бұл қоғамда бала коллективтегі мінез-құлықтың төңірегіндегі ақылшылармен емес, өмір мен іс-әрекеттің өзіне тең қатысушыларымен бірлескен өзара қарым-қатынас жасаудың алғашқы дағдыларын игереді.

Баланың жеке басының дамуына өз құрдастары тобының тигізетін ықпалы алдымен құрдастарымен араласу жағдайларында бала өзге адамдарға қатысты мінез-құлықтың игерілетін нормаларын іс жүзінде қолдану бұл нормалар мен ережелерді әр түрлі нақтылы жағдайларға икемдеу қажеттілігіне үнемі душар болып отыруынан. Балалардың бірлескен қызметінде іс-әрекеттерді үйлестіруді, құрдастарына қайырымдылық көрсетуді, жалпы мақсатқа жетуге бола жеке басының тілектерінен бас тарта білуді талап ететін жағдайлар үнемі пайда болып отырады. Мұндай жағдайда балалар мінез-құлықтың қажетті тәсілдерін таба бермейді. Әр бала құрдастарының праволарымен санаспай, өз праволарын іске асыруға тырысатын кезде балалар арасында қақтығысулар да жиі болып қалады. Қақтығысуға араласа және оларды жөнге сала отырып тәрбиеші балаларды мінез-құлық ережелерін саналы орындауға үйретеді.

Қарым-қатынас пен бірлескен іс-әрекет балалардың дұрыс іс-қылыққа *жаттығуын* қамтамасыз етеді, ол балалардың мінез-құлық нормаларын біліп қана қоймай, оларды іс жүзінде пайдалана білу де мүлде қажет.

Балалар қоғамы ықпалының екінші жолы болып балалардың жеке басының дамуына олардың игерген мінез-құлық ережелерінің топта қалыптасатын *қоғамдық пікірі* саналады.

Үш жастағы балалар тобында белгілі бір заттар, оқиғалар, іс-қылықтар жөнінде әлі ортақ пікір болмайды. Әдетте бір баланың пікірі екінші баланың пікіріне ықпал етпейді. Ал төрт-бес жаста балалар өз құрдастарының пікіріне құлақ аса бастайды, тіпті егерде ол пікір өз әсерлері мен білімдеріне қайшы келе тұрса да көпшіліктің пікіріне бағынады. Көпшілік-

Әйтсе де, ойында қол жеткен табыстарды балалардың тікелей басқа жағдайларға, өздерінің күнделікті мінез-құлқына аударуы мүмкін деп ойлаудың қажеті жоқ. Дәрігер ролінде ауырған қыз балаға жаңа ғана қамқорлық көрсеткен бала бірнеше минут өткен соң, сол қыздың қолындағы ойыншықтарды оның жылағанына ешбір назар аудармай, қымсынбастан тартып алып жатқанын жиі көруге болады.

Балалар өздері алған рольдерге сәйкес ойнап шығатын іс-әрекеттер мен өзара қарым-қатынастар оларға үлкендердің мінез-құлқындағы, қылықтарындағы, сезімдеріндегі белгілі себептермен жақынырақ танысуға мүмкіндік береді, бірақ әлі де балалардың оларды игеріп кетуін қамтамасыз ете алмайды. Ойын балаларды сюжеттік жағымен ғана емес, онда ненің бейнелейтіндігімен де тәрбиелейді. Ойын жөнінде өріс алатын шыннайы өзара қарым-қатынастар процесінде, яғни ойынның мазмұнын талқылағанда, рольдер мен ойындар материалдарын тағы басқаларды бөліскенде балалар шынында да жолдасының мүддесін ескеруді, оған тілектестік білдіруді, жол беруді, жалпы іске өз үлесін қосуды үйрене бастайды. Ойынды өткізу мен ұйымдастырудың кейбір кезеңдері жөнінде балалар арасында дау жиі пайда болып тұрады. Әдетте мұндай даулардың себебі болып өз жоспарлары мен іс-әрекеттерін үйлестіре білмеу саналады. Мұндай жағдайларда тәрбиеші жәрдемге келеді.

Кілем үстінде Ира құрылыс материалдарымен ойнап отыр. Ира пароходты құрастырып отыр, оған Владек келіп қосылды. Бірге, бірақ келіспей әрі үндемей құрастырып отыр. Кірпіштерді бір-біріне түйістіріп, пароходтың тұрқын шығарды (бұл топта пароходты әдеттегідей тұрғыза бастау балалардың екеуіне де белгілі).

Валя келді де пароходтың орта тұсынан кірпіштен бір мұнара қалай бастады.

— Керек емес, — деді Владек.

Валя құрылысты жалғастыра берді.

— Олай жасамау керек, — деп Владек ашулана сөйледі, — бұнда адамдар отырады, бұлайша істеуге болмайды...

— Ол дұрыс істеп отырған жоқ. Бұл жерде адамдар орналасатын болады ғой, Ю. А., — деп тәрбиешіге қарады, — Валя біздің ойынымызға бөгет жасап отыр.

Тәрбиеші кілемге таяу келіп, оның жанындағы аласа орындыққа отырды да сұрақ берді:

— Владек, Валя саған қандай бөгет жасап отыр?

— Біздің пароходта адамдар отыратын болады, ал ол бірдеңені тұрғызғысы келеді.

— Ал бұлардың пароходындағы капитанның рубкасы қайда?

Капитанның рубкасынсыз пароход болушы ма еді?

— Әрине болмайды. Валечка, сен әуелгі баста Владекке капитанның рубкасыз пароход болмайды деп айтсаң еді ғой. Сонда сенің тұрғызып жатқаныңа Владек ашуланбаған да болар еді. Рас па, Владек? — деп тәрбиеші балаларға қарады.

Владек үнсіз басын изеді.

— Ал, енді адамдар қай жерде отыратын болады, сендердің пароходтарыңда жолаушылар қайда орналасады? — деп сұрады Ю. А. Валядан.

— Міне, мына жерге біз жолаушылар үшін орындықтар қоямыз. Оп-

оңай, мына жерге — деп жағдайды өзі түсінген Владек, Валя үшін көңілдене жауап берді. — Солай ма, Валя?

Валя мұнараны тұрғызып болды да Владек және Ира үшеуі пароход тұрқының ішіне орындықтарды қойды (*В. А. Горбачеваның байқауларынан*).

Ойын неғұрлым күрделірек, оған қатысушылардың саны неғұрлым көбірек және мазмұны көріністері арасындағы байланыстылықты неғұрлым тығызыраққа белгілесе, соғұрлым балалардың мінез-құлқына, олардың өзара қарым-қатынастарына, істерінің үйлесімділігіне қойылатын талаптар да көлемдірек болады. Сондықтан ойынның күрделіленуімен бірге мектеп жасына дейінгі баланың жеке басының дамуына, олардың мәні де арта түседі.

Ойындардың көбінде әр түрлі балалар орындайтын рольдер біркелкі болмайды. Басты рольдер (капитанның, дәрігердің, тәрбиешінің) және жанама рольдер (матростар мен жолушылардың, медициналық сестралардың, санитар әйелдер мен аурулардың, күтуші әйел мен балалардың) болады. Басты рольде, әдетте, көбірек беделге ие болатындықтан балалар үшін неғұрлым тартымды келеді. Бала жалғыз ойнағанда, ал өзге кейіпкерлерді қуыршақтар бейнелегенде ол міндетті түрде басты рольді өзіне алады. Ойынға бірнеше бала қатысқанда, олардың бәрі бірдей, әрине басты рольге үміттеніп алмайды. Әдетте балабақша тобында ойынды ойлап табатын және ұйымдастыратын, рольдерді бөлісуге жетекшілік ететін, қажетті іс-әрекетті орындауды өзге балалардың есіне салатын балалар болады. Мұндай балалар, әрине, басты рольдерді ойнайды, әйтсе де олар өз жолын басқа балаларға беріп, олардың өзі қалаған рольдерін ойнауға да мүмкіндік береді.

Ойынға байланысты балалар арасында қалыптасатын шыннайы қарым-қатынастардың сипаты көбіне-көп осылай «басшылар» мінез-құлқындағы ерекшеліктерге қандай жолдармен олар өздерінің талаптарын орындауға қол жеткізетіндіктеріне байланысты. Бірсыпыра жағдайда бұлар топта ең көп танымалылыққа, сүйіспеншілікке ие болған, құрдастарымен келісе, олардың тілектерін ескере және пайда болған түсініспеушіліктерді жастыра білетін балалар болуы мүмкін. Екіншісі бір жағдайда «басшылар» ретінде күш көрсету арқылы басқа балалардан басым келетін, бұйрық, жарлық беруге тырысатын балалар болып шығады.

Баланың жеке басының дамуына қолайлы ықпал ететін мұндай өзара қарым-қатынастарды ойын кезінде балалар арасында ұйымдастыру тәрбиешіге байланысты. Қажет болған жағдайда тәрбиешінің өзі балаларға ойынның мазмұнын айтып беруге, рольдердің бөлінуін бақылауға (кейде әдептілік сақтап араласу да қажет), балалардың келісе отырып іс істеуін қадағалауға тиісті. Қатысушылардың қоян-қолтық қарым-қатынас жасауын талап ететін яғни оларды бір-бірімен санасуға итермелейтін ойындарға балалардың біртіндеп көшкені абзал. Ба-

§ 1. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ МОТИВТЕРІНІҢ  
МАЗМҰНЫ. МОТИВТЕР ЖҮЙЕСІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Мектепке дейінгі шақ ішінде баланың мінез-құлық мотивтері айтарлықтай өзгереді. Мектепке дейінгі кішкентай бала, ерте сәбилік шақтағы тәрізді тым әр түрлі себептерге байланысты сол сәттегі жағдайлық сезімдер мен тілектің ықпалынан пайда болатын іс-әрекет жасайды, сонымен бірге қандай да бір қылықты жасауға оны не мәжбүр еткендігі жөнінде өзіне-өзі айқын есеп бере алмайды. Мектепке дейінгі ересектердің қылықтары едәуір саналырақ бола бастайды. Көптеген жағдайларда ол қазіргі сәтте неліктен басқаша емес, осылайша істегенін бүтіндей ақылға қонарлық түрде түсіндіріп бере алады.

Әр түрлі жастағы балалар көрсеткен бірдей қылықтың түрткі себептері мүлде түрліше болуы мүмкін. Үш жасар бала тауықтарға қықымды олардың жүгіріп келіп шоқығанын қарау үшін шашса, алты жасар бала үй шаруашылығындағы анасына болысу үшін істейді.

Сонымен бірге мектепке дейінгі шақтағыларға тұтасынан алғанда тән, олардың мінез-құлқына ең көп ықпал ететін мотивтердің кейбір түрлерін бөліп көрсетуге болады. Бұған алдымен *балалардың үлкендер дүниесіне* қызығуымен, олардың үлкендерше іс-әрекет жасауға тырысуымен байланысты пайда болатын мотивтер жатады. Рольді ойында үлкендерге ұқсағысы келген тілек жетелейді. Мұндай тілек көбінесе күнделікті мінез-құлықта қандай да бір талапты балаға орындаттыратын тәсіл ретінде пайдалануы мүмкін. «Сен үлкенсің ғой, ал үлкендер өздері киінеді», — дейді балаға оның дербестігіне түрткі сала отырып. «Үлкендер жыламайды», — деу баланың көз жасын тыйдыруға мәжбүр ететін күшті дәлел.

Балалардың мінез-құлқында үнемі байқалатын мотивтердің екінші маңызды тобы ойын процесінің өзіне деген ықыласпен байланысты *ойын мотивтері*. Бұл мотивтер ойын іс-әрекетін меңгеру барысында пайда болады және үлкендерше көрінуге тырысумен ұштасып жатады. Ойын іс-әрекетінің шегінен шыққан соң олар баланың бүкіл мінез-құлқын әрлендіріп, мектепке дейінгі балалық шақтың өзіне тән қайталанбас ерекшеліктерін жасайды. Бала кез келген істі ойынға айналдыра алады. Кей уақытта және өте жиі үлкендерге бала бір маңызды еңбекпен шұғылданған немесе бір нәрсені ден қойып үйреніп жатқан сияқты болып көрінеді, ал шындығында бір жағдайды елестетіп

ойнап отырады. Мысалы, психологиялық зерттеудің бірінде балаларға төрт заттың — адамның, арыстанның, аттың және арбаның — бейнелеулерінен «артық» затты алып тастау ұсынылды. Бұл жағдайларда балалар арыстанды артық деп санады және өздерінің таңдауын былайша түсіндірді. «Ағай атты арбаға жекті де жүріп кетті, арыстанның оған керегі не? Арыстан оның өзін де, атын да жеп қоюы мүмкін, сондықтан оны хайуанаттар бақшасына жіберу керек».

Мектепке дейінгі баланың мінез-құлқында *үлкендермен және өзге балалармен жақсы өзара қарым-қатынас орнату және сақтау* мотивтерінің үлкен мәні бар. Балаға төңірегіндегілердің жақсы қарым-қатынасы қажет. Үлкендердің еркелетуіне, құптауына, мақтануына лайық болу тілегі баланың мінез-құлқының негізгі тұтқаларының бірі болып саналады. Балалардың көптеген іс-әрекетін осы тілек арқылы түсіндіруге болады. Үлкендермен жақсы қарым-қатынаста болуға тырысу баланы олардың пікірімен және бағасымен санасуға, олар орнатқан мінез-құлық ережелерін орындауға итермелейді.

Құрдастарымен араласуды дамыту дәрежесіне қарай олардың қарым-қатынасы барған сайын маңыздырақ бола түседі. Үш жастағы бала алғашқы рет балабақшаға келгенде ол алғашқы айлар ішінде басқа балаларды байқамағандай болады, олар мұның қасында мүлде жоқ сияқты іс істейді. Ол мысалы, өзі отырғысы келсе басқа баланың орындығын өзіне қарай сүйреп алуы мүмкін. Бірақ кейінірек жағдай өзгереді. Бірлескен іс-әрекеттің дамуы және балалар қоғамының қалыптасуы құрдастарының жақсы бағасы мен сүйіспеншілігіне қол жеткізуге мінез-құлықтың мотивтерінің бірі болуға әкеліп соқтырады. Балалар әсіресе өздеріне ұнайтын топ ішінде танымалылыққа ие болған құрдастарының сүйіспеншілігіне жетуге тырысады.

Мектепке дейінгі балалық шақта *намыс, өзін таныту* мотивтері дамиды. Олардың шығар жолы — ерте сәбилік шақ пен мектепке дейінгі шақтың шегінде пайда болатын өзін өзге адамдардан бөлу, үлкендерге мінез-құлық үлгісі ретінде қарау. Үлкендер баланың көзімен қарағанда, жұмыстың құрметті түрімен ғана шұғылданып қоймай, өзара түрлі қарым-қатынастарға да түседі. Олар бұған қоса баланы тәрбиелейді, оған талап қояды және оны орындаттырады. Сүйтіп, бала өзгелердің өзін сыйлауын және тыңдауын оған назар аударуды, оның тілектерін орындауды талап ете бастайды.

Өзін танытуға тырысу белгілерінің бірі — ойындарда басты рольдерді орындауға балалардың дәмеленуі. Әдетте, балалар ойында өздеріне балалардың ролін алуды ұнатпайтындығы, белгілі. Құрмет пен беделге ие болған үлкен адамның ролі әрдайым анағұрлым тартымдырақ.

Мектепке дейінгі кішкентайлар мен естиярлардың өзін танытуы олардың өздеріне белгілі барлық жақсы қасиеттерді өз



бастарына таяп, олардың шындыққа тура келетіні-келмейтінінде жұмысы болмай, өзінің батылдығын, күшін т. б. әсірелеп бағалайды. Күштісің бе деген сұраққа ол, әрине күштімін деп жауап қатады, оның күштілігі сонша бәрін, тіпті пілді де «көтере» алады.

Өзін танытуға тырысу белгілі жағдайларда қыңырлық пен қасарушылық түріндегі жағымсыз қылықтардың пайда болуына әкеп соқтыруы да мүмкін.

6,0,3. Шура деген ата-аналарының жанындай сүйетін қыз баласы өзінің үнемі көрсететін қыңырлығымен оларды азапқа салып болды. «Қалай, мұның көңілін табуды білмейміз»,— деп жазады анасы,— бір айтқанын істесең, өзге бір нәрсені талап етеді. Еркелету де, өтіну де, жазалау да, жәрдем бермей-ақ қойды. Түскі тамаққа келіп отырады, бірақ ештеңе ішіп-жегісі келмейді. Ал, кенет бір нәрсеге зауқы соқса, қайтсең де соны тауып бер дейді. Оны қайдан алып берейін? Қандай да бір аурудан қыңырлық көрсетіп жүрген жоқ па екен? Біздерге кеңес беріңіздер».

7,0,8. Серуенге қажет болғанда Миша ешбір себепсіз киінуден бас тартты, ешбір өтініш қыңырлығын тойтара алмады, неғұрлым көбірек өтініп талап еткен сайын бұрынғысынан бетер қыңырлана түсті. Миша жерге жата қалып, домаланып айқайлады, жер тепкіледі.

6,0,10. Маня сәл ғана нәрседен қыңырлана қалады, жұрттың бәрімен жанжалдасып, күн бойы қабағын түйіп алып жұртқа оқтала қарайды, ешкіммен сөйлеспейді (*Е. А. Аркинның материалдары бойынша*).

Мектепке дейінгі балалардың қыңырлықтары үш жастағы дағдарыс кезеңінде көптеген балаларда байқалатын мойындамау белгілерін ықпал етудің, пайда болған жағымсыз өзара қарым-қатынас формаларын баянды етудің салдары да болып табылады. Бірақ қыңырлықтардың психологиялық табиғаты бала өзінің дербестігін нығайтқысы келетін мінез-құлықтың «дағдарыс» түрлеріне айрықша тән келеді. Қыңырлық — өзіне бүкіл жұрттың назарын аударудың үлкендерден «үстем болудың» жолы. Өзін танытуға ұмтылуды басқа жолдармен, әсіресе құрдастарымен араласудан, қанағаттандыруға қолы жетпей қалжыраған, ынтасыз балалар әдетте қыңыр болып келеді.

Мектепке дейінгі балалық шақ кезеңінде балалар іс-әрекеттің күрделенуіне байланысты мотивтердің жаңа түрлері қалыптасады. Оған *танымдық және жарыс мотивтері* жатады.

Тіпті үш-төрт жастағы баланың өз төңірегіндегілерге: «Мынау не?», «Бұл қалай?», «Не үшін?» тағы сол сияқты сұрақтарды үсті-үстіне жаудырады. Кейінірек «неліктен?» деген сұрақ басымырақ бола бастайды. Көбіне балалар тек сұрақ беріп қана қоймай, түсініксіз құбылыстарды түсіндіру үшін өзінің шағын тәжірибесін пайдалану, кейде тіпті «эксперимент» жүргізу арқылы жауапты өздері табуға тырысады. Балалар «ішінде не бар екенін» білу үшін ойыншықтардың «ішек қарнын ақтаруды» ұнататыны жақсы белгілі.

Бұл фактілерді көбінесе мектеп жасына дейінгі балаларға тән әуестіктің көрсеткіші деп санайды. Әйтсе де шынына келгенде балалар сұрағы әрдайым ынтаны, қоршаған дүние туралы

белгілі бір мәліметтерді алуға ұмтылғандықты көрсете бермейді. Мектепке дейінгі кішкентайлар мен естиярлар қоятын сұраулардың басым көпшілігі үлкеннің назарын аудару, оны қарым-қатынасқа тарту пайда болған толғаныстарын онымен бөлісу мақсатын көздейді. Балалар көбінесе өз сұрақтарына қайтарылатын жауапты күтпейді, үлкен адамның сөзін бөліп, жаңа сұрақтарға көше береді. Тек кейін баланы үйрететін және әр түрлі білімдер беретін (соның ішінде оның сұрақтарына түсінікті де негізделген жауаптар қайтарады, үлкендердің ықпалы арқасында бала қоршаған дүниемен барған сайын көбірек шұғылдана бастайды, қандай да бір жаңа нәрсені білуге тырысады.

Мектепке дейінгі кішкентайлар үлкендердің түсіндіруінен алынған мәліметтерді ойында, сурет салуда және басқа практикалық іс-әрекетте пайдалануға болатын жағдайда ғана тыңдайды. Балалардың қандай да бір құбылыстардың себептерін таңдау әрекеттері немесе балалардың өздері жүргізетін «эксперименттер» де, әдетте практикалық іс-әрекетте пайда болатын қиыншылықтармен байланысты. Мектепке дейінгі ересектерде ғана білімге деген ынта бала іс-әрекетінің дербес мотиві болып, оның мінез-құлқын бағыттай бастайды.

Үш-төрт жастағы жетістіктерін құрдастарының жетістіктерімен салыстырмайды. Өзін танытуға тырысу және үлкендердің мақұлдауына ие болу тілегі оның бір нәрсені өзгелерден жақсырақ тындырғысы келгендігінен емес, жақсы қасиеттерді өз басына жай ғана таңа салғандығында немесе үлкендердің жақсы бағасын алатын іс-әрекеттерді орындағандығында болып табылады. Мысалы, мектепке дейінгі кішкентайларға дидактикалық ойынды ұсынып, жеңіп шығушы наградаға жұлдызша алатынын түсіндіргенде барлық іс-әрекеттері кезек бойынша емес (ойын шарты осыны талап ететін), бәрі бірлесе орындауды жөн көрді, ойынның дұрыс жауабын білетін балалар құрдасына оны сыбырлап жеткізуден өздерін тоқтата алмады. Өзінің қолы жеткен нәтижеге қарамастан әр бала жұлдызша талап етті.

Құрдастарымен бірлескен іс-әрекеттің, әсіресе ережелі ойынның дамуы өзін танытуға тырысу негізінде жеңіп шығуға, бірінші болуға тырысу секілді мотивтердің жаңа түрлерінің қалыптасуына себепші болады. Мектепке дейінгі естиярларға, әсіресе ересектерге ұсынылатын үстел үстінде ойналатын ойындардың бәрі дерлік және спорт ойындарының басым көпшілігі жарыспен байланысты. Ойынның кейбір түрлері осылай аталады да: «Кім ептірек?», «Кім жылдамырақ?», «Кім бірінші?» т. б. Мектепке дейінгі ересектер жарыс мотивтерін жарысқа кірмейтін іс-әрекет түрлеріне де енгізеді. Балалар өз табыстарын үнемі салыстырады, мақтауды ұнатады, ағаттықтары мен сәтсіздіктеріне қатты қайғырады.

Мінез-құлық мотивтерінің дамуында балалардың өзге адамдарға қарым-қатынасын көрсететін *адамгершілік* мотивтерінің ерекше мәні бар. Адамгершілік нормалары мен мінез-құлық ере-

лалар ойындарының «басшыларын» олардың басқа балаларға қатысты мінез-құлқын реттеу тәрбиешінің ерекше назарын талап етеді.

*Баланың жеке басының дамуына іс-әрекеттің жемісті түрлері, еңбек және оқу тапсырмаларын орындау септігін тигізеді.* Іс-әрекеттің барлық осы түрлерінде балада үлкендер мен құрдастары ұнататын нәтижені алуға бағытталғандық қалыптасады. Оның нәтижесі сурет құрастырулар, жинақыланған бөлме немесе қазылған жүйек, арифметикалық есепті шығару т. б.

Жақсы нәтижеге қол жеткізудің қажеттілігі баланы өз іс-әрекетін жоспарлауға, оны басқара білуге үйретеді, сүйтіп ерік-жігердің дамуына, өз мінез-құлқын басқара білуіне жетелейді. Бұған қоса іс-әрекеттің нәтижесі түрлі балалардың қолы жеткен табыстарын салыстырудың негізі болып табылады. Егер бастапқыда мұндай салыстыруды балалар тобын қатыстыра отырып үлкендер жүргізсе, кейінірек өзін бағалаудың дағдыларын игере, өзінің жеке қасиеттері мен жетістіктерін түсіне отырып, баланың өзі орындай бастайды.

Белгілі нәтиже беретін іс-әрекеттің ықпалынан балаларда мінез-құлықтың жаңа мотивтерінің қалыптасуы ерекше маңызды. Еңбек тапсырмаларын орындағанда *өздерінің өзге адамдарға* (үй ішіне, өз тобына және тіпті бүтіндей қоғамда) *келтіретін пайдасын* басшылыққа алуды үйретеді. Мысалы, мектепке дейінгі ересектерге тырнауыштың қосалқы тістерін жасауды ұсынғанда олар бір ай бойы дерлік күн сайын отыз минут бойы ағаш кесінділерін жонып жүрді және бұл жұмысты ықыластарымен ғана істеп қойған жоқ, өздеріне басқа балалардың бөгет жасамауын өтініп, тәрбиешіге ұсыныстар да жасады: «Серуенге шыққанда біздерге ағаш кесіндісі мен пышақ беріңіз, онда жүргенде де біз жонатын болайық. Қолхозшыларға тырнауыш тістері керек қой, ал біз оларды әлі түгелдей істеп бітірген жоқпыз». Басқа адамдарға пайда келтіре алатындықтарына балалардың көздері жеткенде, оларда басқа колхоздар үшін де тырнауыштың қосалқы тістерін жасап беру немесе өз колхозы үшін өзге бір нәрсені істеу ынтасы пайда болды.

Оқу тапсырмаларын орындау балалардың танымдық мотивтерін — әуестік, жаңаны білуге ынталану, сондай-ақ оқыту процесінде танысатын шындықтың жеке салаларын білуге ұмтылуын дамытуға көмектеседі.

желерін игеру мен түсіну өз қылықтарының басқа адамдар үшін мәнін түсінуге байланысты мектепке дейінгі балалық шақта өзгеріп және дамып отырады. Бастапқыда жалпы қабылдаған мінез-құлық ережелерін орындау бала үшін тек қана үлкендермен жақсы қарым-қатынастарда болудың жолы болып табылады. Бірақ жақсы мінез-құлық үшін баланың алатын мақұлдауы, еркелетуі, мақтауы оны ұнамды толғаныстарға бөлейді, біртіндеп осы ережелерді орындаудың өзі дұрыс та міндетті жәйт ретінде қабылдана бастайды. Мектепке дейінгі кішкентайлар тек өздері сүйкімді көретін үлкендер мен балаларға ғана адамгершілік нормаларына сәйкес іс істейді. Мысалы, бала өзі ұнататын құрдасына ойыншығын береді, жеп жүрген тәтті тағамдарынан ауыз тигізеді. Мектепке дейінгі ересектердің адамгершілік мінез-құлық саламен тікелей байланысы жоқ көпшілік жұртқа тарай бастайды. Бұл балалардың адамгершілік нормалары мен ережелерін, олардың жалпыға міндеттілігін шынайы мәнін түсінуімен байланысты. Төрт жасар бала неліктен жолдастарымен төбелесуге болмайды деген сұраққа былай жауап қайтарады: «Төбелесуге болмайды, өйткені көзіне тиіп кетуі мүмкін» (яғни бала қылықтың дәл өзін емес, оның қолайсыз салдарын ескеріп отыр), ал мектепке дейінгі кезеңнің аяғына таман мүлде өзгеше жауаптар пайда болады: «Жолдастарымен төбелесуге болмайды, өйткені оларды ренжіту ұят».

Мектепке дейінгі балалық шақтың соңында бала өзінің мінез-құлықындағы және өзі баға беретін әдеби кейіпкерлердің қылығындағы адамгершілік нормалардың орындалу мәнін түсінетін болады. Бес жасар Боря Л. Толстойдың «Сүйек» деген әңгімесін тыңдағаннан кейін былай дейді: «Ол ұялғаннан жылады. Ол әкесіне өтірік айтты. Бұл жақсы емес».

Мінез-құлықтың адамгершілік мотивтерінен өзге адамдар үшін бірдеңе істеу, оларға пайда тигізу ниеті сияқты *қоғамдық мотивтер* барған сайын көбірек орын ала бастайды. Мектепке дейінгі кішкентайлардың көбі басқа адамдарды сүйіндіруге бола жеңіл-желпі тапсырмаларды орындай алады: тәрбиешінің жетекшілігімен балдырғандарға сыйлық ретінде жалауша, анасына тарту жасау үшін майлық қағаздар дайындап бере алады. Бірақ бұл үшін өздері тартуға дайындап жатқан адамдардың қандай екендігі жөнінде түсінігі, оларға жан жылылығы, ниет білдіру сезімі болуы керек. Мысалы, мектепке дейінгі кішкентайлар жалаушалар дайындау жұмысын аяғына дейін жеткізу үшін тәрбиеші балалар яслиінде тәрбиелеп жатқан, әлі өздері ештеңе істей білмейтін кішкене бөбектер жөнінде айқын, бейнелі түрде әңгімелеп бере келіп, дайындаған жалаушалар оларды қалай қуантатынын да айта кетуі керек.

Өзгелер үшін өз инициативасы бойынша жұмыс орындауды едәуір кейінірек — төрт-бес жаста бастайды. Бұл кезеңде балалар өз қылықтары төңірегіндегілерге пайда келтіруі мүмкін екенін түсініп те болады. Мектепке дейінгі кішкентайлардан

айту сияқты қылықтарға өзін итермелейтін жағымсыз түрткілердің әсеріне беріле қоймайды. Бұған керісінше, егер тек өз басына ғанибет алуға, біреуден өзінің шын немесе жалған артықшылығын көрсетуге жетектейтін мотивтер балада басым келсе, мұның өзі мінез-құлық ережелерін айтарлықтай бұзуға әкеліп соғады. Мұнда адамның жеке басының қалыптасуындағы жағымсыз негіздерді қайта құруға бағытталған арнайы тәрбиелік шаралар қажет етіледі. Әрине, мотивтердің қатар бағынуы пайда болған соң баланың барлық жағдайда бір мотивті тапжылмастан жетекшілікке алуы міндетті емес. Мұндай үлкен адамдарда болмайды. Кез келген адамның мінез-құлқынан көптеген сан алуан мотивтер табылады. Бірақ қатарынан бағыну сан алуан мотивтердің тең праволылығын жояды, оларды жүйеге келтіреді. Бала үлкендер мақұлдаған мүмкін тіпті жалықтырарлықтай іске бола өзі үшін маңызды болып саналатын тартымды ойыннан бас тарта алады. Егер бала өзі үшін маңызды бір істе сәтсіздікке ұшыраса, оның орнын басқа жолмен алған ғанибет арқылы толтыруға болмайды. Мысалы, міндетін орындай алмаған балаға «жарайсың, жігітсің» деген сөздер айтылды, басқа балалар сияқты ол да жақсы конфет алды. Әйтсе де ол конфетті ешбір ықылассыз қабылдады және оны жеуден бір жола бас тартты, оның налуы тіпті де басылмады: сәтсіздіктен соң алған конфетін ол «ащы» сезінді.

## **§ 2. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ САНА-СЕЗІМІ, ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ**

Мектепке дейінгі шақта мінез-құлық мотивтері дамуының бір жағы сол мотивтерді түсінудің жоғарлауы екенін біз көрдік. Бала өз қылықтарының түрткі күштері мен салдары жөнінде көбірек ойлай бастайтын болады. Бұл мектеп жасына дейінгі баланың *сана-сезімінің* дамуына, өзінің кім және қандай қасиеттерге ие екенін, төңіректегі адамдардың бұған деген қарым-қатынасын, ол қарым-қатынастардың неден туатынын түсінгенде ғана мүмкін болады. Сана-сезім айқын өзін-өзі бағалауынан, яғни бала өзінің жетістіктері мен сәтсіздіктерін, өзінің сапалары мен мүмкіндіктерін қалай бағалауынан көрінеді.

Сана-сезім дамуының алғышарты тіпті ерте сәбилік шақтың соңында өтетін баланың өзін-өзі басқа адамдардан бөлуі. Бірақ, бала мектеп жасына ілінісімен-ақ өзі туралы, өзінің қасиеттері жөніндегі ештеңе білмей, тек өзінің өмірінде бар екенін ғана түсінеді. Үлкендер сияқты болғысы келген кішкене балдырған өзінің шынайы мүмкіндіктерін ескере бермейді. Бұл үш жастағы дағдарыс кезеңінде мүлде айқын көрінеді.

Үлкендер мақұлдаған барлық жақсы қасиеттерді көбіне түсінбей-ақ өз басына жай таңа салатын мектепке дейінгі кішкентайларда әлі өзі жөнінде ешбір негізделген дұрыс пікір болмай-

ды. Өзін ұқыптымын деп санайтын бір баланың бұл нені білдіреді деп сұрағанда, ол: «Мен қорықпаймын»,— деп жауап берді. Өздерінің ұқыптылығын мақтан ететін кейбір балалар бұл сұраққа: «Білмеймін»,— деп жауап қатты.

Өзіне-өзі дұрыс баға беруді үйрену үшін бала алдымен өзге адамдарды, сырттай қарап тұрып, бақылай білуі керек. Ал мұның бірден бола қоймайтынын біз білеміз. Бұл кезеңде бала өзінің құрдастарына баға бергенде, олар жөнінде үлкендер айтқан пікірді жай ғана қайталайды. Өзін-өзі бағалауда да осылай болады («Мен жақсымын, өйткені апам солай дейді»).

Баланың өзге адамдарды, олардың қылықтары мен қасиеттерін өздерінше бағалау бастапқыда оның осы адамдарға деген қарым-қатынасына байланысты. Бұл әсіресе, әңгімелер мен ертегілердің кейіпкерлерін бағалаудан көрінеді. «Жақсы», ұнамды кейіпкердің кез келген қылығы жақсы, ал «жаман» кейіпкерлер қылығы жаман бағаланады. Бірақ біртіндеп кейіпкерлердің қылықтары мен қасиеттерін бағалау оларға деген жалпы көзқарастан бөлектенеді, осы қылықтар мен қасиеттер жағдайды және оның мәнін түсінудің негізінде құрыла бастайды. «Үйшік» деген ертегіні тыңдағаннан кейін сұрақтарға жауап береді: «Аюдың қылығы жақсы ма, жаман ба?» — «Жаман». — «Ол неге жаман?» — «Өйткені ол үйшікті қиратып тастады». — «Аю саған ұнай ма, жоқ па?» — «Ұнайды. Мен аюларды ұнатамын».

Мінез-құлық нормалары мен ережелерін меңгерген сайын, олар баланың өзге адамдарды бағалауда пайдаланатын өлшемдері бола береді. Бірақ бұл өлшемдерді өзіне қолдану анағұрлым қиынырақ болады. Баланы өзіне тартып, белгілі бір қылық көрсетуге итермелеуші толғаныстар оған көрсетілген қылықтардың шын мәнін бүркейді, оларды әділ бағалауға мүмкіндік бермейді. Мұндай бағалау тек өз қылықтарын, қасиеттерін басқалардың мүмкіндіктерімен, қылықтарымен, сапаларымен салыстыру ғана мүмкін болады. Өзін өзгелермен салыстыра білуді бала мектепке дейінгі үлкен жаста меңгереді, бұл өзін-өзі дұрыс бағалаудың негізі болып табылады.

Мектепке дейінгі ересектер өз басының жақсы жақтары мен кемшіліктерін толықтай дұрыс ұғына біледі, төңіректегілер тарапынан өздеріне қарым-қатынасты да ескереді. Адамның жеке басының бұдан арғы дамуы, мінез-құлық нормаларын саналы игеру, жағымды үлгілерге еліктеу үшін мұның зор мәні бар. Сонымен бірге бала төңірегіндегілердің оның қалай да бір қылықтары мен қасиеттеріне көзқарасын әдейілеп пайдалануға қабілеттенеді. Бұл жастағы балалар, әдетте, қыңырлық мінез-құлық нормаларын бұзу екендігін тамаша ұғынады және қыңырлықты саналы түрде өз айтқанына көнетін үлкендерге ғана көрсетеді. Бала анасымен қарым-қатынаста анасының сүйіспеншілігі мен елжіреуін туғызатын рольде ойнайды, өзінің балалық мінездерін баса көрсетеді де, осы арқылы барлық жақсылыққа ие болады.

үлкендердің тапсырмасын неліктен орындап жатырсың деп сұрағанда, олардың әдетте беретін жауабы: «Маған ұнайды», «Апам айтқан». Мектепке дейінгі ересектердің бұл сұраққа беретін жауабы мүлде басқа сипатта болады: «Әжем мен апамның өздеріне қиын болғандықтан жәрдем беруім керек», «Мен апамды жақсы көремін», «Апама жәрдем беру және бәрін істей білу үшін». Мектепке дейінгі әр түрлі жастағылар тобының құрамына кірген әр баланың қимылына команданың табиғи байланысты ойындарда балалар өздерін түрліше ұстайды. Мектепке дейінгі кішкентайлар және естиярлардың біразы өз басының табысы үшін қам жейді, ал естиярлардың екінші тобы мен ересектер бүкіл команданың табысқа жетуін қамтамасыз етерлік қимылдар көрсетеді.

Мектепке дейінгі ересектердің өзге адамдарға көмек көрсетумен байланысты адамгершілік нормаларын әбден саналы орындайтындарын бақылауға болады.

Балабақшасының бірінде балалар серуенге жиналып жатты. Алты жасар бала кішкене қызға қамқорлықпен көмектесті. Оның пальтосын түймеледі, басына орамалын тартты, қолына қолғабын кигізді, сосын оның қолынан ұстап, есікке таяу келіп тұрды. Үлкендердің біреуі: «Бұл сенің қарындасың ба?» — деп сұрады. Бала оған таңырқай қарап, жауап берді: «Қарындасым емес! Жай, ол кішкентай ғой, — деді де әрі жалғастырды: — кішкентайларға жәрдемдесу қажет». (И. Р. Ключареваның бақылауларынан.)

Мектепке дейінгі балалық шақ ішінде мінез-құлық мотивтерінің өзгеруі олардың тек мазмұнының ауысқандығында ғана емес, мотивтердің жаңа түрлерінің пайда болуында. Мотивтердің әр түрлерінің арасында мотивтердің қатар бағынуы, сатылы бағынуы жасалады, бала үшін бұлардың біреуінің мәні өзгелерге қарағанда, басымырақ болады.

Мектепке дейінгі кішкентайлардың мінез-құлқы тұрақсыз, негізгі жолы, өзегі жоқ. Құрдасымен жай ғана қолындағы тағамын бөлісіп отырған бала, енді бірде оның қолынан ойыншықты жұлып алады. Екінші біреуі барынша тырысып, бөлмені жинастыруға көмектессе, бес минут өткеннен кейін қыңырланып, шалбарын киюден бас тартады. Бұл түрлі мотивтердің бір-бірін алмастыруынан болады және жағдайдың өзгеруіне байланысты мінез-құлықты мотивтердің бірінен кейін біреуі басқарады.

*Мотивтерді қатар бағындыру мектепке дейінгі баланың жеке басының дамуындағы ең маңызды жаңа пайда болған түзілімдер болып табылады.* Мотивтердің пайда болып келе жатқан сатылы бағынуы бүкіл мінез-құлыққа белгілі бір бағыттылық береді. Осы бағыттылықтың дамуына қарай баланың тек жеке қылықтарын ғана емес, тұтасынан алғанда, оның мінез-құлқына жақсы не жаман, — деп баға беруге болады. Егер мінез-құлық мотивтерінің бастысы болып қоғамдық мотивтер, адамгершілік нормаларды сақтау болса, онда бала көбінесе осылардың ықпалымен іс-әрекет жасайды, мысалы, біреуді ренжіту немесе

## § 1. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛА СЕЗІМДЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ерте сәбилік шақтағы секілді мектепке дейінгі шақта да сезім балалар өмірінің барлық жағында үстем болады, оған реңк және мәнерлілік береді. Кішкене бала өзінің толғаныстарын меңгеруді әлі білмейді, ол үнемі дерлік өзін тартып әкеткен сезімдердің шырмауында қалып отырады.

4,0,0. Руди матаның қиығынан жасалған жалаушаны таяққа шеге арқылы бекітпекші болып, барынша тырысып балғамен соққылады. Қанша әрекеттенсе де шегені қағып кіргізе алмай-ақ қойды. Міне, Руди көз жасына булығып өксіп тұр, әйтсе де шегені қағуын тоқтатпады, шегені ұстаған күйде мынадай сөздер айтты: «Бұл не? Бұл не? Тағы түсіп қалды. Бұл не? деген оңбағандық». Көзінен жас шықты. Өксіп жылады, жұмысын үзіп: «Мынау тура оңбағандық» — деп жыламсырап дауыстады да қайтадан шегені қаға бастады, бірақ шегені кіргізе алмады. Сосын аса қайғырған дауыспен айғай салды. «Мынаған төзуге болмайды! Бұған тіптен төзуге болмайды!» Бақырып жылаған күйінде тағы да балғамен ұрғылай бастады (Н. Н. Ладыгина-Қотстың байқауларынан).

Үлкен адаммен салыстырғанда бала сезімінің сыртқы бейнесі неғұрлым қызу, тікелей әрі еріксіз сипатта. *Баланың сезімі жылдам әрі айқын тұтанады да сонша тез сөнеді, қызу шаттық артынша-ақ жылаумен алмасады.*

Бала толғаныстарының ең күшті және басты көзі — баланың басқа адамдармен, үлкендермен, балалармен өзара қарым-қатынастары. Төңірегіндегі адамдар балаға еркелете қараса, оның праволарын танып, оған назар аударса, бала эмоциялық рақаттылықты, сенімділікті, қамқорлықты сезінеді, әдетте мұндай жағдайларда балада сергек, шат көңіл күй басым болады. *Эмоциялық рақаттылық баланың жеке басының әдеттегіше дамуына, жағымды қасиеттерінің, басқа адамдарға тілектестік қарым-қатынастарының төселуіне себепші болады.*

Маңайдағы адамдардың балаға қатысты мінез-кұлқы балада түрліше сезімдер — қуаныш, реніш, т. б. тудырады. Бала бір жағынан еркелетуге, мақтауға, екінші жағынан өзіне жасалған ренішке, көрсетілген әділетсіздікке қатты толғанады.

Мектепке дейінгі балаларда жақын адамдарына, алдымен ата-аналарына, аға-інілеріне, апа-қарындастарына деген махаббат, мейірімділік сезімі болады, оларға көбіне қамқорлық, аяушылық білдіреді.

3,0,4. Анасы бір бөлмеден екінші бөлмеге кіретін баспалдақпен келе жатып сүрініп кетті. Гюнтер алдымен анасына тұруға көмектесті, сосын соғылған жерін үрледі, кобалжи қайталай: «Енді жақсы болды ма?» — деп сұрады. Өзінің қатты ауырып тұрған жерін балаларына көрсетпеу үшін анасы басқа бөлмеге кетті. Гюнтер орындықты есікке таяу әкелді де оның үстіне шықты, есіктің тұтқасын басып ашты да жайлы үнмен анасынан сұрады: «Енді жақ-



сы болды ма?» Сосын кұлаған жерге қайтып келіп, анасының сүрінуіне себепші болған шелек деп санап, оны тұрған орнынан алып кетті, бұл енді қайталанбасын деп сөйлеп жүр (К. Штерннің байқауларынан).

Мектепке дейінгі балаларда басқа балаларды ұнату мен есіркеу оңай пайда болады және айқын байқалады.

3,7,25. Кәдімгі алғашқы ғашықтық. Андрей Зоя деген кішкентай төрт жасар қызбен танысты. Бала күн сайын тек Зоя туралы ғана мазасызданып болады. «Зоя, Зояжан бізге кел!» — деп өтінеді, оған. Зояның барғысы келмейді, бала жылап маған келді, Зояны қалуға көндірсін деп маған жалбарына қарап тұрады. Сәби таңертең оянады да өз киімдерін ала сала, кируге жүгіреді, жуынбаған күйі шыға берісте Зояға қарай жүгіріп кетеді. Зоя әлі ұйқыда. Бала шыға берісте отырып алып сабырлылықпен өзінің Зоясын күтіп отырады (А. Д. Павлованың күнделігінен).

Өзге адамдарға деген сүйіспеншілік пен мейірімділік баланың көзқарасы бойынша оларды ренжітушілерге қарсы тұратын қаһармен және ызамен байланысты. Бала түсінбестен жақсы көрген адамының орнына өзін қояды, осы адам басынан кешірген қайғыға немесе әділетсіздікке өз басына түскен ауыртпалықтай толғанады.

Сонымен бірге басқа балаға (тіпті жақсы көретін аға-інісі, апа-қарындасы болса да), мектеп жасына дейінгі баланың шамалауынша, баса назар аударылса, бұл оның қызғаныш сезімін тудырады.

4,2,15. Кітап оқып отырмын. Картинкаларды Кириллге, сосын Андрейге (ол ауырып төсекте жатыр) көрсеттім. Кирилл біраз уақыттан кейін менің қолымды ақырындап тарта бастады.

— Кирилл, тоқтат!

— Ол неге суретті ұзақ қарайды?

— Ол ауру ғой, мен оған кітап оқып отырмын. Тыңдағың келмесе ойнауыңа болады.

— Мен сендерден кітапты тартып аламын (В. С. Мухинаның күнделігінен).

5,6,15. Гюнтер әлі шаңғы тебе білмейтін кезде жексенбіде Гильда бір жолы шаңғыны әкесімен бірге тепті. Гильданың «жақсы» бірденесі бар, ал өзінде бұл жоқ деп ойлап күйінуден жылауға дейін барды. Мен кешке үлкен кітаптан суреттер көрсетуге уәде беріп оны жұбаттым. Бұған көңілденген ол апасына мұны салтанатты түрде мәлімдеп, бірақ оның суретті қарамайтынын қоса айтты. Егер суреттерді Гильда қараса да оның ештеңесі кетпейтінін оған түсіндіре бастадым, бірақ ол жылап айғай салды: «Онда Гильдаға екі рет жақсы болады, ал маған бір-ақ рет». (К. Штерннің күнделігінен).

Басқа адамдарға қатысты пайда болатын сезімді бала көркем шығармалардың, оның ішінде ертегілердің, әңгімелердің кейіпкерлеріне де аударады: Қызыл Телпектің душар болған бақытсыздығына жаны ашығанда, шынында, болған оқиғаға қайғырып тебіренгендей болады. Бір оқиғаның өзін бірнеше рет тыңдауы мүмкін, алайда одан туатын сезімі солғындамайды, керісінше күшейе түседі: баланың ертегіге үйреніп кететіні соншалық, ол тіпті ондағы кейіпкерлерді өзінің жақын адамдарымен туыстарындай қабылдайды. Әңгімелер мен ертегілерді тыңдағанда мектеп жасына дейінгі балаларда ең айқын байқалатын сезім — бақытсыздыққа тап болғандардың бәрін есіркейді.

4,3,0. Саша «Қасқыр және жеті лақ» ертегісіне берілген суретте дауысын өзгерту үшін ұстаға келген қасқырдың бейнеленгенін көрді. Қасқырға «лақ дауысын» жасап берген ұстаны қатты сөкті. Егер ол өзі ұста болса, оған қасқыр келсе, «лақтарды жеп қоймас үшін оның барлық тісін жұлып тастайтынын» айтып отыр.

4,6,0. Лақтарға баса-көктеп кіріп келе жатқан қасқыр бейнеленген суретті көргенде, ол аяушылық білдіріп былай дейді: «Лақтар қасқырға неге есікті айқара ашты екен, олар есікті кішкене ғана саңылау жасап ашса, келіп тұрған өздерінің анасы емес екенін көрер еді» (Т. А. Репинаның байқауларынан).

Жағымды кейіпкерлерге бала ерекше аяушылық білдіреді, бірақ ол кейде тым ауыр жағдайға ұшыраған жауызды да аяйды. Бала көбіне жағымсыз кейіпкерлердің қылықтарына қатты ашуланады, өзінің сүйікті кейіпкерлерін одан қорғауға тырысады.

Ертегіні тыңдаған кездегі балада пайда болатын сезімдер оны жалаң тыңдаушыдан оқиғаның белсенді қатысушысына айналдырады. Болғалы тұрған оқиғалардан жаны түршіккен бала қорыққанынан кітапты жабуды және әрі қарай оқымауды немесе кітаптың қорқынышты жерін, өз түсінігі бойынша, жарамды әңгімемен алмастыруды талап етеді. Мұнда көбіне бала өзін қаһармандардың орнына қояды.

Мектеп жасына дейінгі балалар ертегілерге берілген суреттерді қарай отырып көбіне оқиғалардың барысына тікелей араласуға тырысады, жағымсыз іс-әрекеттер істейтін адамдар немесе сүйікті кейіпкерге қатер төндіруші жағдайлар бейнеленген суреттерді бояп немесе тырнап өшіріп қояды. Бір төрт жасар қыз Прометей бейнеленген суреттен бұғауға салған шынжырды өшіріп, оны «азат етті».

Өзге адамдармен қарым-қатынас, олардың қылықтары — мектепке дейінгі бала сезімдерінің, әрине, бірден-бір емес, бірақ басты көзі. Баланың қуаныш, мейірімділік, есіркеу, тандану, ашулану т. б. жан толғаныстары жануарларға, өсімдіктерге, ойыншықтарға және табиғат құбылыстарына байланысты да пайда болуы мүмкін. Адамзат іс-әрекеттерімен және толғаныстарымен таныса отырып, мектепке дейінгі бала заттарды тануға бейім келеді. Ол үзілген гүлді, сынған ағашты аяйды, серуендеуге кедергі істеген жаңбырға қатты ашуланады, өзіне тиіп кеткен тасқа ызаланады.

Бала сезімдерінің ішінде қатты қорқыныш толғанысы ерекше орын алады. Қорқыныштың тууы көбінесе үлкендердің теріс тәрбиесі мен қисынсыз мінез-құлықтарының салдарына байланысты. Өз түсініктері тұрғысынан алғанда, балаға қатер төндіреді деп есептелетін болмашы себептен үлкендердің торыға бастауы тым әдеттегі жағдайлардан саналады. Үлкендердің мұндай мінез-құлқы баланы қатты қобалжу мен қорқыныш күйіне әкеледі. Мысалы, дұрыс көзқарас нәтижесінде із-түссіз өте шығуы мүмкін өмірдің бір көрінісін үлкендер қорқынышты оқиғаға айналдырса, мұның салдары ауыр болуы мүмкін. Балаға қорқы-

ныш үлкендердің қорыққанын көруден де ұялайды. Міне, осылайша бала күннің күркіреуінен, тышқаннан, қараңғылықтан қорқа бастайды. Кейбір адамдар балалардың айтқанды тыңдауы үшін оларды қорқытуды жөн деп санайды («Бері кел, келмесең, өзіңді анау апай жетектеп әкетеді», «Тыңдамайтын болсаң, анау отырған ағай портфеліне салып әкетеді!»).

Қорқыныш толғанысы кейде үлкендердің ықпалынсыз пайда болады. Бала өзгеше нәрсеге кезіккенде оның тандану мен әуестенуден басқа қатты қобалжу күйі де пайда болады. Қорқынышты туғызатын себептердің біріне таныс адам жүзінің кереметтей өзгеріп кетуі жатады: бетіне перде жабу, басына тымақ кию т. б. Өзгеше, белгісіз жағдайлар баланы жиі өте қатты қобалжытады. Бұл жөнінен алғанда қараңғылықтан қорқу әдеттегі жағдай. Қараңғылықтан қорқуды көбінесе оның таныс дүниелерді көрсетпей қоюымен түсіндіруге болады, бұл кезде шамалы ғана шуыл өзгеше болып есептеледі. Егер бала қараңғыда бір рет қорықса, кейін қараңғылықтың өзі баланы қорқытатын болады. Қорқынышты басынан жиі кешіру баланың жалпы бой қуаты мен психикалық күйіне ықпалын тигізеді, сондықтан үлкендер баланы еркіндік пен батырлық сезімінде тәрбиелеп, оны қолдап отыруы қажет.

Қорқыныштың бұл түрінен *басқалар үшін қорқу* бүтіндей өзгеше болады. Мұнда баланың өзіне келетін ешбір хауіп жоқ, бірақ өзіне сүйікті адамдар қорқынышын басынан өткізеді. Қорқыныштың мұндай түрі есіркеудің ерекше формасы болып саналады. Балада есіркеудің пайда болуы ренішке ортақтасу қабілетінің дами бастағанын көрсетеді.

## § 2. СЕЗІМДЕРДІ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ

Үш-төрт жастағы баланың сезімдері айқын болғанымен әлі тым өткінші және тұрақсыз болады. Мысалы, анда-санда лап ете қалатын баланың анасына деген махаббаты, оны анасын құшақтап бетінен сүйеге жетелейді, бірақ бұл әлі анасын қуандырып оған сезімін беретін қылықтардың тұрақты көзі бола алмайды. Баланың басқа тіпті өте сүйкімді көретін адамдарға қатысты, ұзақ уақыт есіркеу мен қамқорлық білдіруге әлі де қабілеті жетпейді.

4,7,0. Гильда ауырған анасына бұрынғыдан әлдеқайда көбірек мейрімділік көрсете бастайды, «шіркін анам» деп жиі аяушылық білдіреді, сусын әкелейін бе деп сұрап қояды, анасын әдеттегісінен жиі құшақтап бетінен сүйе берді... Бір жолы кеште ап-айқын разы және қуанышты үнмен былай дейді: «Апа, егер сен ертең әлі ауырып жататын болсаң мен саған нанға май жағып беремін» (К. Штерннің күнделігінен).

Мұнда ересек адамның ролін орындау, ауру адамды күту мүмкіндігі ауру анасына деген мейірімділіктің орнын алды.

Мектепке дейінгі кішкентайлар мен естиярлардың өз үй ішінен тысқары құрдастарына қатысты сезімі бүтіндей алғанда әдетте онша ұзақ болмайды. Балабақшасындағы балалардың достық белгілерін байқау көбінесе бір баланың өзі жағдайларға байланысты кезекпе-кезек бірнеше баламен достасатынын көрсетті. Мұндай достық құрдасына деген берік қарым-қатынасқа емес, онымен бірге ойнайтындыққа немесе стол жанында бірге отыратындыққа негізделген.

*Мектепке дейінгі балалық шақта баланың сезімі едәуір дәрежеде тереңдей және нығая түседі.* Мектепке дейінгі ересектердің жақын адамдарын мазасыздық пен күйініштен қорғауға бағытталған шынайы қамқорлықтың белгілерін бақылауға болады.

Бір жолы мен үйге әдеттегіден кеш келдім,— деп әңгімеледі бір ана.— Балалар ұйқыда. Столда сүт құйып ішкен екі стакан мен нанның қиқымдары жатыр, төсектің жанындағы орындықтарда ұқыпты жиыстырылған киім. Балаларды сүймекші болып еңкейгенімде ұлымның бетінің ұшына жұққан тіс тазалайтын порошокты (ұнтақты) көрдім. Ертеңгілікте: «Вася, сен неге жуынбағансың, тіс тазалайтын ұнтақ бетіңе жабысып тұр?» — дедім. Оның көздері қулана жайнай түсіп: «Мен тістерімді тазалағанымды сен көрсін деп әдейі қалдырдым»,— деді. Стақандарды столдан арнайы әкетпегенін, анасы қалдырған сүтті өздерінің ішкенін білдіру үшін істегенін анасына Вася түсіндіріп берді. (*И. Р. Ключареваның материалдары бойынша*).

Мектепке дейінгі ересектерге тән жағдай оның құрдастарының тұрақты достығы, алайда ауыспалы достасудың да көптеген жағдайлары сақталады. Балалар арасындағы достықта негізгі мән сыртқы жағдайға берілмейді, олардың бірін-бірі ұнатуына, құрдасының қандай да бір қасиеттеріне, оның білімі мен іскерлігі жағымды көзқарас алады. (Вова көп ойындар біледі... «Онымен бірге болу көңілді», «Ол қыз мейірімді».)

Мектепке дейінгі балалық шақта сезімдердің дамуындағы басты бағыттардың бірі — баланың ақыл-ойының дамуына байланысты келетін саналылығының арта түсуі. Бала қоршаған дүниені танып, өз қылықтарының салдарымен танысып, ненің жақсы және ненің жаманекенін түсіне бастайды.

Кішкентайлар жануарларға көбіне сезімсіз, тіпті қатал келеді деп саналатын кең тараған пікір бар. Шынында, кейде баланың жануарға селсоқ қарауы біздерді жанға батарлықтай таңырқатады. Баланың шыбынды соғып өлтіргенін, қоңызды аяғымен таптағанын, көбелектің қанаттарын жұлғанын, бала мысықтың тамағын қысқанын көреміз. Бұл кейбір жағдайларда көрінетін жануарларға деген жанашуға, қайғыруға бүтіндей қарама-қарсы әсер қалдырады. Әйтсе де көптеген жағдайлардағы селсоқтық, қаталдық сияқты көріністердің бәрі баланың түсінбеушілігін көрсетеді. Барлық зат атаулының ішіне үңілуді тілейтін баланың әуесқойлығы, ақыры немен тынарын білмейтін нағыз бейқамсыздығымен ұштаса отырып, біздер мейірімсіздік, қаталдық ретінде бағалайтын көріністерге әкеліп соғады.

Жағдайды түсінуге байланысты бала сезімдерінің өзгеруін мектепке дейінгі жастағы күлдіргі сезімнің даму мысалынан жақсы көруге болады. Баланың бұл сезімі өмірдегі үйреншікті жағдайлардың барысын бұзушы, күтпеген жағдайларға тап келгенде пайда болады. Мектепке дейінгі кішкентайлардың күлу сезімі көңілді күлкіден пайда болады. Бұл сезім Петрушканың күлкілі қимылдарын көруден, керісінше айтылған сөздерді естуден, адамның сырт көрінісі мен киімдегі үйлесімсіздікті (мысалы, ересек адамның басындағы баланың бас киімі) табудан пайда болады. Балалар өздері әзілдейді, заттарға басқаша ат береді, бет-әлпетін қисандатады, сөздерді теріс қарата сөйлейді. Мектепке дейінгі ересек жастағылар күлу сезімін анағұрлым күрделі жағдайлардан табады, адамдардың мінез-құлқындағы сәйкессіздікті, олардың білімі мен шеберлігіндегі олқылықтарды байқайды. Олар түлкінің алдауына түскен қасқырдың ақымақтығына, аңғырт Түкбілмеске, оқытушы-қоқытушыға тағы-тағы осындайларға күледі. Балалардың әзілдерінде астыртын мән пайда бола бастайды, әңгімелесушінің шындыққа сәйкеспейтін жауабын «ұстап алуға» тырысады. Алты жасар Андрюшаның анасынан сұрағаны: «Қасық суға бата ма? — «Әрине», — «Ал ағаш қасық ше?»

Мектепке дейінгі балалық шақта заттардан, табиғат құбылыстарынан, өнер шығармаларынан балада пайда болатын әдемілік сезімінің дамуы да осыған ұқсас жолдан өтеді. Үш-төрттегі мектепке дейінгі жастағы балалар үшін әдемі зат болып ашық бояулы жалтыраған ойыншық, бойға қонымды костюмше тағы басқалар саналады. Мектепке дейінгі үлкен жасқа жеткенде бала әдемілікті ырғақтылықтан, бояулармен жүргізілген сызықтардың үйлесімділігінен, музыка әуенінің дамуынан, бидің мәнерлілігінен таба бастайды. Мектепке дейінгі ересек жастағылар да әсерлі толғанысты табиғат құбылыстарының, көрністерінің, мерекелік шерулердің әдемілігі тудырады. Бала неғұрлым төңіректегіні жақсы бағдарлай білсе, соғұрлым көркемдік сезімін туғызушы себептер де жан-жақты және күрделі бола бастайды.

Сезімнің «ақылға қонымдылығының» дамуы адамдарға, заттарға, оқиғаларға қатысты сезімдерді ғана емес, баланың өз мінез-құлқымен байланысты сезімдерді де қамтиды. Үш жастағы баланың өзіне үлкендердің мақтағаны сүйкімді, ал ұялтқаны ренішті. Мінез-құлқына үлкендердің берген бағасына байланысты баланың мақтаныш және ұялу сезімдері пайда болатынын біз білеміз. Бірақ бұл толғаныстар әлі қылықтардың өзіне емес, оларға үлкендердің берген бағасына қатысты. Мектепке дейінгі балалық шақта пайда болатын мінез-құлық қағидалары мен ережелерін меңгеру, балада өзіне баға берудің қалыптасуы осы қағидаларды орындау мен орындамаудың өзі баланы толғандыра бастауға қуаныш пен мақтаныш немесе керісінше бала оңаша болып, оның қылығы жөнінде ешкім ештеңе

білмейтін жағдайларда да оның өзінде күйініш пен ұяттың тууына әкеп соғады.

*Мектепке дейінгі балалық шақта бала сезімінің сыртқы белгілері де айтарлықтай өзгереді.* Біріншіден бала біртіндеп белгілі дәрежеге дейін қызу батыл сезімдерді көрсетуді тежей білуге үйренеді. Үш жастағыларға қарағанда мектеп жасына дейінгі бес-алты жасар бала көз жасын тия біледі, қорыққандық белгі білдірмейді, тағы басқа осындайлар, екіншіден, ол көз тастау, күлімсіреу, ымдау, ишарат, кейін қозғалыс, дауыс ырғағының көмегі арқылы толғаныстың жұрт арасында қабылданған аса нәзік нышандарын бейнелеу үшін сезімдер «тілін» меңгереді.

Сезімдерді батылырақ көрсету (жылау, күлкі, айғай) мидың тума әрекеттерінің жұмысымен байланысты болғанымен, олар тек нәрестелік шақта ғана ырықсыз сипатта болады. Кейінірек келе оларды басқара біледі, қажет болған жағдайда оларды тежеп қана қоймай төңіректегілерді өз толғаныстары жөнінде хабарлап оларға ықпал ету үшін саналы түрде де қолдана біледі. Адамдар сезімдерін көрсету үшін қолданатын нәзігірек мәнерлі сезімдердің барлық байлығына келер болсақ, олардың шығу тегі қоғамдық сипатта болады және балаларды еліктеу арқылы меңгереді.

## **11-тарау. ЕРІКТІҢ ДАМУЫ**

### **§ 1. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНДАҒЫ ЕРІКТІК ӘРЕКЕТТЕРДІҢ АЛАТЫН ОРНЫ**

↑ Мектепке дейінгі шақ мінез-құлқын өзінің сыртқы және ішкі әрекеттерімен саналы түрде басқара алатын еріктің пайда болатын жасы болып табылады. Үлкендер мен құрбылары талаптарының ықпалы арқылы тәрбие және үйрену процесінде балада өз амалдарын белгілі бір міндетке бағындыру, пайда болған қиындықтарды жеңе отырып қойылған мақсатқа жету мүмкіндіктері қалыптасады. Ол өз қалпын бақылай білуге үйренеді, мәселен, тәрбиеші қалай талап етсе, дәл солай сабақта тыныш отырады, тыпыршымай-секеңдемей отырады. Өз денесін басқару балаға оңайға түспейді. Әуелгіде өз денесін сырттай бақылауды талап ететін бұл ерекше міндет бала тек өзінің қолына, аяғына, кеудесіне қарап олардың ықтиярдан шықпауын қадағалап отырғанда, біршама тыныш күйде отырады. Балалар тек біртіндеп қана өз дене тұрысын бұлшық еттер түйсінуінің негізінде бақылауға көшеді.

↑ Мектепке дейінгі бала өзінің қабылдауын, есін, ойлауын басқара бастайды. Үш жасар балаға мұз айдынында жүрген балалар бейнелеген суретті көрсетіп, олардың қайсысы қолғабын

жоғалтқанын табуды ұсынғанда (қолғап мұз үстінде жатыр, коньки тебушілердің біреуі қолғапсыз бейнеленген), ол мұндай алмайды. Тапсырманы орындау үшін салынған суреттегі барлық тұлғаларды біртіндеп қарап шығу керек, ал баланың назары бірінен екіншісіне ретсіз ауыса береді. Кейінірек бала үлкендердің жәрдемімен ерікті хабарларды меңгереді, зары қозғалысын басқара отырып заттар мен бейнелерді жүргізу түрде қарап, мұндай тапсырмаларды оңай орындайтын болады.

Бала төрт жасқа жақындағанда есте сақтау және еске түсіру процестерін басқару мүмкіндігіне жетеді, үлкеннің тапсырмасын, ұнаған тақпақты, тағы басқаларды есте сақтау сияқты өз алдына арнаулы мақсат қоя бастайды.

Мектепке дейінгі естияр және ересек жастағы балалар ойландыратын жұмбақты шешуге тырысқанда, бөлшекте біртұтасқа біріктірудің әр түрлі жолдарын байқап көрген біртіндеп бір жолдан екінші жолға ауысқанда ойлау әрекетін басқару байқалады.

Мінез-құлықты саналы басқару тек мектепке дейінгі балалық шақта қалыптаса бастайды. Ерік әрекеттері жағдайлы сезімдер мен тілектердің ықпалынан пайда болатын алғы ниетсіз, албырт әрекеттермен қатар жүреді.

Мектепке дейінгі балалық кезеңде ерік әрекеттерінің өзі де мінез-құлықтың жалпы көрінісіндегі олардың меншікті үлесі де өзгереді. Мектепке дейінгі кіші жаста баланың мінез-құлқы түгелдей дерлік албырт қылықтардан қалыптасады, еріктің байқалуы тек оқта-текте, осы үшін ерекше қолайлы жағдайларда ғана байқалады. Мектепке дейінгі естияр жастағыларда ерік байқауларының саны арта түседі, бірақ олар әлі мінез-құлықта онша елеулі орын ала қоймайды. Тек мектепке дейінгі ересек жаста ғана бала біршама ұзақ уақытқа созылатын ерік күштеріне қабілетті бола бастайды, әйтсе де, бұл жөнінен мектеп жасындағы баладан кейіндеу тұрады. Сонымен, мектеп жасына дейінгі бала үшін ерік әрекеттерінің пайда болуы мен дамуы тән келеді, бірақ олардың қолданылу ауқымы, мінез-құлықтығы орны шағын болып қала береді.

Бала еркінің дамуы мектепке дейінгі өтетін мінез-құлық өзгеруі мен мотивтердің қатарынан бағынуының қалыптасуымен тығыз байланысты. Бала үшін ең басты болып саналатын белгілі бағыттылықтың пайда болуы мотивтер тобының алғы орынға шығуы, баланың қойылған мақсатқа саналы түрде жетілуіне маңызы шамалы басқа мотивтермен байланысты келген өзге ниеттердің алаңдатушылық ықпалына берілмеуіне әкеліп жеткізеді.

## § 2. ЕРІК ӘРЕКЕТТЕРІНІҢ ДАМУЫНДАҒЫ БАҒЫТТАР

Мектепке дейінгі баланың ерік әрекеттерінің дамуында ең алдымен үш жақты бөлу болады. Бұл, біріншіден,

біттердің мақсаттылығының дамуы, екіншіден, әрекеттердің мақсаты мен олардың мотивтерінің арасындағы қатынасты анықтау, үшіншіден, әрекеттерді орындаудағы сөздің реттеуші-гіл мәнінің артуы.

Мақсатты әрекеттерді орындау нәрестелік жастың өзінде дұрыс келеді. Мысалы, бала өзінің назарын аударған ойыншыққа інграп оны қолына алу үшін еңбектеп келе жатқанда ойыншық белгілі мақсаты болып табылады, ал әрекет осыған бағытталған. Бірақ мұндай мақсаттылық әлі әрекет еркі болып шыға қоймай-ғы. Заттың өзі баланың назарын аударып, оның әрекет істеу ниетіне бағытады, сонымен бірге нағыз ерік әрекетіне тән нәрсе — ол мақсатты қоя білу немесе басқа бір адамның (анасының, тәрбиешінің, өзге баланың) сол мақсатты қабылдай білуі. Сырттан (ауқаттан) емес, іштен (баланың өзінен, оның ниеттері мен мүдделерінен) шыққан мақсаттылық әлі сәби кезден қалыптаса бастайды, бірақ ол мақсаттарға жетуден, істі аяғына дейін тейлендіруден гөрі мақсаттарды көбірек қоя білуден көрінетінін біз білеміз. Сыртқы жағдайлар тым жиі алаңдатады, бұл мақсаттан алыс тартуға немесе бастапқы ойдың түрін өзгертуге әкеп соғады. Мектепке дейінгі кезеңде біртіндеп пайда болған мақсатты тексеріп білу қалыптасады. Тәжірибелердің бірінде екі жастан жеті жасқа дейінгі балаларға допты жіңішке таяқшамен белгілі шекке дейін ақырындап қос қолмен домалатып жеткізу ұсынылды. Балаларға допты қолдан шығармай еңкейіп жүріп отыруға тура келеді. Бала жолдың жартысын өтіп болғанда оған қарсы әдемі ойыншық машинаны жіберді. Екі жастағы балалардың басым көпшілігі допты домалатуды қойып машинамен ойнауға кірісті. Кейбір балалар машинамен біраз ойнағаннан кейін допты естеріне алды және оны белгіленген шекке апарып жеткізді, ал қалғандары допқа қайтып оралмады. Тапсырманы балалардың тең жартысы ғана орындады және жолшыбай олардың бәрі де машинамен ойнауға алаң болды. Үш жастағы балалар едәуір үлкен табандылық көрсетті. Олардың 80 проценттейі берілген тапсырманы орындап шықты, екі жастағыларға қарағанда, бұларда алаңдау сирек болды. Бес жастан бастап балалар допты белгіленген орынға апарып жеткізді, алаңдау тек кейбірінде ғана болды.

Бұл тапсырма біршама қарапайым болды, сол себепті мақсатқа қол тез жетті. Мектепке дейінгі балада мақсатты ұстау мүмкіндігі тапсырманың қиындығы мен оны орындаудың ұзақтығына тікелей байланысты. Балаларға шахмат тақтасының 156 шаршысы түрлі түсті текшемен белгілі рет бойынша толтықанды ұсынғанда төрт жастағы балалардың бірде-біреуі берілген тапсырманы орындай алмады, бес-алты жастағылардың кейбіреуі ғана тапсырманы аяғына дейін орындап шықты. Әйтсе қараршының санын азайтқанда (64-ке дейін) тапсырманы төрт балалар да орындап шықты.



Егер мектепке дейінгі баланың алдына іс-әрекеттің біршама күрделі жүйесін, мысалы түрлі түсті геометриялық фигураларды белгілі сурет бойынша жабыстыру талап етілгенде, әбір келесі жолы не жасау керек екенін қосымша еске салмай және бағыттамайынша бала тапсырманы аяғына жеткізе орыдай алмайды. Тапсырманы қатар буындарға бөлу, оны орыдау барысында мақсатқа жетудің жолдарын еске салу, балаға өзінің амалдарын ұйымдастыруға көмектесіп қана қоймайды, сонымен бірге амалдардың жалпы мақсаттылығын арттырды, оларды өздігінше және ретімен орындай білуді қалыптастырды. Балалар бақшасының топтарында сабақ ұйымдастырғанда осындай жас ерекшелігін есепке алу қажет.

*Мектепке дейінгі жаста іс-әрекеттердің мақсаттылығын қалыптастыруда тапсырмаларды орындағандағы жетістіктер мен сәтсіздіктердің үлкен мәні бар.* Мектепке дейінгі кіші жастағылардың жетістігі мен сәтсіздігі қиыншылықтарды жеңу мен мақсаттың сақталу ұзақтығына айтарлықтай ықпал жасай алмайды. Мақсатқа жетудегі сәтсіздік оларды қамықтырмайды. Әрекетті орындаудағы сәтсіздіктер мектепке дейінгі естияр жастағы балаларды мақсатқа жету ынтасынан айырады, ер әрекет сәтті болып шықса, балалар жұмысты аяғына дейін тындыруға тырысады. Мектепке дейінгі ересек жастағылардың көбі де осылай істейді, бірақ олардың кейбіреуі іске басқаша қарай бастайды, қайткенде де қиыншылықты жеңіп шығуға ұмтылады, өз күштерін тағы бір рет байқап көруге мүмкіндік беруді өтінеді, көне салудан бас тартады. Мектепке дейінгі ересек жастағыларға ойландырарлықтай екі жұмбақ берілді, ал ғашқы әрекеттен кейін балалардың өзін жеке қалдырып жасырын бақылауда жүргізілген зерттеуде балалардың көпшілігі табысты шешілген жұмбаққа қайтып оралды, тек кейбіреулері ғана өздері үшін қиын көрінген жұмбақты шешуге кірісті.

Мектепке дейінгі ересек жастағылардың біразында мектеп жасындағы балаға тән пайда болатын қиындықтарды жеңуге тырысқан мақсаттылықтың біршама жаңа биік деңгейі байқалады.

Баланың сезімдері және тілектерімен тікелей бағыттталатын әрекеттерде мақсат пен мотив сәйкеседі. Бұл — әрекеттің тура нәтижесі және амал не үшін орындалып жатқандықты көрсететіндігі. Егер нәресте ойыншыққа ұмтылса, ол ойыншықтың өзіне қызығудан, оны қолына алу үшін жасайды. Ойыншықты қолына алып мақсатына жеткенде, бала осы арқылы өзінің ынта мақсатын қанағаттандырады. Мотив пен мақсаттың сәйкесуі мектепке дейінгі жастағы балалардың көптеген істеріне тән. Сурет салып отырғанда бала әдетте, өз қолынан шығып жатқан бейнелерге қызығуды басшылыққа алады; текшелерді құрастырғанда ол жақсы үй тұрғызығысы келген тілекке сүйенеді.

Мектепке дейінгі балалық шақта пайда болатын өз мінез-құлқын басқару мүмкіндігі мақсат пен мотив сәйкес келмейтін

әрекеттердің жаңа типінің пайда болуымен байланысты. Әлгі суретті бала үлкен адамның мақтауына бола салуы мүмкін. Ол үйшікті оның ішіне қуыршақтар кіргізу үшін де тұрғызады. Енді іс-әрекеттің тікелей нәтижесінен (суреттен, конструкциядан) балаларға оның ең алшақ салдары көрінеді, олар баланың өзінің ынтасы мен тілегіне сәйкес. Мұнда екі түрлі жағдай болады. Олардың біреуінің мотиві алшақ, іс-әрекет орындауға арналған мотив оның нәтижесіне деген ынтамен ұштасады. Иә, бала суретті тәрбиеші мақтауына бола салады, сонда да болса оған сурет салудың өзі қызықты. Мұнда іске деген тікелей ынтаны қосымша мотив күшейтеді, нығайтады, істі орындаудың жоғары сапасын қамтамасыз етеді. Екінші жағдай — бала үшін едәуір қиын. Өйткені азды-көпті түпкі тартымды нәтижеге жету үшін онсыз да қызғылықсыз, тартымсыз әрекеттерді орындауға тура келеді. Міне, бұл ерікті көрсете білуді талап ететін жағдай.

Мектепке дейінгі кіші жастағыларда мақсаты мен мотиві сәйкеспейтін амалдарды орындау тек амалдың өзі қарапайым, ал мотивтің таяу тұрған жағдайында ғана мүмкін. Мұндай әрекеттерге, мысалы, келесі ойындар үшін ойыншықтарды дайындап қою жатады.

3,10,0. Оляға қағазды тесіп ойықшалар жасау жөнінде тапсырма берілді. Тапсырманы орындаудан бас тартқаннан кейін берілген әрекетті ойынға айналдыру арқылы ғана жұмысты жалғастыруға болады. Енді Оляға қағазды тесіп төсеніш, көрпеше жасау, ал одан кейін олармен қуыршақ ойнау ұсынылды. Кішкене қыз жұмысқа бірден кірісіп, оны ұзақ уақыт орындайды. Тәрбиешінің тапсырмасынан басқа өз ынтасы бойынша қуыршақ үшін тағы бір-ше зат (жастықша, кілемше) жасайды (*Н. И. Непомнящаяның байқауланған*).

Сипатталған тәжірибеде бала қуыршақпен өзінің қалай ойындайтынын, оны төсекке жатқызып көрпешені қалай жабатынын тағы басқаларды айқын түсінеді. Егер мотив пен мақсаттың байланысы онша анық болмаса, онда кейінгі көңілді ойын жайындағы уәде баланың тартымсыз әрекеттерді орындауына түрткі бола алмайды. Сондықтан да қуыршақтарды жинастыру жөніндегі үлкен адамның ұсынысын балалар орындамайды.

Мектепке дейінгі кіші жастағыларда мінез-құлықтың жағдайға байланыстылығы, тікелей қабылданатын әсердің балалар әрекетіне тигізетін ықпалы бұдан да гөрі берік сақталады. Бала үшін басты мотив болып табылатын қызықтырарлық жаңа ойыншықты қолына алу, оны тартымсыз әрекеттерді орындауға (аппаратшаларға мозаиканың шарларын салу) мәжбүр етеді, бала бұл ойыншықты көрмей тұрып, оны тек ересек адам әңгімесі арқылы көзіне елестеткенде мүмкін болатыны осыдан көрінеді. Балаға мотив пен мақсаттың қатынасы жойылу үшін ойыншықты оның алдына әкеліп қоюдың өзі жеткілікті. Қол жетерлік жерде тұрған ойыншықтың бала зейінін өзіне аударатыны сонша, ол тіпті тартымсыз әрекетті орындауды жалғастыра алмай-

ды, өзінің тілеген затын тура жолмен (мысалы, ересек адамның ойыншықты беруін өтінеді) алуға тырысады.

Мектепке дейінгі кіші жастағылар, ішінара естияр жастағылар үшін мынадай жағдай тән: алыс мотивтің ықпалымен жалықтырарлық істі орындау қажет етілетін жағдайларда, балалар тапсырманы орындаудан жай ғана бас тартып қоймайды, тапсырманың түрін өзгертіп оған айналдырып жібереді, сөйтіп өздері үшін қызықтырарлық іс табады. Мысалы, естияр адамның талабы бойынша (мұнда мотиві құптау алу болып табылады) бала ойыншықтарды жинастыруға тиіс болғанда ол мұны орындай бастайды, бірақ ұзамай-ақ бала оны ойынмен алмастырады, немесе өз істеріне ойын нышандарын енгізеді.

4,3,0. Вова ойыншықтарды жинастыруды жұмыс басталғаннан бес минут өткен соң тоқтатты. Тәжірибеші жинастыруды аяғына дейін жеткізуді талап етеді. Вова ойыншықтарды жинастыруды жалғастырады, бірақ енді кейбір ойын әрекеттерін көрсетіп: бала қуыршағын тербеп жүреді де, сосын айқай салып қорапшаға лақтырып жібереді:

«Қарашы, бұл қудың қайда жасырынғанын!» Машинаны сүйреп әкеліп қораптардың арасына қояды да: «Гаражға келдік»,— дейді, сосын қораптарды бірінің үстіне бірін қойып мұнара жасайды.

3,11,0. Оляның жеке ойын әрекеттері жинастыру басталғасын-ақ пайда болады. Ойын әрекеттері жинастыру кезінде қолына түскен заттарға байланысты: ойыншық тарақты алып онымен таранады да сосын қорапқа салады; қасық пен тарелка қолына тисе, қасықпен тарелкадағы бірдеңені былғаған болады, содан кейін барып бұл ойыншықтарды жинастырады. Сосын кейбір әрекеттер ойынға айналады. Оля түскі тамақты пісіреді, қуыршақты тамақтандырады. Тек ескерту жасағанда ғана ойыншықтарды жинастыруды жалғастырады, бірақ ойын нышандарын ғана жасап жүрді. Ойын біраздан соң қыза түсті. Оля тәжірибе алаңынан басқа ойыншықтарды алу үшін кетті жинастыруға қайтып кіріскен жоқ (*Н. И. Непомнящаяның байқауларнан*).

Мектепке дейінгі балалық кезеңде бала тәрбиенің ықпалымен біртіндеп өзінің істерін әрекет мақсатынан оқшау мотивтерге атап айтқанда қоғамдық сипаттағы мотивтерге (балдырғандар үшін, анасы үшін тартулар дайындау) бағындыра білуді меңгереді. Дегенмен егер әрекет бірсыпыра күрделі және ұзақ созылса, байқаулар көрсеткеніндей, мектепке дейінгі естияр және ересек жастағылар мотивті есіне түсіреді және тапсырма берген ересектердің көзінше сол мотивке өзінің әрекетін бағындырады. Егер ересектер бөлмеден шықса болды, балалар тапсырмаға сәйкес келмейтін әрекеттерді істей бастайды, немесе ол тапсырмаларды орындауды мүлде тоқтатады. Мұны, ересектер балалар үшін балдырғандардың, мамалардың және солар үшін орындалып жатқан тапсырманы қадағалаушы өкіл ретінде көрінетіндігімен түсіндіруге болады. Өздерімен өздері қалғанда балалар мотивті ойларынан тез шығарады да, ол жөнінде ойлауды тоқтатады. Балалардың әрекетін ұйымдастыруда ересектер қатысуының тап осындай мәні бар екендігі (ол тек өзінің беделімен ғана ықпал етіп қоймайды), ол шығып кетіп өз орнына балдырғандарға дайындалған тартуларды әкеліп беретін

тасушы міндетін атқаратын бір-екі баланы қалдырған жағдайдан да көрінеді. Арадағы балалардың болуы құрбыларына мотивті сақтауға және жұмысты аяғына дейін орындауға мүмкіндік береді. Оның үстіне, мұндай мәнге ересектер өзі шығып бара жатып қалдырған затта — стол үстіне жәшікті қойып, балдырғандарға арнап дайындалған тартулар осы жәшік арқылы жіберіледі деп түсіндірсе, нәтижесі жоғарыдағыдай болады.

Сонымен әрекетті біршама алыс мотивке бағындыру, әрекеттің тікелей нәтижесі болып саналатын осы мотивтер мен мақсаттың арасындағы байланысты орнату мектепке дейінгі жаста пайда бола тұрғанымен әлі толық қалыптасып болмайды, сыртқы жағдайлар арқылы нығайтуды талап етеді.

Қарама-қарсы әсер ететін екі мотивтің тоғысу жағдайлары баланың еркіне ерекше талаптар қояды. Балаға мүмкін болатын екі шешімнің бірін таңдау қажет. Мұндай жағдайда өтетін *әрекеттер күресі*, олардың біреуінің жеңісімен аяқталады.

Сәбилердің мінез-құлық ерекшеліктерімен танысқанда оларда қарама-қарсы ниеттердің тоғысуынан пайда болатын ішкі тартыстардың болуы мүмкіндігін көрдік. Бірақ бөбектер көбіне тартысты саналы түрде таңдамай, күштірек ниеттің әсерімен әрекет істейді. Сәбилер үшін таңдау жағдайы өте қиын, мұндай жағдайға тап болғанда ол белгілі бір шешім қабылдауға дайын болмай шығады. Сәбиге ойыншықтың ішінен өзіне ұнайтын біреуін таңдап алуды ұсынғанда, ол қобалжып ұзақ қарайды, ақыры біреуін алады. Ал осыдан кейін оған таңдап алған ойыншығымен басқа бөлмеге баруы керектігін айтқанда, ол бұдан да бас тартады, ойыншығын орнына қояды да, асығыс түрде қалғандарын түгел қарап қайтадан таңдай бастайды.

Мектеп жасына дейінгі балалар ойыншықты таңдау жағдайында өздерін басқаша ұстайды. Тіпті мектепке дейінгі кіші жастағылар таңдауға асықпай және іскерлікпен (ойланып) қарайды, қобалжу ұзаққа бармайды. Балалар таңдауын сол сәтте оларда не нәрсе жоқ немесе нені иемденгісі келетініне сүйене отырып алады. Бұл мектепке дейінгі балалар өз ниеттерін белгілі дәрежеде салмақтай білетіндігін, саналы түрде олардың бірін жоғары бағалай алатындығын көрсетеді. Дегенмен мектеп жасына дейінгі бала мұндай саналылықты қарапайым жағдайларда ғана, біртекті тілектер (бірнеше басқа ойыншықты алу) арасында таңдау жасау керектігі кезінде ғана көрсетеді. Балаға бір жағынан бұрыннан таныс өнегелілік қағидалары, мінез-құлық ережелері, екіншіден, оның өзінде жағдайға байланысты пайда болған сәттік тілектер қарама-қарсы келгенде саналы шешім қабылдау бала үшін едәуір қиынырақ.

Мектепке дейінгі кіші жастағылар қызықтырақ нәрсеге қарауға тиым салған көбіне сәбилер секілді өздеріне пайда болған тілектерді жеңе алмайтындығын көрсетеді. Сонымен бірге үш-төрт жастағы балалардың көбі қызықтыруларға алдана қоймайды. Бұл жастағы балаларда ересектердің ықпалымен дүкен-

ге ойыншықтар сатып алу туралы өтінбеу, тролейбустан өзіне отыратын орын талап етпеу, ойыншықтарын өзге балалармен бөлісу тағы сол сияқты өзін белгілі қалыпта ұстай білу ниеті қалыптасады. Мұндай ниеттер баланың мінез-құлқына айтарлықтай ықпал жасайды. Кішкене баланың бір нәрсені сұрағысы келген өзінің албырт тілегін қалай тежейтінін біз жиі көреміз. Мұндай да ол күрсініп қойып қызықтырарлық заттан теріс айналады.

Шешімді парасатты таңдау мүмкіндіктері мектепке дейінгі ересек жаста елеулі түрде артады. Бұл мүмкіндіктер балаларда қалыптаса бастаған мотивтерді қатарынан бағындыруға негізделеді. Шешім сол сәттегі онша күшті емес, бірақ маңызды, мәнді мотивпен анықтала бастайды. Бұл ұстамдылықтың дамуына, сәттік тілектер мен сезімдерді тежей білуге әкеп жеткізеді, баланың еркін күшейтеді. Бірақ мектепке дейінгі ересек жастағы балалар таңдану және мотивтердің күресімен байланысты ерік әрекеттері үнемі мәндірек мотивтің пайдасына шешіле бермейді. Бұл баланың жеке басының ерекшеліктеріне және таңдау кезіндегі жағдайдың ерекшеліктеріне байланысты. Баланың шешіміне ықпал ететін басты шарттардың бірі өзге адамдардың, ересектердің немесе құрбыларының қатысуы, олардың беретін бағасы. Бала жалғыз қалғанда, ол өзінің тікелей ниеттерін құрбыларының тобындағыдан немесе ересектер арасындағыдан гөрі анағұрлым сирек тежейді.

Ерік әрекеттерін орындау сөзді жобалау мен реттеуден тұрады. Бала сөз түрінде өзінің не жасауға ниеттенгенін тұжырымдайды, өзімен-өзі мотивтер күресіндегі ықтимал шешімдерді талқылайды, іс-әрекетті ол не үшін орындайтынын еске салады, қойған мақсатқа қол жеткізу үшін өзіне бұйрық береді. Сөз баланың мінез-құлқында бірден реттеуші мәнге ие бола алмайды. Бала бұрын өзіне ересектер қолданған мінез-құлықты басқару өзі қолдана отырып, өз әрекеттерін сөз арқылы бағыттай және реттей білуді меңгереді.

Мектепке дейінгі балалық шақтың алғашқы кезеңінде бала сөзді жақсы түсіне және маңайындағылармен қарым-қатынаста кеңінен қолдана тұрса да, ол әлі нұсқау сөз арқылы айтарлықтай күрделі іс-әрекеттерді орындай алмайды. Ересектердің айтқаны оны істі бастауға немесе доғаруға жетелейді. Баланың өз сөзіне келер болсақ, ол әрекетті сүйемелдейді, бірақ әлі әрекетті жобалай және реттей алмайды. Бала әрекеттің мақсатын сөз арқылы көрсетуі (ағаның суретін салу, үй тұрғызу, дәрігер болып ойнау) мүмкін, бірақ ол еш уақытта белгіленген әрекетті қалай орындайтынын сөз арқылы анықтап бере алмайды.

Мектепке дейінгі естияр жастағы бала үшін ересектердің айтқан сөзі тұрақты мәнге ие болады. Нұсқау алып оны түсінгеннен кейін бала өз іс-әрекетін бірден дұрыс орындай бастайды (мысалы, кнопканы қажет болғанда басып, қажет болмаса баспау) және әрбір қимылына жеке нұсқауды қажет етпейді. Ба-

ланың өз сөзі әрекеттерді жоспарлау және оған жетекшілік ету үшін қолданыла бастайды («Орманның суретін саламын. Көптеген ағаштың суретін, сосын қоянның суретін саламын»). Мұнда бала өз әрекеттерін бағыттай отырып бәрін естірте айтады. Бірақ балаларда өз әрекеттерін сөз арқылы реттеу әлі тым жетілмеген күйде болады. Әрекеттің мақсаты мен мотивін ұстап тұру қажет болғанда, балалар басынан кешіретін сол қиыншылықтарды осы арқылы едәуір дәрежеде түсіндіруге болады. Балаға не және не үшін жасап жатқанын есіне салатын сыртқы әдістердің мәні де түсінікті (мысалы, жасалған тартуларды балдырғандарға апаратын жәшік).

Мектепке дейінгі ересек жастағы бала ересектердің біршама күрделі нұсқау сөздерін орындай білуді игереді. Өз әрекеттерін сөз арқылы жоспарлағанда көп жағдайларда естіртіп сөйлеудің жәрдеміне сүйене бермейді, жоспар түзеп өз әрекеттерін іштей басқарады. Әйтсе де қиын жағдайларда, мысалы, қызу тілектерін тежеу қажет болғанда көбіне алты жастағы балалар да өзін-өзі дауыстап сөйлеп басқарады.

#### ТӨРТІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУ ҮШІН СҰРАҚТАР

1. Мектепке дейінгі баланың жеке басының даму жағдайлары қандай?
2. Мектеп жасына дейінгі баланың жеке басының дамуына оның төңірегіндегі ересектер қандай дәрежеде ықпал етеді? Ересектер ықпалының қандай түрлері мектепке дейінгі баланың жеке басының дамуын анықтайды?
3. Құрбыларымен араласу баланың жеке басының дамуына ықпал ете ме?
4. Мектепке дейінгі баланың мінез-құлық мотивтерінің мазмұны қандай?
5. Мектепке дейінгі баланың жеке басының дамуындағы ең басты жаңа құрылым болып не саналады?
6. Мектепке дейінгі баланың санасы мен өзіне-өзі баға беруі қалай дамиды?
7. Мектепке дейінгі бала сезімдерінің ерекшеліктері қандай?
8. Мектепке дейінгі бала сезімдері дамуының негізгі бағыттары қандай?
9. Мектепке дейінгі жастағы балалардың ерік әрекеттерінің өзгешеліктері қандай?
10. Мектепке дейінгі жаста еріктің дамуын не анықтайды?

#### ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР

1. Мектеп жасына дейінгі баланың өзінің баға беруі жөніндегі түсінікті алуға мүмкіндік беретін сұраулар жүйесін ойластырыңыз, осы мәселелер бойынша өзіңіз қажет деп тапқан баламен әңгіме өткізіңіз. Құрбылар тобындағы баланың еркін мінез-құлқын байқау арқылы тексеріңіз. Оның өзіне берген бағасы қандай дәрежеде өзінің нақты мінез-құлқына сәйкес келетінін анықтаңыз.

2. Мектеп жасына дейінгі балалармен «ненің жақсы ненің жаман екені» жайында әңгіме өткізіңіз. Өзіңізді қызықтырған сұрақтарға берген балалардың жауабын протоколға жазыңыз. Балалардың берген жауабының нақтылы мінез-құлққа сәйкестілігін тексеруге боларлықтай талас тудыратын жағдай жасауды ойластырыңыз.

3. Мектеп жасына дейінгі баланың сөзі мен ерекшеліктерін байқаңыз. Өзіңіз байқағыңыз келетін баланың қандай құштарлықтары бар екенін анықтаңыз. Оның құштарлықтарының тұрақтылығын екі жетіден кейін, бір айдан кейін тексеріңіз. Белгілі уақыт бойынша баланың эмоциялық күйінің алмасуын байқаңыз. Мектеп жасына дейінгі кіші, естияр, ересек жастағы баланың сезім ерекшеліктерін салыстырыңыз.

4. Баланың ерік күштерін талап ететін қандай жағдайлар жасауға болатынын ойластырыңыз. Мектепке дейінгі естияр және ересек жастағы балаларда әрекеттің нәтижелеріне үлкен әсерді қай мотив (жеке басының ба, коллективтің бе) жеткізеді.

## МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛА АҚЫЛ-ОЙЫНЫҢ ДАМУЫ

### 12-тарау. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТА ТІЛДІҢ ДАМУЫ

---

Мектепке дейінгі жаста балалардың қарым-қатынас шеңбері кеңі түседі. Балалар біраз есейе түскен соң шағын семьялық байланыстар шегінен шығып, адамдардың аумақты тобымен, әсіресе қатар құрбыларымен араласа бастайды. Сөйлесетін адамдардың көбеюі баладан ең бастысы тіл болып табылатын қарым-қатынас құралын толық меңгеруді талап етеді. Баланың күрделене түсетін әрекеті тілдің дамуына да жоғары талаптар қояды.

Тілдің дамуы бірнеше бағытта жүреді: басқа адамдармен араласу кезінде оны іш жүзінде қолдану жетіле түседі, сонымен бірге тіл психикалық процестерді қайта қараудың негізі, ойлау құралы болып табылады.

Мектепке дейінгі кезеңнің соңына қарай тәрбиелеудің белгілі бір жағдайда сауаттылықты меңгеру үшін үлкен маңызы бар, тілді тек пайдаланып қана қоймай, оның құрылысын да ұғына бастайды.

#### § 1. ТІЛДІ ІС ЖҮЗІНДЕ МЕҢГЕРУ ЖӘНЕ СӨЗДІ ҰҒЫНУ

Сөз қорының дамуы және тілдің грамматикалық құрылысы. Мектепке дейінгі кезеңде тілдің сөздік құрамы өсе түседі. Сәбилік кездегімен салыстырғанда мектеп жасына дейінгі баланың сөздік қоры үш есе өседі. Мұнда сөз қорының өсуі тұрмыс және тәрбие жайларына тікелей байланысты; психикалық дамудың басқа кез келген салаларына қарағанда мұнда жеке түр өзгерістері басымырақ.

Мектеп жасына дейінгі баланың сөздік қоры тек зат есімдердің және шылау сөздердің есебінен де тез өседі. Егер бала



грамматика заңдары бойынша сөйлеудегі сөздерді тіркестіре білуді қатар меңгермесе, сөздік құрамының өз бетінше өсуінің онша үлкен мәні болмаған болар еді. Мектепке дейінгі балалық шақта ана тілінің морфологиялық жүйесі игеріледі, бала іс жүзінде жалпы сипатта септеу мен жіктеудің типтерін үйренеді. Сонымен бірге балалар құрмалас сөйлемдерді, жалғаулық шылауларды, сондай-ақ оның үстіне кең тараған жұрнақтардың (жынысты білдіретін жұрнақтар, кішілікті білдіретін жұрнақтар тағы басқалары) басым көпшілігін үйреніп алады.

Мектепке дейінгі жаста балалар сөздерді айтарлықтай жеңіл құрады, әр түрлі жұрнақтар жалғау арқылы олардың мәнін өзгертеді.

3,5,20. Женья: «Мен қонжықпын, ал сен аюсың». Әкесі: «Ал егер мен арыстан болсам, сен кімсің?» Женья: «Бала арыстанмын». Бұдан әрі ойын былайша жүрді: әкесі сұрау беріп, баласы жауап қайтарып отырады. Міне, бірнеше құралған сөздер: «Жолбарыс — мен жолбарыстың күшігімін; піл — мен пілдің баласымын; крокодил — мен кішкентай крокодилмін; бұғы — ал мен кішкене бұғышамын; жылқы — мен кішкене құлыншақпын; сиыр — мен бұзаумын; қасқыр — мен бөлтірікпін; зебра — мен кішкентай зебрше болар едім; бұлан — кішкентай бұланша; жираф — кішкентай жирафпын; қоян — мен көжекпін; жылан — жыланшық; тарақан — тарақаншық; шыбын — мен де шыбынмын; қоңыз — мен маса болар едім» (А. Н. Гвоздевтің байқауларынан).

Келтірілген мысалдан баланың тілдік мінез-құлқын, әр сөзден нақты затты көретіндігін байқауға болады. Мысалы, ересек түр — үлкен жануар (бұлан), ал оның төлі кіші, сондықтан да ол «бұланша», ал ересек түр — кішкене жануар болса (шыбын), оның төлі де «бәрібір шыбын», яғни ол да сондай кішкене, яғни кішірейту жұрнағын қолданудың қажеті жоқ, шыбын былай да кішкене.

Тілді үйрену баланың өзінің тілге деген ерекше белсенділігімен анықталады. Бұл белсенділік баланың қолда бар үлгіден шығаратын сөз құраулары мен сөз өзгертулерінен көрінеді. *Мектепке дейінгі жас тіл құбылыстарына деген аса сергектіктің байқалатын кезі болып табылады.*

Сөздің мәніне, сөздердің көрсететін шындығына бағдар ұстаумен қатар мектеп жасына дейінгі балалар мәнінің қандай екендігіне қарамастан сөздің дыбыстық түріне үлкен ынта қоятындығы байқалды. Олар көбіне сөздің түрін әдейі өзгертеді, жаңа сөздер «ойлап табады», сөз ырғағын құрастыруға беріле жаттығады. Мысалы, бес жасар бала мынаған ұқсас ырғақтарды шаттана тізеді: «Сабақ, қабақ, табақ, қала, дала, сала». Құрастырып отырған «тақпақтың» мазмұны баланың назарынан тыс қалады, өйткені ол үшін бастысы — өзінің бар ынтасы ауған ырғақ. Ырғақ құрастыруды ол ойынға айналдырып жібереді.

Баланың тілге деген активтілігі тек өлеңмен жазылған түрге ауысады, бірақ бұл шынында ақындық творчестводан әлі әлдеқайда алыс.

Сөздердің дыбыстық түріне бағдар ұстау тек өлең құрылысынан ғана білініп қоймайды. Мектепке дейінгі кіші жастағылар сөздердің бастапқы түрлерін ескере отырып оларды өзгерте алады. Бала сөзді атау күйінде қалай айтуына байланысты қалған септіктерде де осы сөзді өзгертетін болады. Мысалы, бала «шарбақ» деген сөзді айта отырып, оны бірінші септеу бойынша өзгертеді, ал осы сөзді басқа бір түрде айтса онда ол оны екінші септеу бойынша өзгертеді. Мектепке дейінгі ересек жастағыларда «қосар» септеу жағдайлары кездеспейді. Балаларда сөздердің дыбыстық түріне бағдар ұстаудың пайда болуы ана тілінің морфологиялық жүйесін меңгеруіне себепші болады. Тілдің дыбыстық жағы өте ертеден-ақ балалар әрекетінің мазмұнына айналды.

Мектепке бару алдында грамматиканың өте күрделі жүйесін үйреніп алады. Бұл жүйеге тілде қолданылып жүрген синтаксистік және морфологиялық тұрғыдағы ең нәзік заңдылықтар кіреді, міне, сондықтан баланың игеретін тілі ол үшін шынында ана тілі болып шығады.

Тілдің мағыналық жағына бағыт ұстау да, сондай-ақ тілдің дыбыстық жағына бағыт ұстау да сөздерді іс жүзінде қолдану мен өзгеру процесінде жүзеге асырылады және белгілі кезге дейін сөздің дыбыстары мен оның мәнінің арасындағы байланысты түсіндіруге жетелейтін сөйлеуді ұғына білумен байланысты болмайды. Әйтсе де біртіндеп дами бастайтын тіл ерекшеліктерін айыра білу қабілетті және мұнымен байланысты келетін тілді ой елегінен өткізу сөзді ұғына білу әрекеттеріне әкеп соғады. Бес жасқа толған балада сөздің мәнін саралап білу және шығу тегін түсіндіру әрекеттері пайда болады. Бала бір сөзді оған дыбысталуы жағынан ұқсас сөзбен салыстыруға тырысады. Мысалы, «жол» сөзін «жолаушы», «тоң» сөзін «тоңу», «жең» сөзін «жеңіс» тағы сондай сөздерде дыбыс жағынан ұқсастық көрініп тұрады. Мұнда сөздің мәніне түсінік беруді алдымен дыбысты салыстырудан бастау қажет. Сондықтан сөздің бастапқы мәнін, шығу тегін түсіндіру әр уақыт жемісті бола бермейді.

Сөзді жетерліктей терең ұғына білу мектепке дейінгі балаларда тек арнаулы оқыту жағдайларында қалыптасады.

**Фонематикалық естудің дамуы.** Баланың фонематикалық естуі тікелей тіл қарым-қатынасының негізінде қалыптасады. Сәбилік кезеңнің соңына таман бала бір-бірінен тек бір ғана ұяң және қатаң дыбыспен, немесе жуан не жіңішке дыбыспен ғана ажыратылатын сөздерді жақсы жіктейді. Сонымен бастапқы фонематикалық есту толықтай ерте жетіледі. Әйтсе де сөзге дыбыстық талдау жасауды, сөзді оны құраушы дыбыстарға ажыратуды, сөздегі дыбыстардың ретін бала мектепке дейінгі жасқа жеткеннің өзінде де біле бермейді. Тілдік қарым-қатынас баланың алдына талдаудың мұндай жоғарғы түрлері дамырлықтай міндеттерді шешу қойылмайды. Сондықтан бес-алты

жасар бала, мысалы үш дыбыстан тұратын (сүт, нан, түс, бір) сөздерге қарапайым талдау жасауға қиналады. Балаларды сөздерге дыбыстық талдау жасауға үйреткеннің өзінде тіпті мектепке дейінгі кіші жастағы балалардың өзі белгілі жағдайларда сөздің бірінші және соңғы дыбыстарын ажырата білетіндігі көрінеді, ал мектепке дейінгі естияр жастағылар үшін ешбір айтарлықтай қиындық туғызбайды. Сөздерді дыбыстық құрамын талдағанда бала оларды ерекше түрде айтады, кейін жеке атауға тиісті дыбысты үн ырғағымен бөледі. Мысалы «морж» сөзін егер бірінші дыбысты бөліп көрсету қажет болса «м-м-морж» деп, ал соңғы дыбысты бөлу керек болса «морж-ж-ж» деп айтып береді. Бес, алты жастан бастап, сөздің жеке дыбыстарын кейбір керекті дыбысты созып айту сияқты белгілі амалды үйренген болса сөзге толық дыбыстық талдау жасай алады. Мұндай тәсіл балаларды сөздің дыбыстық құрамына еркін бағдар жасай білуге үйретеді. Мысалы, сабақта Шура тақтадан жазылған «қағаз» сөзін талдауға шықты. Дыбыстарды ырғағымен сөздің бастапқы үш әрпін дұрыс айтты, төртінші әріпке жеткенде бір бала «ы» деп сыбырлап қалды. Бала топқа бұрылды да: «Жоқ» «ы!» емес «а», егер «ы» болса «қағыз» болар еді, ал мұнда қағаз делінген. Сөйтіп мектеп жасына дейінгі бала сөздерді сөйлеудегі қарым-қатынаста қалыптасып қалған үйреншікті түрлерден бас тарта отырып сөздің дыбыстық құрамын білу мақсатында сөйлей білуге үйренуі мүмкін. Сөздер дыбыстық талдау жасай білу оқу мен жазуды жемісті меңгеруге себепші болады.

**Тілдің сөз құрамын ұғыну.** Мектепке дейінгі жаста табысты өтетін тілді іс жүзінде меңгерумен салыстырғанда сөйлеу әрекетінің өзін ұғына білуден (өздігінен өтіп жататын шындық) тілдің сөздік құрамын ұғына білу едәуір кейін қалады. Қарым-қатынас жасау нәтижесінде бала ұзақ уақыт бойы тілдің сөздік құрамына емес, ол үшін сөз түсінуді анықтайтын заттық жағдайға бағдар ұстайды. Бірақ сауаттылыққа үйрену арқылы тілдің сөздік құрамын ұғынуды үйренуі қажет. Балалар сөйлемге арнайы дайындықсыз тұтас жағдайды, нақты бір әрекетті немесе оқиғаны білдіретін бірыңғай тұтас мағына, бірыңғай сөз жиыны ретінде қарайды.

Тәжірибеші (сөйлемді айтады). «Анам бүлдірген әкелді». Мен қандай сөздерді айттым?

Наташа (5,0,8). Анам бүлдірген әкелді.

Тәжірибеші. Мұндағы бірінші сөз қайсы?

Наташа. Анам бүлдірген әкелді.

Тәжірибеші. Сен айтқанды қайталап тұрсың ғой, ал бірінші сөз қайсы?

Наташа. Анам бүлдірген әкелді.

Тәжірибеші. (сөйлемді айтып берді). «Бүгін ауа райы нашар». Бірінші сөз қайсы?

Люся (4,10,0). Бүгін ауа райы нашар.

Тәжірибеші. Тағы да сөз бар ма?

Люся. Бар.

Тәжірибеші. Қандай?

Люся. Қыз бен бала жаңбырдан қалай паналады. (Балаға ұсынылған суретте балалар жаңбырдан паналау үшін күркеге тығылып отырған еді).

Тәжірибеші (сөйлемді айтты). «Володя тісін тазалады». Бірінші сөз қайсы?

Люся. Володя тісін тазалады.

Тәжірибеші. Осының бәрі бір сөз бе?

Люся (ойланып қалды). Жоқ.

Тәжірибеші. Тағы қандай сөздер бар?

Люся. Тіс тазартатын ұнтақ пен щетка бар (С. Н. Карпованың зерттеулерінен).

Кейбір балалар сөйлемді ырғақтық-мәндік төмтарға ажыратуға тырысады. Әріптерді білетін немесе аздап оқи білетін балалар сөйлемдегі сөздерді талдағанда өздеріне берілген сөйлемдерді дыбыстарға немесе буындарға бөледі, кей жағдайларда олар сөздерді ажыратады.

Тәжірибеші (сөйлемді айтып береді). «Әжем шұлықты жылдам тоқиды». Катя, мен қандай сөздерді айттым?

Катя. (5,5,0). Әжем шұлықты жылдам тоқиды.

Тәжірибеші. Бірінші сөз қайсы?

Катя. Әжем.

Тәжірибеші. Екінші сөз қайсы?

Катя. Шұлықты жылдам тоқиды.

Тәжірибеші. Барлығы неше сөз?

Катя. Екеу.

Тәжірибеші (сөйлемді айтып берді). «Қыз күлді». Наташа, мен саған қандай сөздерді айттым?

Наташа. (6,1,0). Қыз күлді.

Тәжірибеші. Бірінші сөз қайсы?

Наташа. Қыз.

Тәжірибеші. Кім күлді?

Наташа. Қыз.

Тәжірибеші. «Қыз» — бірінші сөз, ал екінші сөз қайсы?

Наташа. Ыз.

Тәжірибеші. Тағы сөз бар ма?

Наташа. Жоқ (С. Н. Карпованың зерттеулерінен).

Егер бала оқи бастаса, бұл жағдайда ол тілдің сөздік құрамын ұғына бастайды. Әйтсе де тілдің сөздік құрамын ұғыну қабілеті өздігінен тым баяу қалыптасады. Мектепке дейінгі жасқа толық жеткенде балалардың сөйлемдегі сөздері айқын ажырата білуіне мүмкіндік беретін арнайы дайындық, бұл қабілеттің қалыптасуын едәуір жеделдетеді.

## § 2. ТІЛ ҚЫЗМЕТІНІҢ ДАМУЫ

Тіл және қарым-қатынас жасау. Мектепке дейінгі кезеңде дамитын тілдің негізгі қызметтерінің бірі — қарым-қатынас жасау қызметі. Тіпті сәбилік шақтың өзінде бала тілді қарым-қатынас жасау құралы ретінде пайдаланады. Әйтсе де ол тек жақын немесе жақсы таныс адамдармен ғана қарым-қатынаста болады. Бұл жағдайдағы қарым-қатынас ересектер мен бала

қатысатын нақтылы жағдайдың себебінен пайда болады. Қайсыбір әрекеттер мен заттарға байланысты нақтылы жағдайдағы қарым-қатынас жасау ситуациялық *сөйлеудің* жәрдемі арқылы іске асырылады. Бұл сөйлеу әрекетке байланысты пайда болған немесе жаңа заттармен, құбылыстармен танысқандағы сұраулар, сұрауға берілген жауаптар, немесе белгілі бір талаптар түрінде болады.

Ситуациялық сөйлеу әңгімелесушілерге толықтай анық, бірақ жағдайды білмейтін бөгде адамға әдетте түсініксіз болады. Бала сөйлеуіндегі ситуациялық әр түрлі формада болып келуі мүмкін. Мысалы, ситуациялық сөйлеуге тән нәрсе — жоқ балап қана түсінуге болатын бастауыштың түсіп қалуы, ол көбіне есімдіктен ауыстырылады. Сөйлеу «ол», «олар» деген сөздерге толы болады және де әңгіменің ұзынырғасына қарап бұл есімдіктердің кімге (болмаса неге) қатысты екенін білу мүмкін емес. Сондай-ақ сөйлеуде үстеулер, ауызекі тіл шаблоны мол болады, алайда бұлар сөйлеудің мазмұнын анықтай алмайды. Мысалы «андай» деп көрсету өз мағынасында емес түрі бойынша көрсету ретінде байқалады.

3,4,0. Галя: «Анда көшеде алыста жалау желбіреп тұр. Анда айналаның бәрі су. Анда ылғал. Біз анда мамамыз екеуміз келе жаттық. Олар үйге қайтқысы келді, ал жаңбыр сіркіреп жауып тұр. Өйткені ол тамақ ішкісі келді, үйде қонақтар бар...» Бұл әңгіменің мазмұнын былай түсіндіруге болады. Галямен оның інісі мамасымен бірге демонстрацияны көруге барған, сол кезде сіркіреп жауын жауа бастады. Мамасы Галяға үйде қонақтар күтіп отырғанын және інісінің қарны ашқанын айтып балалармен үйге қайтып оралған (А. М. *Леушинаның материалдары бойынша*).

Диалогты сөйлемде баланың әңгімелесуші серіктесі одан айқын, мәнерлі сөйлеуді, сөйлем құруын жағдайға онша байланыстырмауды талап етеді. Бала төңірегіндегілердің ықпалымен ситуациялық сөйлеуді тыңдаушысы түсінерліктей етіп құра бастайды. Бала біртіндеп шексіз қайталана беретін өсімдіктердің орнына белгілі анық ойды беретін зат есімдерді енгізе бастайды. Мектепке дейінгі ересек жастағыларда кәдімгі сөйлеу құралымы пайда болады, бала әуелі есімдіктерді «ол», «оларды» енгізеді, сосын барып баяндауының анық еместігін сезгеннен кейін есімдіктерді зат есім арқылы түсіндіре бастайды: «ол (қыз) кетіп қалды»; «ол (сиыр) сүзді»; «ол (қасқыр) тап берді»; «ол (шар) домалап кетті». Бұл — бала тілінің дамуындағы елеулі кезең. Баяндаудың ситуациялық тәсілі тыңдаушысына бағдарланған түсіндірулермен бөлініп отырады. Әңгіменің мазмұны жайындағы сұраулар тіл дамуының бұл кезеңінде дәлірек және түсініктірек жауап беру ынтасын тудырады.

Қарым-қатынас жасау ауқымының кеңеюіне, танымдық қызығуының өсуіне қарай балаға контексті сөйлеу тән. Контекст жағдайды жеткілікті түрде толық сипаттайды, бұл үшін осы жағдайды тікелей қабылдау шарт емес. Кітаптың мазмұ-

нын айтып беру, қызғылықты факт жөніндегі әңгіме немесе бір нәрсені сипаттау айқын баяндалмаса тыңдаушы оны түсіне алмайды. Бала өзіне-өзі белгілі талаптар қоя бастайды және сөйлем құрауда соларды орындай білуге тырысады:

Бала контексті сөйлем құру заңдарын меңгере отырып ситуациялық сөйлеуді пайдалануды да тоқтатпайды. Ситуациялық сөйлеу төмен дәрежедегі сөйлеу болып табылмайды. Тікелей араласу жағдайларында ересектер де оны пайдаланады. Уақыт өте келе бала қарым-қатынас жасау жағдайлары мен сипатына қарай бірде ситуациялық сөйлеу бірде контексті сөйлеуді толығырақ және орынды түрде пайдалана бастайды.

Контексті сөйлеуді жүйелі оқыту ықпалы арқылы меңгереді. Балалар бақшасында балаларға ситуациялық сөйлеуден гөрі дерексіз мазмұнды баяндауға тура келеді, ересектер сөзінен иеленетін сөйлеудің түрлері мен әдістеріне деген қажеттілік пайда бола бастайды. Мектепке дейінгі кезеңде бала бұл бағытта тек өзінің алғашқы қадамдарын ғана жасай бастайды. Контексті сөйлеудің бұдан кейінгі дамуы мектеп жасына жеткенде өтеді.

Бала сөйлеуінің ерекше типіне түсіндірме сөйлеу жатады. Мектепке дейінгі ересек жаста балаға құрбысына болашақ ойынның ойыншықтың құрылысын тағы басқа көптеген нәрселерді түсіндіруге тура келеді. Тіпті сәл ғана түсіндірудің өзі көбіне айтушы мен тыңдаушының өзара наразылығына, дауласуына әкеп соғады. Түсіндірме сөйлеу әңгімеге қатысушының түсінуі үшін ситуациялық басты байланыстар мен қарым-қатынастарды бөлуде баяндаудың белгілі ретін талап етеді. Байланысты сөйлеудің түсіндірмелі типі балалардың коллективтік қарым-қатынастарының қалыптасуы мен ақыл-ойдың дамуы үшін де айтарлықтай мәні бар. Мектепке дейінгі жаста сөйлеудің бұл типі тек қана дами бастайды, сондықтан балаға үлкен адамның түсіндірулерін аяғына дейін тыңдау өте қиын. Бала ойынның шарттары мен ережелерінің көңіл аудармай ойынды тезірек бастауға ұмтылады.

Марина (6,2,0) мен Игорь (6,4,0) домино ойнауға отырады.

Марина. Міне, мәселен, балық пен көбелекті қойдым... (қолындағы тастарға қарап өз шешімін өзгертеді). Міне, қоңыз бен кірпіні қоямын. Сен осыған дәл келетін кірпіні қоясың. Түсіндің бе?

Игорь келіскендігін білдіріп басын изеді.

Марина. Бесеуден алайық. (Тастарды үлестіріп ойынға кірісіп кетеді. Кім бірінші жүреді?)

Марина. (екінші жүрістен кейін Игорьге қарайды). Немене? (жүріс жасады). Жоқ па? Кірпі жоқ па? Әкел кірпіні, кірпіні қой!

Игорь. Менде ол жоқ.

Марина. Этеш бар ма?

Игорь. Менде балапан бар.

Марина. Балапанды қоюға болмайды (Өзінің тастарының ішінен керегін іздеді, ақыры қоңызды қойды).

Игорь. Менде жоқ.

Марина. Сенде жоқ болса мен әрі қарай жүремін (тағы бір тасты қойып, Игорьге қайта қарайды). Бол енді менде жоқ.

Игорь. Кірпі ме, менде де жоқ.

Марина. Менде де жоқ. (Қалған тастарға қарайды — екеуінде де тас саны бірдей, екеуі де үнсіз отыр).

Марина. Ешкім де жеңген жоқ.

Игорь. Тең ойын (Н. Н. Поддьякова мен Н. И. Кузинаның материалдары бойынша).

Бір баланың екінші баланы жаңа ойынға тарту кезіндегі қолданылатын түсіндірме байланыстырушы мектеп жасына дейінгі балалар көбіне ситуациялық сөйлеумен алмастырады. Мектепке дейінгі бала бір нәрсені өзгеше емес тек осылайша істеу керектігін түсіндірерліктей сөйлеуді құрастыруға қиналады. Ол өзінің түсіндіруін ойынға тартқысы келген баланың орындаушылық әрекетіне ғана бағыттайды. Мектепке дейінгі ересек жастағы баладан түсіндірменің мәнін ашуды талап ететін арнаулы жағдайды жасағанда бала баяндауын тыңдаушы реакциясына байланысты құрады, оның түсіндірмесінің мазмұнын өзге адамның толық түсіне білуіне тырысады.

Рита (6,4,0) Ленаға (6,2,0) былай дейді: «Сенде доминоның мына тасы бар (тасты көрсетеді)... Ол екі бөліктен тұрады, бірақ бөлінбейді, ортадағы жай жолақ. Міне, мына жағы кірпі, ал мынау балапан (екі жағын да көрсетеді). Егер оның қолында (Серёжаны нұсқап) кірпі немесе балапан болса, кірпіні кірпіге ал балапанды балапанға түйістіріп қояды. Ал егер оның екінші жағында көбелек болса, онда сен (Ленаға қарап) көбелекке көбелекті түйістіріп қоясың. Міне, осылай ойнайсындар. Ал, егер, Лена мына жағында да, екінші жағында да, көбелек болып, ал сенде бірде-бір көбелек болмаса, онда сен бір жүріс жүрмейсің, ол екі жүріс жасайды. Ал, егер онда да болмай шықса, ол жүріс жасамайды. Енді кім ұтады, соны айтайын, міне егер сенде екі тас, ал онда алты тас жоқ, біреу қалса, онда ол жеңген, ал сен жеңілген боласың. Кімнің қолында тас аз қалса, сол жеңген болады. Енді тастарды алыңдар» (Н. Н. Поддьякова мен Н. И. Кузинаның материалдарынан).

**Баланың тілі мен ойлауы.** Қарым-қатынас жасау тілдің атқаратын басты, бірақ бірден-бір қызметі емес. Мектепке дейінгі жаста баланың тілі оның күнделікті мінез-құлқын бағыттау мен реттеу құралына айналатынын біз білеміз. Сөздің екінші қызметі, міне, осында. Тіл баланың ойлауымен біріккенде ол өзінің осы екінші қызметін атқаруын бастайды.

Сәбилік шақтағы баланың ойлауы оның іс жүзіндегі заттық әрекетіне кіреді. Ал тілге келер болсақ, ол қойылған міндеттерді орындау процесінде үлкендерден жәрдем күту түрінде байқалады. Сәбилік шақтың соңына таман белгілі міндетті орындауға кіріскен балалар тілінде ешкімге арналмаған сияқты көптеген сөз пайда болады. Бұл ішінара баланың өтіп жатқан оқиғаға көзқарасын білдіретін лебізі, ішінара әрекетпен оның нәтижелерін көрсететін сөз түрінде болады (мысалы қолына балғаны алып тоқылдатып, бала өз әрекетін былайша түсіндіреді. Тық-тық, шеге қақтым! Вова шеге қақты!).

Баланың іс-әрекет үстінде пайда болатын және өзіне қарата айтылған сөзі *эгоцентрикалық сөз* деп аталады. Мектепке дейінгі жас кезінде эгоцентрикалық сөз өзгеріп отырады. Бұл айтылуға баланың не істеп жатқанын ғана емес, оның іс жүзіндегі алдын ала ескертуші және бағыттаушы сөздер пайда болады. Мұндай сөздер баланың іс-жүзіндегі мінез-құлқынан озық жүретін бейнелі ойын көрсетеді. Мектепке дейінгі ересек жасқа жеткенде эгоцентрикалық сөз кеми түседі. Бала бұл кезде қасында ешкім болмаса, көбіне жұмысын үндемей істейді. Бұл оның сөз негізіндегі ойлауының болмайтынын көрсетпейді. Эгоцентрикалық сөз ішкі сөзге айналады және осы түрде өзінің жоспарлаушы қызметін атқарады. Сонымен, эгоцентрикалық сөз баланың сыртқы және ішкі сөзінің арасындағы баспалдақ болып табылады.

### **13-тарау. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ СЕНСОРЛЫҚ ДАМУЫ**

---

Мектепке дейінгі балалық шақ баланың сенсорлық дамуының қарқынды кезеңі болып табылады. Бұл кезде баланың заттар мен құбылыстардың сыртқы қасиеттері мен байланыстарын, кеңістік пен уақытты бағдарлауы жетіледі.

Заттармен іс-әрекетте бала барған сайын оның түсін, түрін, шамасын, салмағын, температурасын, беткі қасиеттерін, тағы басқаларды дәл бағалай бастайды. Музыканы қабылдауында бала оның әуенін қадағалауды, дыбыстардың қатынасын жоғарылығына қарап бөлуді, ырғақтылықтың түрлерін аңғаруды үйренеді. Сөзді қабылдауында ұқсас дыбыстардың айтылуындағы аса нәзік айырмашылықтарын есіте алады. Балалардың кеңістік бағыттарын, заттардың өзара орналасуын, оқиғалардың кезегі мен оларды бөлетін уақыт аралықтарын ажырата білуі едәуір жетіле түседі.

*Мектеп жасына дейінгі баланың сенсорлық дамуының бір-бірімен байланысты екі жағы бар. Біріншісі, заттар мен құбылыстардың әр түрлі қасиеттері мен байланыстары жөніндегі түсініктерді меңгеру. Екіншісі, қоршаған ортаны толықтай және жеке-кей қабылдауға мүмкіндік беретін қабылдаудың жаңа әрекетін игеру.*

#### **§ 1. ЗАТТАРДЫҢ ҚАСИЕТТЕРІН БАҒДАРЛАУДЫҢ ДАМУЫ**

Сенсорлық эталондар және оларды мектеп жасына дейінгі балалардың игеруі. Сәбилік шақтың өзінде балада заттар әр



түрлі қасиеттері жөніндегі түсініктердің белгілі қоры жинақталады, бұл түсініктердің бірқатары үлгінің орнына жүреді, қабылдау процесіндегі заттардың жаңа қасиеттерін бала осы үлгімен салыстырады.

Мектепке дейінгі балалық шақта бала өзінің сенсорлық тәжірибесін жинақтау нәтижесі болып табылатын заттық үлгілерді қолданудан көпшілік қабылдаған сенсорлық эталонға ауысады. *Сенсорлық эталондар дегеніміз — қасиеттер мен қарым-қатынастардың әр түрінің негізгі жеке түрлері жөнінде адамзатта қалыптасқан түсініктер.* Бұларға түс, пішін, заттардың шамасы, олардың кеңістіктегі орны, дыбыс күші, уақыт аралықтарының ұзақтығы, тағы басқалар жатады. Бұлар адамзаттың тарихи дамуының барысында пайда болған, адамдар оны үлгі, өлшем ретінде пайдаланады, осылардың жәрдемі арқылы сәйкес қасиеттер мен қатынастарды анықтайды және белгілейді. Мысалы, пішінді қабылдауда геометриялық фигуралар (дөңгелек, квадрат, үшбұрыш, тағы басқалары) жөніндегі түсініктер, түсті қабылдауда, түстің жеті спектрі, ақ және қара түстер жөніндегі түсініктер эталон бола алады. Табиғатта түс пен пішіннің шексіз көп түрі бар. Адамзат бұларды әдеттегі жеке түрлерге келтіріп реттей біледі, бұл айналадағы дүниені қоғамдық тәжірибе айнасынан көргендей қабылдауға мүмкіндік береді. Кез келген түсті спектрдің негізгі түстер реңінің бірі ретінде (қошқыл қызыл) олардың қосылысының нәтижесі ретінде (сарыжасыл), не қара түс пен ақ түс арасындағы аралық түс (сұр) ретінде ажыратуға болады. Сондай-ақ кез келген заттың пішінін белгілі геометриялық фигураға (сопақша, тікбұрыш) ұқсастыруға немесе кеңістікте белгілі тәртіппен орналасқан осындай бірнеше фигуралардың үйлесімі ретінде қабылдауға болады (мысалы, қардан соғылған адамды бір-бірінің үстіне үйілген шеңбер арқылы бейнелеуге болады). Мұнда әңгіме сөз түрінде бейнелеуде болып отырған жоқ, біз заттардың қасиеттерін өзімізге таныс үлгілердің жеке түрлері мен үйлесімі ретінде *қабылдаймыз.* Эталонның әр түрі жеке үлгілердің жайғана жиыны емес, берілген қасиеттің жеке түрлері белгілі бір тетелестікпен орналасқан, қалай да бір тәртіппен топталған, айқын белгілері бойынша дәлме-дәл ажыратылатын жүйе болып келеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сенсорлық эталондарды игеруі балалар бақшасының программасына сәйкес жеке геометриялық фигуралармен, түстермен танысудан басталады. Мұндай танысу негізінен тиімді іс-әрекеттердің көптеген түрлерін меңгеру процесінде өтеді. Егер тіпті баланы қасиеттердің жеке түрлерін көпшілік қабылдаған үлгілерге сәйкес ажырата алуды арнайы үйретпегеннің өзінде мектеп жасына дейінгі бала сурет салу, құрастыру мозайка мен жапсырманы салғандағы материал қолдануында қажетті үлгілер болады. Мысалы, бала сурет салғанда күн спектрінің түстеріне сәйкес таңдалып алын-

ған бояуларды пайдаланады, кубиктерді құрастырғанда әр түрлі шамадағы үшбұрыштық, тікбұрыштық, шаршы элементтерді қолданады. Мозаика мен жапсырманың материалдарында түрлі түсті дөңгелекшелер, үшбұрышшалар, квадратшалар тағы басқалар болады.

Ересектер балаға сурет салуға, құрастыруға көмектескенінде олар қалайда негізгі пішіндер мен түстерді атайды.

Заттардың қасиеттері туралы кез келген түсініктер пайда болуы сияқты сенсорлық эталонды меңгеруде, үлгілердің мәніне ие болуға тиісті тексерілуге бағытталған пішіннің жеке түрлері, түсі, шама бойынша қатысы басқа да қасиеттері мен қатыстылығы қабылдау әрекеттерінің нәтижесінде өтеді. Әйтсе де бұл жеткіліксіз. Бала қасиеттердің ішінен барлық қалғандарына эталон ретінде қолданылатын солармен көптеген заттардың қасиеттерін салыстыруға болатын жеке түрлерін бөле білуі керек.

Көпшілік қабылдаған эталондарды меңгеруге қажетті жағдайлар алғашқы рет әрекеттің тиімді түрлерінде жасалады. Балаларға суретінде, құрастыруында, жапсырмасында, белгілі бір затты көрсете білу тапсырмасы қойылғанда, ол осы заттың ерекшеліктерін қолындағы материал ерекшеліктеріне қатыстылығын айқындауға тырысады. Бұл баланы материалды бірнеше рет тексеруге мәжбүр етеді, түр-түсін, кубик формаларын, мозаика элементтерін еске сақтауына тура келеді. Түрлі заттардың бейнелерін жасағанда балалар әр жолы да сол бір түсті кубиктерді, мозаика элементтерін пайдаланады, олардың қасиеттері көптеген заттардың қасиеттерімен қатынастылығы айқындалады да біртіндеп үлгілердің, эталондардың мәніне ие бола бастайды.

Арнайы ұйымдастырылған сенсорлық тәрбиесіз-ақ әдетте балалар тек кейбір, мысалы дөңгелек пен квадрат формалары, қызыл сары, жасыл және көк түсті эталондарын игереді, өйткені бұл формалар мен түстер өзгелерден жиі кездеседі. Мектеп жасына дейінгі балалар үшбұрыш, тікбұрыш, сопақша сияқты форманы, қызғылт-сары, көгілдір күлгін түс туралы түсініктерді едәуір кеш меңгереді.

Кейбір эталондар ғана игерілгенде, бала заттардың осы эталонымен сәйкес келетін қасиеттерін өте анық және дәл қабылдайды, ал эталоны әлі игеріліп болмаған өзге жеке түрлер қасиеттерін тиянақсыз және көбіне қате қабылдайды. Белгісіздеу қасиеттер меңгерілген жуықтағандай, соларға теңелгендей болады, заттардың қасиеттерінің өзіндік жалпылануы орын алады. Мысалы, квадрат туралы түсінігі бар бірақ тікбұрыш пен трапеция жөнінде түсінігі жоқ бала квадраттан сәл ғана айырмасы бар трапециялар мен тікбұрыштарды квадраттар ретінде қабылдайды. Дәл сондай-ақ сары және қызыл түстер жөнінде түсінігі бар, ал қызғылт сары түс жөнінде түсінігі жоқ балалар қызғылт сары заттарды сары немесе қызыл түс түрінде қабылдауға бейім тұрады. Меңгерілген эталондар олардың жай тек

атауларына ғана емес, ең алдымен қасиеттерді қабылдаудың өзіне ықпал ететіні балаларға үлгіге сай дәл сол түсті заттарды үнсіз таңдау ұсынылғанда тәжірибелерде байқалады. Мектепке дейінгі үш жастағылар көптеген жағдайларда сары түсті үлгі бойынша тек сары заттарды, ал қызғылт сары түсті үлгі бойынша қызғылт сары түсті де, сары түсті де таңдайды, көк түсті үлгі бойынша тек қана көк түсті көгілдір түстілерге қарап көгілдір түсті де, көк түсті де таңдайды. Бұл, әсіресе, алдымен балаларға үлгіні көрсетіп, кейін оны жасырып қойып таңдауды ойша жүргізген жағдайда айқын көрінеді. Бұл фактілерді балалардың сары мен қызғылт сары көк пен көгілдір түс арасын ажырата білмейді деп түсіндіруге болмайды. Таныс түс үлгісі бойынша таңдау дұрыс жүргізіледі, ал аз таныс үлгі бойынша қателіктер болады. Мұның себебі — балалар, мысалы сары үлгіні алғанда оны өзіндегі эталонмен арақатысын ажыратады да, сары түс деп таниды. Мұнан кейін олар сары заттарды таңдап ала бастайды, қалғандарын түсін жете тексеріп жатпай-ақ «ондай емес» деп жай шетке ығыстырады. Қызғылт сары түс баланы қиын жағдайда қалдырады. Қызғылт сары түс жөнінде оның түсінігі болмағандықтан бала оның орнына өзінде қалыптасқан эталондарға бәрінен жуығырақ келетін сары түсті пайдаланады. Сондықтан бала үлгіге сәйкес қызғылт сары түсті де және үлгіге сәйкеспейтін бірақ таныс эталонға сәйкесетін заттарды да таңдайды.

Әрекеттің тиімді түрлерін күрделендіру нәтижесінде бала біртіндеп форма мен түстің жаңа эталондарын игереді және шамамен төрт-бес жасқа жеткенде, олардың біршама толық жиынын меңгеріп алады.

Заттардың шамасы жөніндегі түсініктерді бала үлкен қиындықпен меңгереді. Форма мен түстің эталондарына қарағанда, шаманың көпшілік қабылдаған эталондары шартты сипатта келеді. Бұған адамдардың саналы қолданатын өлшемдері (сантиметр, метр) жатады. Өлшемдер жүйесі және оларды пайдаланудың жолдары, әдетте, мектепке дейінгі балалық шақта меңгерілмейді. Мектеп жасына дейінгі баланың шаманы қабылдауы басқа негізде дамиды. Олар заттардың шама жағынан қатынастары жайлы түсініктерді меңгереді. Бұл қатынастар зат басқа заттар қасында қандай орын (үлкен, кіші, ең үлкен тағы басқалар) алатындығын көрсететін сөздермен белгіленеді. Әдетте мектепке дейінгі жастың бас кезінде балаларда бір мезгілде қабылданатын қос зат арасындағы шама қатынасы туралы ғана түсінік болады (үлкен-кіші). Оқшауланған заттың шамасын бала анықтай алмайды, өйткені оның өзге заттар арасындағы орнын ойда келтіруі қажет. Мектепке дейінгі кіші және естияр жастағы балаларда үш зат арасындағы шама қатынасы туралы түсініктер (үлкен, кіші, ең кіші) қалыптаса бастайды. Балалар кейбір өздеріне таныс заттардың үлкендігі мен кішілігін олар-

ды өзге заттармен салыстыруға байланыссыз-ақ анықтай бастайды («піл үлкен», «шыбын кіші»).

Бес-алты жасар бала түс пен форманың жеке эталондарын меңгеру арқылы олардың арасындағы байланыстар мен қатынастарды, заттардың қасиеттерінің өзгеруіне әсер ететін белгілері туралы түсініктерді игеруге көшеді. Үлкендердің жәрдемімен арнаулы ұйымдастырылған әрекетте бір ғана форманың өзі бұрыштарының шамасы, осьтері мен қабырғаларының арақатынасы жағынан түрлене алатынын, түзу сызықтарды қисық сызықтардан бөле отырып формаларды топтастыруға болатындығын балалар меңгеріп алады. Мұнда форманың сенсорлық эталондарының жүйесі геометриялық фигуралардың математикада берілетін ғылыми бөлінуінен басқаша болады. Ал, егер де геометрияда дөңгелек — сопақшаның жеке бір түрі, квадрат тік бұрыштың жеке бір түрі ретінде көрінетін болса, сенсорлық эталондар ретінде бұл фигуралардың бәрі «тең праволы», өйткені олардың бәрі тең дәрежеде белгілі бір заттар тобының формасы туралы түсінік береді.

Түстер туралы түсініктерді жетілдіру спектрдің түстік (тон реңктерін) меңгеруге жеткізеді. Бала әр түс мөлдірлігі жағынан өзгертетіндігін, түстер көзге ұнамдылығы және ұнамсыздығы жөнінде топталатынын біліп алады, жұмсақ, көзді тартарлық түстердің баттиған, қарама-қарсы түстерге ұштасуымен танысады.

Баланың затты түрлі шамадағы өзге заттармен салыстыруынан шама жөніндегі түсінік байиды. Балаларда шаманың жалпы эталондарының басқа олардың ұзындығы, ені, биіктігі сияқты жеке өлшемдері жөнінде түсініктер қалыптасады.

Барлық осы түсініктерді балалар нақты іс-әрекет процесінде төңірекке күнделікті бағдар тұтудың нәтижесінде меңгереді және әрдайым сөз арқылы бейнелене, ұғыныла бермейді. Сенсорлық эталондарды меңгеру заттардың түсі мен формасына ғана қатысты емес, заттар мен құбылыстардың өзге қасиеттеріне де қатысты болады. Мысалы, мектепке дейінгі жастағы балалар тіл арқылы қарым-қатынаста ана тілінің дыбыс жүйесіне сәйкес келетін үлгілерді, музыкалық іс-әрекет процесінде дыбыстың биіктігі мен ырғақтылығы қатынастарының үлгілерін т. б. үйренеді.

Балаларды сенсорлық эталондардың көптеген түрлерімен және оларды жүйелеумен тетелес таныстыру — мектеп жасына дейінгі балаларды *сенсорлық тәрбиелеудің* басты міндеттерінің бірі. Мұндай таныстырудың негізінде әрбір қасиеттің негізгі жеке түрлерін тексеру мен есіне сақтау балалардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру жатыр. Осы жеке түрлер эталондар мәніне ие болуы тиіс. Қасиеттердің жеке эталондары жөніндегі түсініктердің қалыптасуы балаларды сурет салуға, жабыстыру ісіне, құрастыруға, музыка сабақтарына үйрету, яғни бала қабылдауына барған сайын күрделілірек міндеттерді қоятын және сенсор-

лық эталондарды меңгеруге бейімдейтін жағдайлар туғызатын іс-әрекет түрімен тығыз байланысты.

Балаларды сенсорлық эталондармен таныстыру — заттардың қасиеттерінің негізгі жеке түрлерін білдіретін сөздерді баланың есінде сақтауын ұйымдастыру болып табылады. Атау сөз сенсорлық эталонды белгілейді, оны баланың есінде бекітеді және ұғынарлықтай әрі дәл қолдануға болатындай мүмкіндік береді. Бірақ бұл эталон атаулары — баланың тиісті эталондарды тексеру және қолдануда өзіндік іс-әрекет негізінде қабылданғанда ғана болады. Балаларға геометриялық формалардың, түстердің, шамалар қатынасының жеке түрлерін тек қана көрсетіп, олардың аттарын есте сақтауға қол жеткізген жағдайларда, тіпті дұрыс қолданылатын сөздің өзі мектеп жасына дейінгі баланың ұғымдары мен қабылдауларын жетілдіруге себепші бола алмайды.

Мектепке дейінгі жас ішінде балаларды сенсорлық эталонмен таныстыру біртіндеп тереңдей түседі. Біріншіден, балаларды барған сайын эталон қасиеттерінің ең нәзігірек жеке түрлерімен таныстырады. Спектр түстерімен танысудан олардың реңктерімен танысуға, негізгі геометриялық фигуралармен танысудан олардың осьтерінің, жақтарының, бұрыш шамаларының арақатынасына байланысты түрленулерге және тағы да басқа заттардың жалпы шамаларының өзара қатынасымен танысудан, жеке бағыттардың өзара қатынасымен танысуға көшу осылайша басталады. Екіншіден, балаларды үлгілердің арасындағы байланыстар және қатынастармен атап айтқанда спектрдегі түстердің орналасу ретімен, ашықтығы бойынша реңктер өзгерісінің жүйелілігімен, түс тондарын ұнамдыларға және ұнамсыздарға топтаумен, түстердің көруге жайлысының және баттиған қарама-қарсыларының ұштасуымен; фигураларды дөңгелектерге және түзу сызықтыларға бөлумен, бір фигураларды екінші фигураларға түрлендіру мүмкіндігімен, олардың пропорциялық өзгерістері жүйелілігімен, заттардың жалпы шамалары мен жеке ұзындық бағыттарының кемуі немесе өсуі бойынша біріктіру тағы басқаларымен таныстырады.

**Қабылдау іс-әрекеттерінің дамуы.** Сенсорлық эталондарды меңгеру заттардың қасиеттеріне баланың бағдарлануы дамуының тек бір ғана жағы. Біріншімен тығыз байланысты екінші жағы — *қабылдау іс-әрекетін жетілдіру.*

Бала мектепке дейінгі шақта сәбилік шақта қалыптасқан қабылдау іс-әрекетін меңгере отырып өтеді. Бірақ бұл іс-әрекеттер әлі тым жетілмеген күйде болады. Бұл әрекеттер бала іс-әрекетінің жаңа түрлерін бағыттап және реттеп алдымен заттардың, шама жағынан қатынастарының, формаларының, түстерінің жеке ерекшеліктерін көз алдына елестету қажет болатын табысты тапсырмаларды орындауға, заттардың күрделі қасиеттерін жекелей қабылдауға, олардың айқын да дәл бейнелерін жасауға мүмкіндіктер бере алмайды. Заттық іс-әрекеттердегі

заттардың қасиеттерін есепке алу үшін жеткілікті болатын қабылдаудың сол бір дәлдігі мен даралығы табысты іс-әрекеттер үшін мүлде жеткіліксіз болып шығады.

Мектепке дейінгі кішкентайларға жалпы нұсқасы мен ішкі бөлшектері бар күрделі емес фигураға қарап сурет салу ұсынылды. Ол жалпы нұсқасын немесе бөлшектерін жақсылы-жаманды етіп сала алады, бірақта ол екеуін де, бейнелеуге онша тырыспайды. Үлгі бойынша текшелерді құрастыру процесінде белгілі форма мен өлшемдегі текше жетпей қалады. Егер таяу орында ретсіз үйіліп жатқан текшелерді көре қалса, бала керекті текшені біршама оңай тауып алады, әйтсе де қажетті текше басқа құрастыруда тұрса (балаға оны бұзуға рұқсат етілсе де), бала ол текшені көрмейді, сөйтіп бөлшекті бүтіннен ажырата алмайтын болып шығады. Бұл екі мысалдан заттық іс-әрекетпен байланысты балада қалыптасқан қабылдау әрекеттері тым жалпы үлгілерді жасай білуге келтіргенімен затты жүйелеуге және толықтай тексеруге, оның бөлшектері мен белгілерін бөле білу мүмкіндіктерінің бола бермейтінін көрсетеді.

Мектепке дейінгі бала ішінде қабылдау әрекеттерінің өзгеруі туралы әр түрлі жастағы балалар тобының өздері үшін жаңа заттармен танысуын байқап отырып қорытынды шығаруға болады. Мектепке дейінгі үш жастағы балалардың қолдарына жаңа затты беріп, оның қандай екенін және не қызмет атқара алатындығын анықтауды сұрағанда, олар бірден затпен әрекет жасай бастайды. Олардың затты қарау және ұстап көруге әрекеттенулері байқалмайды: заттың қандай екендігі жөніндегі сұрақтарға балалар жауап бермейді. Төрт жастағы балалар затты қарай бастайды, бірақ мұны тиянақсыз, жүйесіз істейді, көбіне қол әрекетін жасауға көшеді. Заттарды ауызша сипаттағанда бір-бірімен өзара байланыстырмай олар тек жеке-леген бөліктер мен белгілерді атайды.

Бес, алты жасар балаларда затты неғұрлым жоспарлы да тұрақты тексеру мен сипаттау пайда болады. Қолдарына алған затты олар олай-бұлай аударып-төңкеріп қарайды, оның бірсыпыра белгілі ерекшеліктеріне назар аударып сипап көреді. Тек жеті жасқа жеткенде (сонда да балалардың бәрінде емес) заттарды толықтай жүйелі, жоспарлы қарайтындықты бақылауға болады. Бұл балалар затты қолында ұстауға ділгер болмайды, олар тікелей көру қабылдауын пайдалана отырып, заттың қасиеттерін ойдағыдай толық сипаттайды.

Осы байқаулардан әуел баста бала заттардың қасиеттері жөніндегі мағлұматтарды қабылдаудан гөрі олармен практикалық іс-әрекет істеуден алады. Сосын қабылдау практикалық іс-әрекетпен ұштасады, олар бір-біріне жәрдемдескен секілді болады. Тек мектепке дейінгі балалық шақтың соңына таман қабылдау іс-әрекеті бірқатар ұйымдасқан әрі тиімді бола бастайды.

Эксперименттердің бірінде балаларға қарап көру және кейін тани білу үшін бұрыс формалы фигуралар берілді. Фигураға көз жүгірту киноға түсіру арқылы бақыланды. Үш жастағы балалар фигураның ішіне көз жүгіртеді, кейде осьтік бағыт бойынша да көз салады. Көз жүгірту саны онша көп болмайды. Төрт жастағы балалардың көз жүгіртуі көбінесе фигураның ішкі жағымен өтеді. Контур бойынша көз жүгірту мүлде жоқ деуге болады. Әйтсе де баланың фигураны көзбен өлшегісі келгендей алымды, мол қамтушы көз салулар пайда болады. Сонымен бірге фигураның ерекше белгілеріне көз тастайды, бір-біріне жақын орналасқан көз салуды жазу топтары да пайда болады. Көз жүгіртудің жалпы саны фигураны қараған кезде үш жастағы баланың көз жүгіртуімен салыстырғанда екі есе артады. Таңдау нәтижелері жақсара түседі. Бес жастағы балалар да фигураны төрт жасар балалар сияқты қарап шығады, бірақ олармен салыстырғанда, нұсқаның бір ерекше бөлігін тексереді. Таңдау кезіндегі қателер мүлде дерлік жойылады. Ақырында алты жастағы балалардың көз жүгіртуі мүлде дерлік фигураның нұсқасы арқылы өтеді. Көз жүгірту саны айтарлықтай көбейеді. Фигураны таңдауда қателер болмайды.

Заттардың формаларын қабылдау тәсілдеріндегі ұқсас өзгерістер фигуралармен сезіну арқылы танысу процесіндегі бала қолының қозғалыстарын зерттегенде осыны байқауға болады (бала фигураны қарап көрмей қолымен сипап көреді). Үш жастағы балалар қолына фигураны ұстап сілкіп қояды, бірақ сипап қарамайды. Төрт жаста фигураның нұсқасын бір қолымен, бірақ саусақтарымен емес, алақанымен сипап қарау әрекеті пайда болады. Бес жасар балалар фигураны екі қолымен сипалайды жеке ерекше белгілерін (ойыңқы, шығыңғы жерлерін) мұқият тексереді. Алты жастағылар фигураның нұсқасын саусақтарының ұшымен біршама толықтай сипалап шығады. Мұнда сезіну қабылдауының дамуы көру қабылдауынан кейін қалыптасады және оның нәтижелері біраз төмен болады.

*Мектеп жасына дейінгі балада қабылдау іс-әрекеттерін жетілдіру өзінің негізінде бізге бұрыннан таныс заңдылықты, яғни сыртқы бағдарлау іс-әрекетінің қабылдау іс-әрекеттеріне айналуын көреміз.* Сыртқы бағдарлау іс-әрекеті (бұларды бала бүкіл мектепке дейінгі шақ ішінде меңгереді) қабылдау жәрдемімен балалар әлі шеше алмайтын міндеттерді байқап көру жолымен шешуге қызмет етеді. Енді міндеттердің өзі анағұрлым күрделірек болып шығады: әр түрлі заттардың қасиеттерін бала игерген сенсорлық эталондармен салыстыруға, теңестіруге тура келеді.

Заттың формасын анықтау қажет болғанда мектепке дейінгі кішкентайлардың қолына үлгі ретінде нақтылы геометриялық фигураларды берсе, оларды заттың өзіне жақын түйістіріп қарағанда да ұқсастық пен айырмашылықты анықтайды. Егер түйістіріп көру мүмкін болмаса (зат көлемді, шамасы жағынан

үлгіден айтарлықтай айырмашылығы бар болса т. б.), онда балалар затпен үлгінің нұсқасын саусақтарын жылжыта отырып байқайды да сол арқылы ұқсастық пен айырмашылықты табады. Геометриялық үлгілер жеткілікті дәрежеде меңгерілгенде, эталондық ұғымдар қалыптасып болғанда, заттардың нұсқасын анықтау үшін нақтылы фигураларды-үлгілерді қажет етпейтін болады, бірақ нұсқаны саусақпен сипап айналдырып шығу әлі ұзақ уақыт бойы нұсқаны ажырату және оны үлгімен салыстыруға көмек беретін тәсіл болып қала береді. Бұл тәсілге тек қана мектепке дейінгі кішкентайлар емес, естиярлар, ал қиын жағдайларда көбіне ересектер де жүгінеді. Мұндай жағдайларда қол тек сезіну мүшесі ғана болып қоймайды. Ол айналдыра сипап көрудің практикалық амалын орындайды, көру мүшесіне қосарлана қызмет атқарады, көзге заттың нұсқасын байыпты қарап шығуға, оған тоқталуға жәрдем береді.

Балаға заттың түсін анықтау қажет болғанда, ол әуелгі кездерде нақтылы үлгіні пайдалануға (мысалы: қарандашты, таяқшаны, қайрақты тағы сондай түстерін өзі жақсы білетін заттарды пайдалануға тырысады), оны тексерілетін затқа жақынырақ алып келуге тырысады.

Бірнеше заттарды шамасына қарай салыстырғанда (немесе ұзындығы, ені, биіктігіне қарай бөлек-бөлек) мектеп жасына дейінгі бала оларды бір-біріне таяу әкеліп түйістіреді, бір сызық бойымен теңестіреді. Осы арқылы бала шамалардың арақатынасы туралы игерілген ұғымдарды пайдаланарлықтай жағдай жасайды.

Мектепке дейінгі балалық шақта сенсорлық эталондарды қолдануға қажетті сыртқы бағдарлау іс-әрекеттері көрнекі игеріліп кетеді. Эталондар заттардың нұсқасының орнын алмастырмай, беттестірмей, айналдыра сипап көрмей-ақ және басқа сыртқы тәсілдердің көмегінсіз-ақ қолдана бастайды. Бұл адамдарды затқа қарап тұрған көздің немесе қабылдау құралының міндетін атқарып тұрған сипалаушы қолдың қозғалыстары алмастырады.

Мектепке дейінгі шақта іс-әрекеттің жемісті түрлерін игеруге байланысты балалар іс-әрекеттерінің күрделі түрлері қалыптасады, осының жәрдемімен олар тексерілетін заттың өзіне тән ерекшелігін біліп алады. Мысалы, суретте, құрастыруда, құрауда заттың күрделі формасын көзге елестетуге тырысқан, бірақ бұл форманы әлі егжей-тегжей қабылдауды білмей тұрғанда, бала байқап көру арқылы іс-әрекет жасайды. Балалар салған суреттер, жасаған құрастырулар, құрақтар заттардың біршама дәл моделін көрсетеді. Осы модельдерді заттармен салыстыруда (әдетте, үлкендердің жетекшілігімен) қателерді, үйлеспеушіліктерді байқайды және оларды түзетуді үйренеді.

Модельдерді тұрғызу процесінде және оларды заттардың өзімен салыстырғанда сол заттардың күрделі формасын құрайтын бөлшектерді ажырата алу осы бөлшектердің өзара қалай орна-



ласып, қалай байланысқанын анықтай білуге қол жеткізеді. Модельдеу заттың формасын талдау тәсіліне айналады. Күрделі форманы модельдеудің сыртқы іс-әрекеттерін бойға дарыту қабылдаудың модельдеуші іс-әрекеттерін қалыптастырады. Затты біртіндеп қарай (немесе шұқылап қарай) отырып, бала оны жеке бөліктерге, игерілген эталондарға сәйкес келетін белгілерді бөлшектейді, олардың байланысын қадағалайды. Нәтижесінде заттың қалыптасатын бейнесі оның күрделі формасының ішкі моделін көрсетеді. Қабылдаудың модельдеуші іс-әрекеттерін игеру оның дәлдігі мен мүшелегендігін күрт жоғарылатады.

Қабылдау іс-әрекеттерін жетілдіру ұйымдасқан сенсорлық тәрбие жағдайларында едәуір жеделдейді. Бұл оқыту балаларды сыртқы бағдарлау іс-әрекеттеріне (заттарды тексеруге, олардың қасиеттерін сенсорлық эталондармен салыстыруға мүмкіндік беретін) күрделі қасиеттері мен олардың арақатынасын тұрғыза білуге үйретуді қамтиды. Келесі кезеңде сыртқы бағдарлау іс-әрекеттеріне бой үйрету, балаларды қарап көрудің және қолға ұстаудың көмегімен заттардың қасиеттерін нақтылы үлгілерсіз және сыртқы іс-әрекеттерсіз тексеруге көшудің жағдайлары жасалады. Мұнда заттарды жүйелі тексеру мен олардың қасиеттерін сөз арқылы дәл сипаттауға үйретудің үлкен мәні бар.

Қабылдау іс-әрекеттерін оқыту да сенсорлық эталондармен таныстыру сияқты балаларды іс-әрекеттің жемісті түрлеріне үйретумен байланысты өткізіледі. Мұндай үйрету іс-әрекеттердің түрлерін байыта түседі. Сонымен бірге заттардың қасиеттері және оларды тексеру тәсілдерімен балаларды жүйелі таныстыру үшін арнаулы сабақтар да енгізеді, біртіндеп күрделілене түсетін дидактикалық ойындар мен жаттығулардың жүйесін пайдаланады.

Музыка әуендерін және сөздің дыбыстарын қабылдауда сенсорлық тәрбие ерекше мәнге ие болады, форманың немесе түстің жеке түрлері сияқты дыбыстар қасиеттерін зат түрінде көзге елестетуге болмайды, олармен ығыстыру, түйістіру т. б. түрлі әрекеттер де атқарылмайды. Дыбыстар қатынастары кеңістікте емес, уақыт ішінде өріс алады, бұл оларды бөле қарау мен салыстыруды қиындатады. Есіту қабылдауының іс-әрекеттері көру қабылдауы заңдары бойынша қалыптасады, бірақ бұл, басқа формада өтеді. Дыбыстар қасиеттерін тексерудегі сыртқы бағдарлау іс-әрекеттері баланың осы қасиеттерге өз қимылдарын тек алдымен дауыс шымылдығының қимылдарын үндестіруден, икемдеуден тұрады. Ол алдымен әуенді әндетеді, сөздің дыбыстарын айтып береді. Бала алдымен әуенді, бір-біріне біріккен, ажыратылмаған сөздерді есітеді. Мектеп жасына дейінгі баланың күй сарынын аңғаруы, сөздегі дыбыстарды ажырата білуі естілетін дыбыстардың ерекшеліктеріне сәйкес оларды қайталау үшін дауыс аппаратының қимылын мүмкіндігінше өзгертуді меңгеру дәрежесіне қарай пайда болып, дамиды.

Есіту қабылдауының дамуында қол, аяқ, бүкіл дене қимылдарының да айтарлықтай мәні бар. Музыкалық шығармалардың немесе өлеңдердің ырғағына ілескенде осы ритмдердегі қозғалыстарды бөле білу балаға көмектеседі. Дамып келе жатқан ырғақ сезімін бала музыканы немесе өлеңді тікелей қабылдаудан тысқары да шабыттанып, өзі ырғақты қимылдар жасай отырып, сөздерді де белгілі ырғақпен айта бастайды. Мысалы, үш жасар Леночка көңілінің шат кезінде твистің ырғағымен би билеп, әндетеді:

Бұлттар, бұлттар, серпілiндер!  
Бұлттар, бұлттар, серпілiндер!  
Бұлттар, бұлттар, бұдан әрi барындар!  
Бұлттар, бұлттар, берi таман келiндер!  
Бұлттар, маған қарап тұр!  
Өздерi твист билеп жүр!

Баланың қол қимылдары, егер бұл қимылдар жоғары дыбыстар әуенін, дыбыстар жоғарылығының өзгеруін белгілесе, дыбыстар қатынастарын жоғарылығына қарай қабылдауға да көмектеседі.

Дыбыс жоғарылығын есіту мен ырғақ сезімінің дамуындағы едәуір өзгерістерді көрнекі модельдерді пайдалану жолымен мектепке дейінгі кішкентайлардың қолын жеткізуге болады. Мысалы, бала Петрушканың «баспалдақпен» жоғарыға, төменге секірулерінің көмегі бойынша ол күй дыбыстарының жоғарылауы мен төмендеуін бейнелегенде дыбыс жоғарылығының қатынастарын біршама дәл сезе білуді игереді. Ырғақтық қатынастарды қабылдауға түсті таспаларды тарту жәрдем етеді, мұнда қысқа таспа қысқа дыбысты, ал ұзындау таспа ұзақ естілетін дыбыстың, қызыл таспа арқылы екпінді, көк таспа арқылы екпінсіз дыбыс бейнеленеді.

Дыбыстық қабылдау амалдарына бой үйрету (интериоризация) сыртқы қимылдар мен кеңістік модельдерінің қажеттігі біртіндеп жойылуынан байқалады. Әйтсе де музыка мен сөйледі қабылдауға дыбыс орнының аз байқалатын, жасырын қимылдарының қатысуы жалғаса береді, бұл қимылдарсыз дыбыстық қасиеттерді тексеру мүмкін болмайды екен.

## § 2. КЕҢІСТІК ПЕН УАҚЫТТЫ БАҒДАРЛАУДЫ ДАМУ

**Кеңістікте бағдарлау.** Бала сәбилік шақта-ақ заттардың кеңістікте орналасуын көру іскерлігін меңгереді. Алайда ол заттар арасындағы кеңістік бағыттары мен кеңістік қатынастарын заттардың өзінен бөлмейді. Заттар мен олардың қасиеттері туралы ұғымның пайда болуы, кеңістік туралы ұғымнан бұрын пайда болады және олардың негізі болып табылады.

Кеңістіктің бастапқы бағыттары туралы үш жасар баланың ұғымы оның өз денесімен байланысты. Өз денесі оған центр, «есепті бастау» нүктесі болады, бала бағытты тек осыған байланысты анықтайды. Үлкендердің басшылығымен балалар өзінің оң қолын анық ажыратып, дұрыс атай біледі. Ол негізгі іс-әрекеттерді орындайтын қол болып саналады: «Бұл қолыммен ас ішемін, сурет саламын, амандасамын. Сондықтан бұл оң қол». Дененің өзге бөліктерінің орнын «оң» мен «сол» ретінде анықтай білу бала үшін тек оң қолдың орнына қатысты мүмкін болады. Мысалы, оң көзінді көрсет дегенде мектепке дейінгі кішкентай әуелі оң қолын табады (оң қолын қысып, шетке қарай созады т. с. с.), тек осыдан соң ғана көзін көрсетеді. «Оң» мен «сол» балаға тұрақты секілді көрінеді, ол үшін оң жақтағы нәрсенің басқа бала үшін қалайша сол жақта болып шығуы мүмкін екенін түсіне алмайды.

Кеңістіктің басқа бағыттарын да (алда, артта) бала өзіне қатысты анықтайды. Кеңістікте бағдарлаудың бұдан әрі дамуында балалар заттар арасындағы қатынастарды (бір зат екінші заттың *арғы жағында, алдында, оң жағында, сол жағында, арасында* т. б.) бөле бастайды.

4,0,20. Танертең Андрей мен Кирилл менің төсегіме келді.

А н д р е й. Ортада жатқым келіп жүр.

К и р и л л. Жок, апам ортада болсын, мен де оның жанына жатқым келеді. (Андрей ортаға жатқысы келеді, бірақ Кирилл оны жібермей тұр. Дегенмен Андрей араға енді).

К и р и л л. Былайша бәріміз ортадамыз. Андрюша, сен арғы жақта жатсаң ортада жатқан боласың: анда қабырға, мұнда шкаф, ал сен екеуінің арасындасың. Шкаф та ортада: анда төсек, ал мұнда есік, шкаф ортада. Есік те ортада: анда шкаф, мұнда айна, есік ортада. Біздің бөлмеде бәрі ортада. Біздің үй де ортада: анда Эдиктің үйі, ал мұнда класс үйі тұр. Көше де ортада (*В. С. Мухинаның күнделігінен*).

*Заттар арасындағы кеңістік қатынастары жөніндегі ұғымдардың құралуында және оларды меңгере білуді анықтауда жемісті іс-әрекеттің үлкен мәні бар. Бала текшелерді қалағанда тек формалар моделін жасап қана қоймайды, сонымен бірге кеңістіктегі қатынастарды да жасайды. Бұл қатынастарды ол сурет арқылы беруге де үйренеді, қағаз бетінде адамдар мен заттардың бейнесін белгілі тәртіппен орналастырады.*

Кеңістік қатынастары туралы ұғымның пайда болуы қатынастардың әр түрін баланың бөлуіне және белгілеуіне жәрдем ететін сөздегі шартты белгілерді игерумен тығыз байланысты. Мұнда қатынастардың әрқайсысында («үстіңгі-төменгі», «артқы-алдыңғы») бала әуелі қосар заттың бір мүшесі жөніндегі ұғымды меңгереді (мысалы, «үстіңгі», «алдыңғы»), сосын осы түсінікке сүйене отырып, екінші мүшесін меңгереді. Бірақ заттар арасындағы қатынастар туралы ұғымды меңгере отырып бұл қатынастарды бала өз тұрғысынан ғана ұзақ уақыт бағалай алмайды, есепті бастау нүктесін өзгертуге мүмкіндігі жетпейтін

болып шығады, егер өзге бір жақтан қарағанда, қатынастардың өзгеретінін де түсіне алмайды, мысалы, мұндайда бір жолы алда тұрған зат келесіде артта болады, бірде сол жақта тұрған зат екінші жолы оң жақта бола алады т. с. с.

Зерттеулердің бірінде мектеп жасына дейінгі балаларға олардың бір тобы отыратын бөлменің макеті берілді де бөлме ішіндегі мебельді кәдімгі бөлмедегідей орналастыру ұсынылды. Әуелі макеттегі есік орналастырылған қабырға бөліп алынды. Сонымен, бала бөлмені күнде өзі көріп жүргендей күйде қабылдады. Сосын тапсырма екінші рет ұсынылды, бірақ бұл жолы макеттен терезелер орналасқан қабырға бөлектенді. Бала енді бөлмені әдеттегіден өзгеше жақтан қабылдауға тиіс болды.

Бірінші тапсырманы орындау тіпті төрт жасар балалардың өзіне де қиынға соққан жоқ. Ал, екінші вариантта тапсырманы орындап шығуға олардың мүмкіндігі жетпеді. Мектепке дейінгі естиярлардың кейбір бөлігі, мектепке дейінгі ересектердің үштен бірі бұл жағдайларда мебельді тұратын орындарына дұрыс қойып шықты. Бұл жолы балалар кеңістік қатынастарын мебельдің нақтылы орналасуын көрсететін сөздермен белгілеп берді. Сонда мектепке дейінгі ересектердің бірінің мебельді қойып жатып айтқаны: «Гүл қойылған этажерка терезелердің арасында тұрды, олай болса мына жерде (қойып берді) тұрады, ал пианино оның жанында, ал бұрышта... (ойланып қалды). Ие, оң жақ бұрышта батареяның қатарында, есіктің жанында дөңгелек үстелше тұрады. Бірінші үстелшеде мен отырмын, ол терезеге бәрінен жақын. Міне, осы арада... жоқ, мен терезеге қарап отырамын ғой, ендеше мынау арада алдыңғы жақта тұруы керек».

Сонымен, тек мектепке дейінгі шақтың соңында ғана (онда да балалардың бәрінде емес) өзі тұрған орынға қарамастан кеңістікте бағдарлау, есепті бастау нүктесін өзгерту іскерлігі қалыптасады. Әйтсе де, мұндай бағдарлау заттардың арасындағы кеңістік қатынастарын балалардың өздері өзгертіп, оларды түрлі тұрғыда қарастырып және сөзбен белгілеп оқытудың көмегімен ғана біршама оңай қалыптасады.

**Уақытты бағдарлау.** Кеңістікті бағдарлауға қарағанда уақытты бағдарлау балаға едәуір қиындыққа түседі. Бала белгілі уақыт ішінде өмір сүреді, оның организмі уақыттың өтуіне белгілі түрде жауап береді, белгілі бір мезгілде оның тамақ ішкісі, ұйықтағысы келеді, т. б. бірақ баланың өзі көпке дейін уақытты қабылдай алмайды. Тіпті тамақ ішу үшін дастарқан басына келіп отырғанда да оның мазасыздануы, сәл еркеліктері («Сусын ішкім келеді», «Балмұздақ жегім келеді»), тіпті «Тамақ ішкім келмейді!» — деуі оның организмінің түскі тамақ уақытына берген жауабы екенін ол түсінбейді.

Уақыт өткінші, оның көрнекі формасы жоқ, онымен іс-әрекет істеуге де болмайды, бірақ барлық амал уақыт ішінде өтеді, сөйтсе де амалмен бірге уақыт жүрмейді. Баланың уақытпен

Ерекше қиындықтар «кешенің», «бүгіннің», «ертеңнің» не екендігі туралы ұғымдарды т. б. игерумен байланысты. Балалар ұзақ уақыт бойы олардың салыстырмалылығына үйрене алмайды, «кешенің» қалай «бүгінге» айналып кеткенін ұқпайды. Төрт жасар қыз анасына мынадай сұрақтар қояды: «Апа, «кейінді» «қазір» жасауға, «бүгінді» «кеше» жасауға бола ма?». Мектепке дейінгі балалық шақтың екінші жартысында бала әдетте осы уақыт белгілерін меңгеріп, оларды дұрыс қолдана бастайды. Мұнда ол үшін бүгінгі күн туралы ұғым есепті бастау нүктесі болады.

Үлкен тарихи кезеңдерге, уақыт ішіндегі оқиғалардың бірізділігіне, адамдар өмірінің ұзақтығына, бұйымдардың болуына т. б. келгенде бүкіл мектепке дейінгі шақтың ішінде бұлар, әдетте, белгісіз болып қала береді, өйткені бұл жөнінен баланың әлі лайықты өлшемі де, тірек етерліктей дара тәжірибесі де жоқ.

### § 3. СУРЕТТІ ҚАБЫЛДАУ

Мектепке дейінгі шақта суретті қабылдау үш бағытта өтеді: біріншіден, болмыстың бейнесі ретіндегі суретке деген көзқарас өзгереді, екіншіден, суреттің болмыспен арақатынасын дұрыс белгілей білуі, яғни суретте не бейнеленсе соны көре білуі дами бастайды, ақырында, суретті талдай білуі, яғни оның мазмұнын түсінуі жетіле бастайды.

Дегенмен сәбилік шақтағы балалар, әсіресе мектеп жасына дейінгілер, таныс заттардың, адамдардың, жағдайлардың бейнелерін жақсы біле тұрса да олар суретке үлкендерше қарамайды. Мектепке дейінгі кішкентайлар үшін сурет бейнелеуден гөрі болмысты, оның ерекше түрін қайталау. Балалар көбіне суретте салынған адамдар, заттар кәдімгі солардың дәл өздеріндей қасиеттерге ие болады деп санайды. Тусыртын қаратып тұрған адам бейнеленген суретті балаға көрсетіп оның беті қайда деп сұрағанда қағаздың екінші бетінен адамның бетін көрмекші болып суретті аударады. Бала лақтың суретін қасқырдың суретінен тасалай бастайды, бейнелердің өзгеріссіз және қозғалыссыз қалғандарына таң қалады. Бірде төрт жасар бала өзі танытын қыз баланың үйіне кірсе, қысқы көрініс және үлкен үйге беттеп бара жатқан адамдар бейнеленген суретті жаңа ғана қолына алған екен. Келесі жолы ол сол үйге тағы келді, суретке біраз қарап тұрды да былай деді «Неліктен мына адамдар әлі үйлеріне барып жетпеген?».

Балалар біртіндеп заттардың қандай сипаты бейнеленетінін, қайсылары бейнеленбейтінін біле бастайды. Өз тәжірибесі арқылы суретте салынған заттарды кәдімгі заттарға ұқсатып, іс-әрекет жасауға болмайтынына көздері жете бастайды. Мектепке дейінгі балалар көбінесе суреті салынған алманы жеу, көбелектің бейнесін жайлап сипау, сонаның суретіне қауіптен

қарау сияқты ойындарды ойнай бастайды, бірақ олар мұның ойын екенін тамаша түсінеді, қағазға салынған алманы жеуге болмайтынын да жақсы біледі. Егер үлкен адам байыпты пішінмен мектеп жасына дейінгі балаға суреттегі доппен ойнауды, суреттегі итті қуып жіберуді ұсынса, онда төртке аяқ басқан баланың өзі-ақ мұны орындаудан бас тартып, табанды түрде мына сөздерді қайталай береді «Бұл сурет қой», «Салынған сурет», «Бұл шын оның өзі емес».

Нақтылы заттардың қасиеттерін бейнелердің қасиеттерімен шатыстырмағанмен балалар оларды бейнелер ретінде түсінуге көше алмайды. Мектепке дейінгі кішкентайлар суреті салынған заттарға нақтылы заттардың ерекшеліктеріне ие болмаса да оларға өзіндік болмысы бар заттар ретінде қарайды. Үш жастағы балаларға алдыңғы жағында ауылдық жердің бір қатарлы үйі, ал кейініректе қаланың көп қатарлы үйі белгіленген перспективтік суретті көрсетіп, мына үйлердің қайсысы үлкен деп сұрағанда, балалар әрдайым алдыңғы үйдің үлкен екендігін айтады, өйткені оның суретте алып тұрған орны үлкен. Үлкендермен әңгімелесу барысында олардың сұрағына жауап бере отырып есіне түсірген ауылдық жердегі бір қатарлы үйдің кішкене, қаладағы көп қатарлы үйдің үлкен екендігі жайындағы қосымша әңгіме де бұған септігін тигізе алмайды. Әңгімеден кейін де балалар суреттегі алдыңғы үйдің үлкендігін қуаттауды жалғастыра береді. Суреттегі заттардың арақатынасы олардың нақтылы қарым-қатынастарына байланыссыз өздігінен қабылданды.

Мектеп жасына дейінгі естиярлар сурет пен болмыстың байланысын бірқатар дәрежеде игеріп алады. Атап айтқанда, таныс заттардың перспективалық бейнелерінің салыстырмалы шамасын дұрыс анықтауды, көп қатарлы үйдің бір қатарлы үйден үлкен екендігін айтып береді. Бірақ, бұл тек таныс заттарға ғана қатысты. Бейнеленген заттардың қасиеттері мен олардың арақатынастарын дұрыс қабылдай білу үшін тек қана суреттің болмысқа қатынасын түсініп қою жеткіліксіз. Суретті сәйкестендіре салатын бейнелеу өнерінің нормалары мен ережелерін балалар әлі білмейді. Олар үшін әсіресе перспективаны меңгеру қиынға түседі. Егер суретте балаға бейтаныс заттар немесе формасы мен шамасы түрліше болып келетін заттар (оғаштау т. б.) бала бұларды бейнелердің өздерінің абсолюттік шамасы мен формаларына байланысты қабылдайды. Мәселен, олар алыстатылған шыршаны ең кішкене деп, төңкерілген тарелканы сопақша ыдыс деп бағалайды. Балалар суреттердің өзге ерекшеліктерін де бұлжытпай қабылдайды; жарықтың көлеңкесі жұққан кір, кейінірек орналасқан және басқалардың тасасында қалған заттар олардың сынығы ретінде бағаланады.

Тек мектепке дейінгі шақтың соңына таман балалар перспективтік бейнелерді дұрыс бағалай бастайды, бірақ бұл кездің өзінде де бұл баға көбіне үлкендерден үйренген сол бейненің

танысуы үлкендер көрсетіп, білгізген белгілерді және өлшемдерді игеруден басталады. Ал бұл белгілер мен өлшемдерді игеру оңай емес, өйткені олардың бәрінің шартты және салыстырмалы сипаты бар. «Бүгін», «ертең», «кеше», «енді» сияқты уақыт бөлшектерін көрсететін сөздер үнемі өзгеріп отырады. Алдыңғы «ертең» деген сөз, тәулік өткесін «бүгін» болып шығады, ал келесі күні «кеше» болады.

Сәбилік шақтағы, мектепке дейінгі кіші жастағы бала әлі уақытты бағдарлай алмайды. Уақыт жөніндегі ұғымдардың қалыптасуы кейінірек басталады және оның өзіндік ерекшеліктері бар. Мысалы, уақыттың кішкентай бөлшектерін балалар өз іс-әрекеттері тұрғысынан, осы уақыттың ішінде нені істеп тындыруға және нәтижені алуға болатындығын анықтап білуге үйренеді. Мысалы, мектепке дейінгі ересектерге олардың уақытты қалай анықтауды үйренгендігінің тексерілетіндігі айтылды да сурет салу ұсынылды және суретті дәл үш минут салу керек екендігі ескертілді. Жұмыс тәрбиешінің берген белгісі бойынша басталды да сол белгі бойынша аяқталды. Бұдан кейін белгі бойынша таза парақ қағазда қайтадан сурет салу (бұрынғы суреттер жиналып алынған) және оны, өз шамалаулары бойынша, үш минут өткеннен кейін доғару ұсынылды. Тапсырманы түсінген және сурет салу процесінің өзімен елігіп кетпеген балалардың көбі, жаңа ғана өздері бейнеленген заттардың суретін сала бастайды. Осы балаларға: «Неліктен сол бұрынғы суретті қайталап салдыңдар, бір салған суретті салу қызық емес қой?» — деп сұрақ бергенде, олар қанша уақыт берілсе, сонша уақыттың ішінде сурет салып бітіреміз деп жауап берді. Шынында, балалар үш минуттай (екі жарым минуттан үш жарым минутқа дейін) сурет салды. Жаңа бір нәрсенің суретін үш минут ішінде салып шығуды балалардан сұрағанда уақыт ауытқулары біршама жоғары (шамамен екі минуттан төрт минутқа дейін) болып шықты. Дегенмен балалар берілген уақытқа айқын бағдарланды, өрескел қателер жібермеді. Егер балаларға белгілі уақыт аралықтарының үлгілерін берсе, олардың оны оңай игеріп, пайдалана алатындығын (мейлі, тіпті онша дәл болмаса да) әлгі тәжірибе көрсетті. Әйткенмен тиісті үйретусіз тіпті алты-жеті жастағы балаларда да уақыттың шағын бөліктерінің ұзақтығы туралы ұғым пайда болмайды. Балалар «минут» деген сөзді естіп жүреді, бірақ оның қаншаға созылатындығы жөнінде түсініктен хабарсыз. Біреулер бір минуттың ішінде түскі ас ішуге болады деп санаса, екіншілері ойнауға, үшіншілері — дүкенге барып нан сатып әкелуге болады деп санайды.

Тәулік уақыты туралы ұғымды игергенде балалар алдымен тағы да сол өз іс-әрекеттерін бағдар тұтады, мысалы, ертеңгісін жуынады, ертеңгі тамақ ішеді, күндіз ойнайды, сабақта болады, түскі тамақ ішеді, кешке ұйқыға жатады. Балалар жыл уақыттары туралы ұғымды табиғаттың маусымдық құбылыстарымен таныса келе меңгереді.

ережелерін білуге негізделеді (не алыста болса, сол суретте кішкене сияқты, ал не жақын болса, сол үлкен секілді болып көрінеді), бірақ бұл перспективтік қатынастарды тікелей қабылдаудың нәтижесі емес. Суретте бейнеленген алыстатылған зат балаға кішкене сияқты болып көрінеді, бірақ бала шынында оның үлкен екенін шамалайды.

Сурет ешбір қосымша пікірсіз дұрыс қабылданатын сатыға мектепке дейінгі балалық шақтан өткен соң қол жетеді.

Сюжетті суреттерді талдай білу, онда бейнеленген жағдайларды, оқиғаларды түсіну қабылдаудың дұрыстығына да, бейнелеген тақырыптың сипатына да, оның күрделілігіне де, балаға белгілі екендігіне де, оның түсінуге жеңілдігіне де байланысты. Балалар суретке әдетте ынталана қарайды, ондағы бейнеленген заттарға ой жүгіртуге тырысады. Мұны салынған суретке қатысты сұрақтардан, болжаулардан, пікірлерден байқауға болады.

Егер суреттің сюжеті балаға таныс, түсінікті болса, сурет жөнінде ол егжей-тегжей әңгімелеп береді, егер, түсініксіз болса, жекелеген фигураларды, заттарды санап шығуға кіріседі. Суретті талдап түсіндіру оның композициясының күрделілігіне байланысты. Мектепке дейінгі кішкентай көптеген фигуралар, заттар енгізілген композицияны қамтып, ой елегінен өткізе алмайды. Ұқсас жағдайда ол мазмұннан аулақтап жеке бір нәрсені «іліп алып», қиялдай бастайды. Мектепке дейінгі баланың алған білімдерінің, оның өмір тәжірибесінің ересек балалар композициясы бойынша біршама күрделі суреттерге талдау жасайтын, оларды жүйелі де егжей-тегжей салыстырып қарайтын, егер картинканың сюжеті бала білімінің, оның өмірлік тәжірибесінің шегінен шықпаса дұрыс түсіндірулер беретін жағдайда болады.

Сюжеттік бейнелерге талдау жасау үлкендер берген картинкалар бойынша әңгімелеп беру үлгілерінің балаларға суреттерді қарауға және түсіндіруге ықпал етуі арқылы жетіле түседі.

## **14-тарау. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ ОЙЛАУЫН ДАМУ**

### **§ 1. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ШАҚТА ОЙЛАУДЫ ДАМУДЫҢ ЖАЛПЫ СИПАТТАМАСЫ**

Сәбилік шақта баланың ойлауын дамуының негізі қаланып отырғанын, біз көрдік. Балалар сыртқы бағдарлау іс-әрекетінің көмегімен заттар мен құбылыстар арасындағы байланыстар мен қатынастар орнатуды талап ететін мәселелерді шешуден бей-



нелерді пайдалана отырып қарапайым ойлау іс-әрекеттерінің көмегімен ойша шешуге көшеді. Басқаша айтқанда, ойлаудың көрнекі іс-әрекет формасы негізінде ойлаудың көрнекі бейнелі формасы қалыптаса бастайды. Сонымен бірге балалардың практикалық іс-әрекеті тәжірибесіне негізделген және сөз арқылы тұрақтанып бекіген алғашқы қорытындылар қалыптасады. Сәбилік шақтың аяғында бала заттар мен бейнелерді өзге заттардың белгілері, баламалары ретінде қолдануын игере бастаған кезде сана-сезімнің белгілік функциясын игерудің бастамасы жататынын, біз айтып өткенбіз.

Мектепке дейінгі балалық шақта заттардың, құбылыстардың, іс-әрекеттердің арасындағы байланыстар мен қатынастарды бөлу мен пайдалануды талап ететін күрделі де сан алуан міндеттерді баланың шешуіне тура келеді. Ойында, сурет салуда, құрастыруда, жапсыруда, оқу және еңбек тапсырмаларын орындауда бала үйреніп алған іс-әрекеттерді жай ғана пайдаланып қоймайды, жаңа нәтижелер ала отырып олардың тұрақты түрін өзгертеді. Балалар саздың ылғалдық дәрежесі мен оның жапсыруға бейімділігін, құрылым формасы мен оның орнықтылығын, допты соққан күш пен оның еденнен жоғары секіру күшінің дәрежесі арасындағы т. б. байланыстарды табады және пайдаланады. Дамып отыратын ойлау балаларға өздерінің іс-әрекеттерінің нәтижелерін алдын ала көріп, жоспарлауға мүмкіндік береді.

Ойлаудың әуестілігі, танымдық ынталары дамыған сайын балалар өздерінің практикалық іс-әрекеттерінен шығатын міндеттердің аумағынан аспайтын қоршаған дүниені тану үшін кеңірек пайдаланылады.

Бала алдына *танымдық* міндеттер қоя бастайды, байқалған құбылыстарға түсінік іздестіреді. Мектеп жасына дейінгі балалар өздерін қызықтырған мәселелерді түсіну үшін өзіндік эксперименттер «жасауға кіріседі, құбылыстарды бақылайды, оларды талқыға салып, қорытындылар жасайды.

4,9,22. Кирилл ой қорытындысын тым ерте жасай бастады. Бүгін қағазды түтік секілді орап алып, гуілдетті. Оның саусақтары қысқан қағаз дірілдейді, ол мұны сезіп тұрып: «Егер кез келген қағазды осылай үрлесе, әрдайым саусақтарды қытықтайды. Міне, байқап көрші. Ал, енді мына қағазды үрлеп байқа» (В. С. Мухичаның күнделігінен).

Балалар өз тәжірибелерімен байланысы жоқ құбылыстар жөнінде, олар туралы үлкендердің әңгімелерінен де, өздері оқып берген кітаптардан да пікірлесу мүмкіндігін алады.

4,10,22. Бүгін ёлкада болдық.

Кирюшаның үйге келгендегі айтқаны: «Бұл нағыз жалмауыз кемпірдің өзі емес, соған ұқсас киім киген біреу».

— Неліктен осылай ойлайсың?

— Егер ол кәдімгі жалмауыз кемпір болса, әрине, жұрттың бәрін жеп қойған болар еді және манайда сүйектер самсап жатар еді. Ал шынында тек

ұқсастырып киім киіп алған адамдар болса керек. Ақшақар және басқалар болып та ойнай береді. Ал, сен солардың нағыз өздері ғой деп ойлап па едің?

— Әрине!

— Түу, үлкен адам да солай ойлайды екен-ау. Мен үлкендер театрында да бәрін түсінемін... Ондағы жанған от та шын оттың өзі емес (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Әрине, балалардың пайымдаулары үнемі қатесіз болып шыға бермейді. Бұған олардың білімі мен тәжірибесі жетпейді. Мектеп жасына дейінгі балалар өздерінің ойда жоқ жерден жасалған теңеулерімен және қорытындыларымен үлкендердің күлкісін келтіреді.

Мектеп жасына дейінгі балалар заттардың ең қарапайым, көзге анық көрінетін байланыстары мен қатынастарын ажыратудан біртіндеп анағұрлым күрделі және жасырын байланыстылықтарды түсіне білуге көшеді. Осындай байланыстардың басты түрінің бірі — *себептер мен салдарлар* қатынастары. Мектепке дейінгі түрлі жастағылар өздерінің көз алдында өтіп жатқан құбылыстардың себептерін қалай анықтайтынын зерттеу үш жасар балалар затқа тиетін белгілі бір әсердің тек себептерін табатындығын (үстелшені қозғағанда, ол құлап қалды) көрсетті. Ал, мектепке дейінгі төрт жастағылар құбылыстардың себептері заттардың өздерінің қасиеттерімен байланыстылығын түсіне бастайық (үстелше құлау себебі оның тек жалғыз аяғы ғана болғандықтан). Мектепке дейінгі ересек балалар құбылыстардың себебі ретінде заттардың көзге бірден шалынатын ерекшеліктерін ғана емес, олардың тұрақты қасиеттерін де көрсете бастайды (үстелше құлап қалды, өйткені оның тек жалғыз ғана аяғы бар болатын және оның ернеулері көп, оның үстіне өзі ауыр және тіреуі жоқ).

Қайсыбір құбылыстардың қалай өтетіндігін бақылаулар заттармен іс-әрекет жасаудың өзіндік тәжірибесі мектепке дейінгі ересектерге құбылыстар себептері жөніндегі ұғымдарды нақтылауға, пайымдау арқылы сол себептерді дұрысырақ түсінуге мүмкіндік береді.

Эксперименттердің бірінде мектепке дейінгі ересектерге түрлі заттардың бірінен соң бірін көрсетіп, суға тастағанда олардың қалқитынын немесе батып кететінін айтуы керек екені ұсынылады.

Экспериментші балаға ашқышты көрсетті.

Б а л а. Ол батып кетеді. Ол темірден істелген және ауыр.

Экспериментші ағаштың кесегін көрсетті.

Б а л а. Ол қалқып жүреді. Ол ағаш қой.

Э к с п е р и м е н т ш і. Сен бұрын ауыр заттар батып кетеді дегенсің. Мына кесінді ауыр ғой.

Б а л а. Мен солай дегенмін. Ағаштардың бәрі, тіпті тұтас бөрене болса да қалқып жүреді.

Э к с п е р и м е н т ш і. Қаңылтыр қалбырды көрсетті.

Б а л а. Ол батып кетеді. Ол темір ғой.

Экспериментші қалбырды суға тастады. Ол қалқып тұрды.

Б а л а. (қысылып қалды, қалбырды қолына алып, аударып-төңкеріп қарады). Ол темір болса да іші бос. Сондықтан ол қалқып жүр. Бос шелек те қалқып жүреді (А. В. Запорожецтің материалдары бойынша).

Мектепке дейінгі балалық шақтың соңында кейбір механикалық физикалық және басқа байланыстар мен қатынастарды түсінуді, осы байланыстар мен қатынастар туралы білімді жаңа жағдайларда қолдана білуді талап ететін біраз күрделі міндеттерді шеше білу дами бастайды. Мысалы, мектепке дейінгі алты жасар балалардың көбі мына сипаттағы міндетті толық қанағаттанарлықтай дәрежеде шеше алады «Қыстың аязды күні еді. Орманда екі аңшы шаңғымен келе жатты. Күн кешкіріп қалғандықтан екеуі дем алмақшы болып кідірді. Қарды таптап, шатыр тікті, от жақты. Е... е... — деді аңшылардың бірі, — қазір бір ыссы шәй ішер ме еді!». — Орман ішінде маңайда үй де, өзен де, бұлақ та жоқ. Шай қайнату үшін суды қайдан алу керек? «Ал, мен бізде шай болу үшін не жасау керек екенін білемін!» — деп, екінші аңшы бос шәйнекті қолына алды.

Сен қалай ойлайсың, екінші аңшы шай қайнататын суды қайдан тапты? Немесе: «Игорь асфальт төселген жол үстінде ойнап жүрді. Допты аяғымен теуіп жібергенде, ол домалап кетті. Сосын бала жасыл шөп өскен алаңға шықты да тағы да аяғымен допты тепті. Сен қалай ойлайсың, қай жермен асфальтті жолдың үстімен бе әлде жасыл шөпті алаңмен бе доп алысқа домалады?»

Баланың ойлауына түсінікті міндеттер аумағының кеңейе түсуі оның барған сайын жаңа білімдерді игеруімен байланысты. Шындығында қардың суға айналатынын білмейінше аңшылар ішетін шай жөніндегі тапсырманы немесе бұдыр бетке қарағанда тегіс бет арқылы қозғалыс оңай болатынын және доптың алысқа домалайтынын жөніндегі тапсырманы орындау да мүмкін емес. *Білім алу балалар ойлауын дамытудың міндетті шарты болып табылады.* Бұл білімнің бірсыпырасын балалар тікелей үлкендерден, ал өзгелерін үлкендердің жетекшілігі және бағыттауы арқылы өз бақылаулары мен іс-әрекетінің тәжірибесінен алады. Білім қорының біраз артуы әлі ойлаудың дамуын түсіндіре алмайды. Білімді игерудің өзі ойлаудың нәтижесі болып табылатын ойлау міндеттерін шешетін іс екендігінде. Егер бала өз іс-әрекетінің жемісті болуына байланысты болып келетін, оған үлкендер көрсеткен байланыстар мен қатынастарды бөле білуге бағытталған ойлау іс-әрекеттерін орындай білмейінше үлкеннің түсіндіруін де ұқпайды, өз тәжірибесінен ешбір сабақ та ала алмайды. Игерілген жаңа білім ойлаудың одан әрмен дамуына енеді, баланың ойлау іс-әрекеттерінің жаңа міндеттерін шешуге пайдаланылады.

*Ойлау іс-әрекеттерінің қалыптасуы мен жетілуі ойлаудың негізін құрайды.* Бала қандай білімді игеріп, оларды қалай пайдалана білетіндігі оның қандай ойлау іс-әрекеттерін игерген-

дігіне байланысты. Мектепке дейінгі шақта ойлау іс-әрекеттерін игеру сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерін игеру мен бойға дарытудың жалпы заңы бойынша өтеді. Осы сыртқы іс-әрекеттердің қандай және оларды бойға дарытудың қалай өтетіндігіне байланысты баланың қалыптасып келе жатқан ойлау іс-әрекеттері не бейнелер іс-әрекеттері формасын, не сөз бен сан сияқты белгілер іс-әрекеттері формасын қабылдайды.

Ойша бейнелермен іс-әрекет жасай отырып бала заттармен жасалатын нақты іс-әрекет пен оның нәтижесін көз алдына елестетеді және осы жолмен өзінің алдында тұрған міндетті шешеді. Бұл — өзімізге таныс көрнекі бейнелі ойлау. Белгілермен іс-әрекеттерді орындау нақтылы заттардан *дерексізденуді* керек етеді. Мұнда сөздер мен сандар заттардың баламасы ретінде пайдаланылады. Белгілермен іс-әрекетті жасаудың көмегімен атқарылатын ойлау *дерексізденген* ойлау болып табылады. Дерексізденген ойлау логика ғылыми зерттейтін ережелерге бағынады, сондықтан да *логикалық* ойлау деп аталады.

Ойлауды қатыстыруды талап ететін практикалық және танымдық мәселелерді дұрыс шешу мүмкіндігі жағдайдың, заттар мен құбылыстардың шешімі үшін мәнді әрі маңызды болып саналатын жақтарын баланың біле де байланыстыра білу мүмкіндігіне тәуелді. Егер бала осындай жағдайда, мысалы, жүзгіштікті заттың шамасымен байланыстыруға тырысып, оның қалқып жүретінін немесе батып кететінін алдын ала айтуға тырысса, ол тек кездейсоқ шешімді ғана табуы мүмкін, өйткені оның бөліп көрсеткен қасиетінің шынында жүзу үшін айтарлықтай мәні жоқ. Мұндай жағдайда бала дененің қалқу қасиетін оның қандай материалдан жасалғанымен байланыстырса, ол неғұрлым мәнді, қасиетті бөліп көрсетеді; оның болжаулары үнемі болмағанмен көбіне дұрысқа шығып отырады. Тек дененің меншікті салмағының сұйықтықтың меншікті салмағына қатысуына қарай бөле білу ғана (бұл білімді, бала мектепте физиканы оқығанда меңгереді) барлық жағдайларда қатесіз шешім береді.

Көрнекі-бейнелі және логикалық ойлау арасындағы айырмашылық түрлі ахуалдарда ойлаудың осы екі түрінің басты қасиеттерді бөле білуге мүмкіндік беретіндігіне және сол арқылы әр ауқымдағы мәселелерге дұрыс шешім таба білуде. Бейнелі ойлау назар аудару арқылы басты қасиеттерді, көзге елестетерлік мәселелерді шешкенде жетерліктей әсерлі болып шығады. Мысалы, бала қардың суға айналуын, доптың асфальт жолмен және шөп өскен алаңмен қозғалуын т. б. көз алдына елестетеді. Бірақ көбіне мәселені шешуде басты орын алатын қасиеттер жасырын болады, оларды елестетуге болмайды, сөздер не басқа бір белгілер арқылы көрсетуге болады. Мұндай жағдайда мәселе тек дерексіз логикалық ойлау жолымен ғана шешілуі мүмкін. Тек логикалық ойлау ғана денелердің қалқуының шынайы себептерін анықтай алады. Ағаш бөрененің, бос шелектің қал-

қып жүргенін көзге елестетуге болады, бірақ қалқушы дене мен сұйықтықтың меншікті салмақтарының арақатынасын сөз немесе тиісті формула арқылы көрсетуге болады, бейне бұл арада дәрменсіз болып шығады.

## § 2 МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАНЫҢ БЕЙНЕЛІ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ

Бейнелі ойлау — мектеп жасына дейінгі бала ойлауының негізгі түрі. Ол қарапайым формалар, сәбилік шақта-ақ көріне бастайды, баланың заттық іс-әрекетінде, қарапайым құралдарды қолданумен байланысты шағын ауқымды практикалық мәселелерді шешуде байқалады. Мектепке дейінгі шақтың басында қол немесе құрал арқылы орындалатын іс-әрекет практикалық нәтижеге тікелей қол жеткізуге — затты орнынан қозғауға оларды пайдалануға немесе өзгертуге — бағытталған міндеттерді ғана ойша шеше алады.

Алайда баланың күрделілене түсетін іс-әрекетінде нәтижесі тікелей емес жанама болатын, нәтижеге қол жеткізу үшін бір мезгілде немесе тізбектеліп өтетін екі немесе бірнеше құбылыстардың арасындағы байланыстарды есепке алуды керек ететін жаңа типтегі міндеттер пайда болады. Қарапайым мысал ретінде доптың қабырғадан немесе еденнен секіруін атауға болады: іс-әрекеттің тікелей нәтижесі — доптың қабырғаға немесе еденге соғылуы, ал жанама нәтижесі — баланың қолына доптың оралуы. Жанама нәтижені есепке алуды қажет ететін міндеттер механикалық ойыншықтармен ойнағанда, құрастырғанда (құрылымының орнықтылығы оның табанының көлеміне байланысты) тағы басқа көптеген жағдайларда қажет болады.

Мектепке дейінгі кішкентайлар мұндай міндеттерді сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерінің жәрдемімен, яғни көрнекі-әсерлі ойлаудың деңгейінде шешеді. Егер балаларға иінді пайдалану міндеті ұсынылса, (ондағы тікелей нәтиже — жақын иінін өзінен әрірек қозғау, ал жанама нәтиже — алысырақ иінді жақындату болып табылады) мектепке дейінгі кішкентайлар қажеттісін тапқанша иінді әр бағытта қозғай береді. Күні бұрын белгіленген қашықтыққа жету үшін зырылдай жөнелген шарды домаланып барып көлбеу бетке орналастыру қажет болатын ойында балалар әр жолы оны әуелі бір орында, кейін екінші орында орнатып байқап көре отырып, дұрыс шешімге кезіккенше байқап көру арқылы қолдарын жеткізеді. Байқап көру арқылы тапқан шешімді балалар естерінде сақтай алады. Бірақ иіннің басқа формасы енгізілсе немесе доптың домалану қашықтығы өзгертілсе байқап көру қайтадан басталады.

Мектепке дейінгі естияр шақта әуелі біршама қарапайым, кейін жанама нәтижесі бар күрделілірек міндеттерді шешуде балалар біртіндеп сырттай байқап көруден ой арқылы жүргізілетін байқап көруге көше бастайды. Баланы тапсырманың бір-

тік. Сондай бейнелерге негізделген ойлау іс-әрекеттері заттардың байланыстары мен қатынастарының күрделі түрлерін мектеп жасына дейінгі баланың ұғына білуіне мүмкіндік береді. Көрнекі-схемалық ойлау көрнекі-бейнелі ойлаудың шамасы жетпейтін құбылыстардың басты жақтарын көре білуге мүмкіндік береді.

Үлкеннің сөзбен түсіндіруі негізінде немесе үлкендердің іс-әрекеттерді ұйымдастыру процесінде заттармен жасалатын игере алмаған білімдердің көптеген түрі бала зерттелетін құбылыстардың мәнді белгілерін бейнелейтін схемалары бар іс-әрекеттер түрінде берілсе бала оларды оңай меңгеріп алады. Мысалы, мектепке дейінгі бес жастағы балаларға математиканы үйреткенде балаларды бүтін мен бөлшектің қатынастарына үйретудің орасан қиын екендігі белгілі болды. Сөзбен түсіндіру формаларынан да, балаларды бірнеше бөліктен тұратын заттармен іс-әрекеттер жасауды ұйымдастырудан да (біріне-бірі салынатын матришалар-қуыршақтар) жақсы нәтижеге қол жетпеді. Сөзбен түсіндіруді балалар ұқпайды, ал құрамды заттармен іс-әрекет жасағанда «бөлік» және «бүтін» деген атауларды берілген нақты материалға байланысты игереді және басқа жағдайларға ауыстырмайды. Сонда балаларды бұл қатынаспен таныстыру үшін схемалық бейненің жәрдемімен бүтінді бөлшектерге бөлу, кейін бөлшектерден бүтінді шығаруға шешім қабылданды. Осы материалдың негізінде *кез келген* тұтас зат бөлшектерге бөлінуі және бөлшектерден құралып қалпына келуі мүмкін екендігін балалар түсінді.

Сонымен, үйретудің тиісті жағдайларында көрнекі-схемалық ойлау мектепке дейінгі ересектердің қорытылған білімдерді игеруіне негіз болады. Мұндай білімдерге бөлшек пен бүтіннің қатынасы жөнінде, құрастырылатын заттың сұлбасын құрайтын негізгі элементтердің байланысы туралы, жануарлардың дене құрылысының олардың тіршілік жағдайларымен байланыстары туралы ұғымдар жатады. Мектепке дейінгі ересек шақтағы оқу іс-әрекетінің қалыптасуын қарастырғанда бұл тұрғыдағы қорытылған білімді игерудің баланың танымдық ынтасын дамытуда қандай мәні бар екендігімен танысқанбыз. Бірақ оның ойлаудың өзін дамыту үшін де мәні аз емес. Қорытылған білімдерді игеруді қамтамасыз ете отырып, көрнекі-схемалық ойлау түрліше танымдық және практикалық мәселелерді шешуде осы білімді пайдаланудың нәтижесінде өзі де жетіле түседі. Басты заңдылықтар жөніндегі игерілген түсініктер балаға бұл заңдылықтардың байқалуындағы жекелеген жағдайларда өзінің түсіне білуіне мүмкіндік береді. Мысалы, құрылыстың сұлбасы қандай бөліктерден тұратынымен, олардың өзара іс-әрекеттерімен танысқаннан кейін балалар сұлбаның құрылысы бойынша бүтін құрылысының ерекшеліктерін көз алдына елестете алады. Қандай құрылыс салынуы керек екенін біле отырып, балалар оның сұлбасының ерекшеліктерін анықтай білуді де меңгереді. Жа-

нуарлардың дене құрылысы олардың тіршілік жағдайларына байланыстылығы жөніндегі түсінікті игере отырып, мектепке дейінгі ересектер өздері үшін жаңа жануармен танысып, оның сыртқы белгілері бойынша қай жерде тіршілік ететінін, қорегін қалай табатынын анықтай алады.

Қорытылған білімді меңгеру мен пайдалануға мүмкіндік беретін схемаланған бейнелерге көшу мектеп жасына дейінгілердің бейнелі ойлауын дамыту, бірден-бір бағыт емес. Ең бастысы сол: баланың түсініктері біртіндеп икемділікке, қимылдылыққа ие бола бастайды, бала көрнекі бейнелерді түрлендіре білуді үйренеді, кеңістіктің түрлі орындарындағы заттарды көз алдына елестете алады, олардың өзара орналасуын ойымен өзгертеді.

Ойлаудың көрнекі схемалық формалары жоғарғы дәрежесіне жетеді де балаларды заттардың маңызды байланыстары мен тәуелділіктерін түсіне білуге әкеліп жеткізеді. Баланың алдында бейне түрінде, көрнекі көзге елестетуге болмайтын қасиеттерді, байланыстарды және қатынастарды бөлуді талап ететін міндеттер пайда болғанда бұл формалар бейнелі формалар болып қалады және өзінің шектелгендігін байқатады. Мұндай міндеттерді бейнелі ойлаудың жәрдемімен шешуге тырысу мектепке дейінгі балаларды өздеріне тән қателіктерге әкеп соғады. Бұларға, мысалы: «заттың санының сақталуы» жөніндегі міндеттерді жатқызуға болады. Бұған сұйық немесе сусымалы заттарды бір ыдыстан формасы өзгеше екінші ыдысқа ауыстырғанда саны өзгере ме, жоқ па, пластилиннен не саздан жасалған бір затты формасы өзгеше екінші затпен ауыстырып қайта жапсырғанда саны өзгере ме, деген сияқты міндеттер жатады.

Формасы мен өлшемі бірдей екі  $A_1$  және  $A_2$  кішкене ыдыстар саны бірдей бір түрлі моншақтармен толтырылған. Екеуінің бірдей екендігін баланың өзі көріп отыр, екеуін де моншаққа өзі толтырды: ол  $A_1$  ыдысына бір қолымен қанша моншақ салса,  $A_2$  ыдысына да екінші қолымен сонша моншақ салды. Осыдан кейін  $A_1$  ыдысын бақылау үлгісі ретінде қалдырып  $A_2$  ыдысындағы моншақтарды формасы басқаша  $B$  ыдысына ауыстырамыз. Төрт-бес жастағы балалар, моншақ санының өзгергендігі жөнінде қорытынды шығарады, тіпті моншақ санының азаймағанын, көбеймегенін көре тұрса да осылай деп айтады. Егер  $B$  ыдысы жіңішке әрі биік болса, олар: «анда енді моншақ бұрынғыдан көп», өйткені «мынау биік», немесе мұнда аз, өйткені, «бұл жіңішке», дейді де олар бүтіннің өзгермей қалмағандығымен келіспейді (*Ж. Пиаженің материалдары бойынша*).

Мектеп жасына дейінгі балалар өз көздерінше пластилиннен жапсырылған шар мен дөңгелекшенің қайсысында пластилин көп екендігі жөніндегі сұраққа да осыған ұқсас сипатта жауап береді. Бала дөңгелекшеде пластилин көбірек деп сендірмекші болады. Әңгіме мынада: мектеп жасына дейінгі бала ыдыстағы сұйықтықтың өзі көріп тұрған деңгейін осы заттың жалпы санынан (*Ж. Пиаженің тәжірибесіндегідей*) шар мен дөңгелекшенің көрініп тұрған ауданынан ажырата білмейді, бұларды бір-бірінен байланыссыз қарастыра алмайды. Бейнелі ойлауда олар бірігіп кеткен секілді болады. Санды көзбен көруге қабылда-

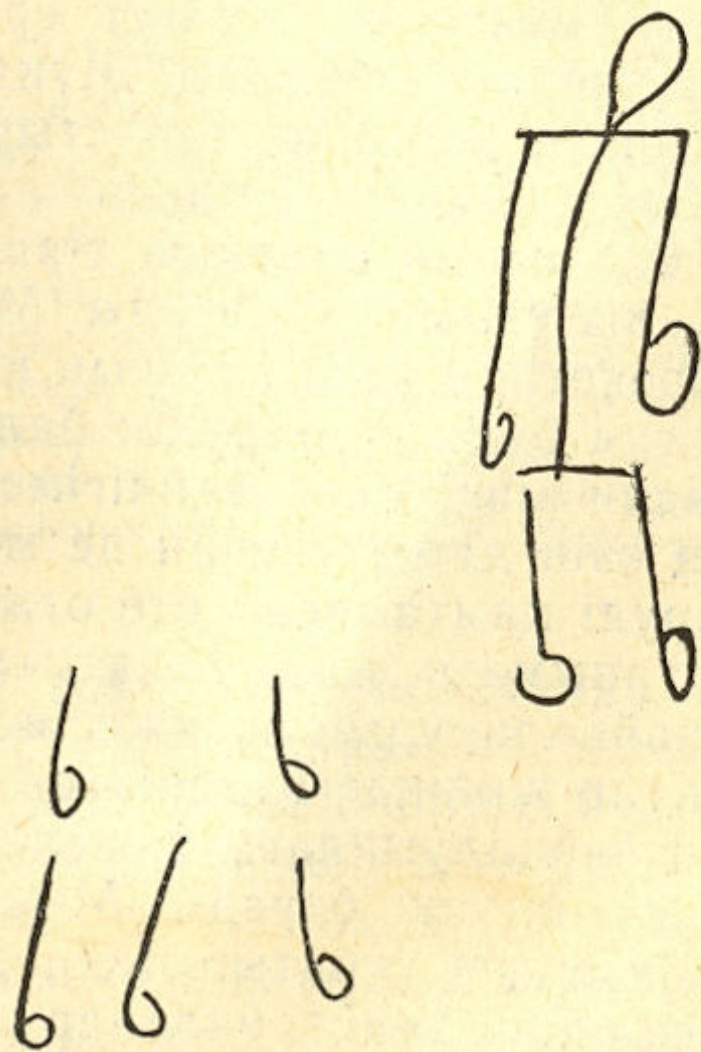
неше варианттарымен таныстырғаннан кейін заттармен сыртқы әсер жасап жатпай-ақ оның жаңа вариантын өзі шеше алады, ал ойша қажетті нәтиже алады.

Жанама нәтиже беретін мәселелерді шешуде көрнекі-бейнелі ойлаудың жаңа түрі қалыптаса бастайды, мұны *көрнекі — схемалық* деп атауға болады. Ойлаудың көрнекі-схемалық формасы баланың іс-әрекетіне, тілегіне, ниетіне байланыссыз-ақ *объективті* өмір сүретін — байланыстар мен қатынастарды бейнелеуге бірінші рет мүмкіндік береді. Объективтік байланыстарды бейнелей білу — жеке заттар және олардың қасиеттерімен танысу аумағынан тысқары жататын білімдерді меңгерудың қажетті шарты. Көрнекі-схемалық ойлау бейнелі сипатты сақтайды, бірақ бейнелердің өзі басқаша болып келеді: онда жекелеген заттар мен олардың қасиеттері емес, заттар мен олардың қасиеттерінің арасындағы байланыстар мен қатынастар сипатталады.

Мектепке дейінгі естиярлар мен ересектердің ойлауының көрнекі-схемалық сипаты олардың іс әрекеттерінің көптеген ерекшеліктерінен көрінеді. Осындай көріністердің бірі — бала суретінің схемалығы, онда негізінен бейнеленетін заттардың негізгі бөліктерінің байланысы көрсетіледі, дара белгілер болмайды. Мұндай суреттер жүйелі түрде сурет салуға үйретілмеген балаларға тән (6-сурет). Егер мұндай үйрету жүргізілген болса, онда бейнелеудің негізгі міндеті заттың сыртқы тұрпатын бере білу екенін бала түсіне бастайды да қабылдауға және заттардың сыртқы қасиеттері жөніндегі елестетуге негізделген суреттерді салуға көшеді.

Балалар ойлауының схемалығының екінші көрінісі — олардың түрлі кейіптегі схемалық бейнелерді өте оңай да тез түсініп, оларды табысты пайдалануы. Мысалы, мектеп жасына дейінгі балалар бес жастан бастап бір рет түсіндірген соң бөлменің планы деген не екенін ұғына алады және пландағы белгіге қарай отырып бөлменің ішінде жасырылған затты тауып алады. Олар заттардың схемалық бейнелерін таниды, жолдар жүйесінің тарамдарындағы қажетті бағытты таңдап алу үшін географиялық картаға ұқсас схемаларды т. б. пайдаланады.

Схемаланған бейнелерді жасау және пайдалана білу — бала ойлауын дамытудағы үлкен жетіс-



6-сурет. Сыртын беріп тұрған иттің бейнесі. 4 жас 7 ай шамасындағы баланың салған суреті.



ғанда шамадан бөліп алып көрнекі түрде көзге елестетуге болмайды. Осыған ұқсас тапсырмаларды дұрыс шеше білу бейнелер негізінде пайымдаудан белгілерді пайдаланатын пайымдауға, яғни дерексіз, логикалық ойлауға көшуді қажет етеді.

### § 3. ОЙЛАУДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ФОРМАСЫН ҮЙРЕНУ

Логикалық ойлауды дамыту үшін іс-әрекеттерді нақтылы заттар мен жағдайлардың орнына белгілер түріндегі сөздер, сандар арқылы игерудің алғы шарттары, бұрын айтылғандағыдай, сәбилік шақтың соңында, бала санасының белгілер функциясы қалыптаса басталғанда қаланады. Бұл уақытта бала бір затты белгілеуге өзге бір заттың, суреттің, сөздің көмегімен оның орнын ауыстыруға болатындығын түсіне бастайды. Әйтсе де сөз бен белгілердің басқа түрлерін бала өздігінен ойлау міндеттерін шешуге қолдана алмайды. Көрнекі-әсерлі және әсіресе көрнекі-бейнелі ойлау сөйлеумен тығыз байланысты. Сөйлеудің көмегімен үлкендер баланың іс-әрекеттеріне басшылық жасайды, олардың алдына практикалық және танымдық міндеттер қояды, оларды шешудің тәсілдерін үйретеді. Баланың өзінің сөйлеу арқылы айып жеткізетіндері, бұлар әлі практикалық амалдарды алдын ала ескертусіз сүйемелдеп жүргенде, осы іс-әрекеттің өту барысы мен нәтижелерін баланың түсіне білуіне жағдай жасайды, міндеттерді шешудің жолдарын іздестіруге көмектеседі. Сөйлеу жоспарлаушы функцияға ие болғанда оның мәні бұрынғыдан да арта түседі. Бұл арада бала естіртіп ойлайтын сияқты. Әйткенмен бала шындығында бұл кезеңде де өзінің ойлау іс-әрекетінде сөзбен емес, бейнелермен пайдаланады. Бұл балалар алдарынан шығатын көбіне ойлау іс-әрекеттерін орындауды талап ететін міндеттерді шешетіндіктен және өз ойын сөзбен айтып жеткізе алмайтын жағдайларда көрінеді. Мысалы, мектепке дейінгі төрт, бес жастағыларға әдейі бұрын бұзып қойған ойыншықтарды бергенде, көп жағдайда бұзылудың себебін дұрыс анықтап, оларды жөндей білді, бірақ неліктен солай істелгенін сөзбен айтып бере алмады, тек ойыншықтардың болмашы белгілерін көрсетті. Осындай жағдай кнопканы баса отырып қуыршақты ойыншық қаланың ішімен жүргізетін ойын ойналғанда да болды. Балалар қуыршақтың қимылын басқаруды жақсы үйреніп алды, оларды тағайындалған орындарға мүлтіксіз дұрыс жеткізді, бірақ әдеттегіше жеке кнопкалар қуыршақтың қозғалыстарымен қалай байланысқанын айтып бере алмады.

Сөз бейнелерді пайдаланбай-ақ ақыл-ой мәселелерін шешуге мүмкіндік беретін дербес ойлау құралы ретінде қолданыла бастауы үшін бала адамзат жасаған ұғымдарды сөз арқылы бекіген заттардың белгілері мен болмыс құбылыстарының жалпы әрі маңызды белгілері жөніндегі білімдерді игеруі тиіс.

Ұғымдар өзара бір білімнен екінші білім шығарарлықтай үйлесімді жүйелерге біріккен. Ол жүйе заттардың өзінің не бейнелердің көмегінсіз-ақ ақыл-ой мәселелерін шешуге мүмкіндік береді. Мысалы, барлық сүтқоректілер өкпемен дем алатындығы жөніндегі жалпы ережені біле отырып және киттің де сүт қоректі екенін түсінгеннен кейін оның да өкпесі бар екендігі жөнінде қорытынды шығарамыз.

Балалар игеретін сөздердің мәні бұл сөздерге үлкендердің беретін мәніне біртіндеп жуықтай бастайды. Баланың ойлауы көрнекі-бейнелі болып қалып отырғанда сөздер ол үшін заттар, іс-әрекеттер, қасиеттер, қатынастар жөнінде түсінік білдіреді. Үлкендер балалармен қарым-қатынаста жиі қателеседі, өйткені олар сөздердің үлкендер үшін де, мектеп жасына дейінгі балалар үшін де мәні бірдей деп шамалайды. Шындығында, балалар белгілі заттарға, жағдайларға, оқиғаларға қатысты сөздерді дұрыс бағыттай білуді біршама тез меңгерсе де егжей-тегжейлі зерттеу балалардың түсінік сөздері мен үлкендердің ұғым сөздерінің арасында айтарлықтай айырмашылықтар болатынын көрсетті. Түсінік ұғымға қарағанда болмысты қунақы әрі айқын белгілейді, бірақ ұғымдарға тән айқындылыққа, анықтылыққа, жүйелілікке ие бола алмайды.

*Балаларда бар түсініктер өздігінен ұғымдарға айнала алмайды. Ұғымдарды қалыптастыру үшін түсініктерді пайдалануға болады. Ұғымдардың өзінде және оларды қолдануға негізделген ойлаудың логикалық формаларын да балалар ғылыми білімдер негіздерін игеру барысында меңгереді.*

Ұғымдарды жүйелі меңгеру мектептегі оқу процесінде басталады. Бірақ кейбір ұғымдарды мектепке дейінгі ересек балалар арнайы ұйымдастырылған оқыту жағдайларында үйреніп алатындығын зерттеулер көрсетті. Мұндай оқытуда алдымен оқылатын материалдарға балалардың ерекше сыртқы бағдарлау іс-әрекеттері ұйымдастырылады. Бала бұл үйретуден өз іс-әрекеттерінің көмегімен заттардан және олардың қатынастарынан ұғымның мазмұнына кірерліктей басты белгілерді айыра білуге керекті әдістер мен құралдарды алады. Мектепке дейінгі баланы мұндай әдісті дұрыс қолдануға және алынған нәтижені оған түсінікті схемалық формада ұстап қалуға үйретеді.

Мысалы, бұйым сандық қасиеттері мен қатынастары туралы ұғымдарды қалыптастырғанда балаларды *өлшемдер* сияқты құралдармен пайдалануға үйретеді. Өлшемдер шаманың қабылдау мен түсініктегі бірігіп кеткен көлемнің түрлі параметрлерін — (көрсеткіштерін) ұзындық бір түрлі өлшеммен, аудан екінші түрлі өлшеммен, көлем үшінші түрлі өлшеммен, салмақ төртінші түрлі өлшеммен өлшенетіндерін — бір-бірінен бөліп, ажырата білуге мүмкіндік береді. Өлшемнің арқасында сан сыртқы әсердің ықпалынсыз объективті түрде анықталады. Балалар өлшеу нәтижесін белгілі бір таңбамен белгілеп бөліп қояды, мысалы, өзара бірдей таяқшаларды қатарға тізеді. Егер

балаларға берілген көрсеткіш бойынша екі затты өзара өлшеу арқылы салыстыру қажет болса, онда балалар таяқшаларды екі қатарға орналастырады және әр қатардағы таяқшаға екінші қатардың таяқшасы дәл келетіндей етіп тізеді. Шаманың берілген көрсеткіші бойынша (ұзындық, аудан, көлем, салмақ) заттардың қатынастарының схемалық бейнесі шығады. Егер таяқшалардың бір қатары ұзынырақ болып шықса, онда осы қатарға жататын заттың үлкен екендігі даусыз, егер қатарлар бірдей болса, заттардың өздерінің де бірдей екендігі байқалады.

Ұғымды бұдан әрі қалыптастырудың барысы баланың сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерінен ойша іс-әрекеттерге өтуді ұйымдастырудан тұрады. Мұнда сыртқы құралдар сөздік белгілеулермен алмастырылады.

Тиісті міндеттерді ала отырып бала нақтылы өлшемді пайдалануды доғара бастайды, оның орнына өлшеу мүмкіндігін көздей отырып сан жөнінде пайымдай бастайды.

Бұл пайымдауларда баланы заттардың сыртқы түрінің өзгеруі шатыстыра алмайды, білім тікелей әсерден күштірек болып шығады.

5,3,0. Серёжаның қарсы алдына үстел үстіне формалары бірдей түрлі деңгейде су құйылған екі шыны стаканды қойды. Экспериментші оған су құйылған стаканның бірін таңдап алуды ұсынды.

Экспериментші. Мынау сенің суың, ал мынау менің суым. Кімнің суы көп, сенің бе, менің бе?

Серёжа. Менің.

Экспериментші: (биік жіңішке стаканды алып, оған өзінің суын құйды. Судың көлемі Серёжаның стаканындағыдан аз болғанымен су деңгейі жоғары болып шықты). Кімнің суы көп?

Серёжа. Менің. Мынау стакан биік әрі жіңішке, су жоғары көтерілді. Менің суым көп.

Экспериментші. Неліктен сенің суың көп деп ойлайсың?

Серёжа. Сіздің қолыңыздағы суды бұрынғы ыдысқа қайтадан құю керек, сонда мендегі судың көп екені көрінеді (Л. Ф. Обухованың материалдарынан),

Ұғымдар жасалуда көрнекі-бейнелі ойлауды меңгергенге қарағанда сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерінің формасы ғана өзгеріп қоймайды, бой үйрену (интериоризация) процесі де басқаша сипатта болады. Нақтылы іс-әрекетті сөз арқылы толықтай ой жүгіртумен алмастыру, сол іс-әрекеттің барлық негізгі кезеңдерін сөз арқылы көз алдына елестету бала үшін міндетті саты бола бастайды. Ақырында, пікір айту есіттіріліп емес, іштей жүргізіле бастайды, пікір айту азая келеді де дерексіз логикалық ойлау іс-әрекетіне айналады. Мектепке дейінгі шақта баланың дерексіз логикалық ойлау іс-әрекеттерінің ерекше түріне математикалық сандармен және таңбалармен (+, —, =) жасайтын амалдар жатады. Сөздерді қолдану сияқты балалардың сандармен математикалық таңбаларды қолдануы да логикалық ойлаудың тиісті формаларының меңгерілгендігін көрсете бер-

мейді. Бала сандар мен математикалық таңбаларды нақтылы заттардың топтарымен немесе сондай заттар жөніндегі түсініктерді орындайтын іс-әрекеттермен байланыстыра, бөле және біріктіре отырып қолдана алады. Бірдей жастағы балалар сандарды қолдану мен есептеудің, қарапайым арифметикалық есептерді шығарудың түрлі тәсілдерін қатар қолданып жүреді.

5,10,25. Кирилл былай деп түсіндірді.

Мен санай бастағанымда жиі ойлауыма тура келеді. Міне, сен төртке үшті қосқанда нешеу болады дедің ғой. Мен санай бастаймын; бір, екі, үш, төрт (төртті екпін қоя айтты), ал сосын бес, алты, жеті. Дұрыс па? Жеті!

— Әйтсе де түсінбедім. Сен қалайша санайсың?

— Міне былай. Тыңдап көр: бір, екі, үш, төрт. Түсіндің бе? Ал енді бұдан әрі мен үш сөзді — бесті, алтыны, жетіні — айтуға тиіспін. Міне, үш қосылды да шықты! Осылайша санауды мен өзім ойлап шығардым. Мен қумын ғой, солай ма? Бірақ мен үнемі ойлай бермеймін. Міне мысалы, екіге екіні қосу керек болғанда мен мұны ойламаймын. Мен мұны көптен бері білемін, мен онда әлі беске де толмаған болатынымын. Тағы да білетінім: үшке үшті қосқанда алты болады. Мен мұны да ойламаймын. Мұны мен білемін. Мен бұдан да басқаша да санай аламын. Сен төртке екіні қосу керектігін айтқанда мен ойлағанда, білген де жоқпын. Менің түсіме енген жоқ, елестеген болатын: төртке екі қосқанда бірден алты болады. Бірден төрт, бір шетте — екі, бәрі бірге алты болып шығады. Міне көрдің бе, менің қандай қу екенімді! (В. С. Мухинаның күнделігінен).

Бұл мысалда бала бірде сан қатарлы амалын, екіншіде бейнелерді пайдаланады.

Бірақ бастапқы математикалық білімді бейнелерге сүйене отырып меңгеру кейінірек балалар мектепке математиканы жүйелі түрде үйренуге кіріскенде айтарлықтай қиындықтар туғызады. Сондықтан мектеп жасына дейінгі балаларға *кез келген* заттардың сандық қатынастарының сипаттамасы ретіндегі санның дерексіз ұғымын сандар мен математикалық таңбалармен іс-әрекет жасауды бейнелерге сүйенбей үйрету ретінде қалыптастыру, мектепке дейінгі шақта ақыл-ой дамуының маңызды жағы болып саналады. Мектепке дейінгі шақта бұған математикалық ұғымдар мен амалдарды игеру жағдайында толықтай қол жеткізуге болатындығын зерттеулер көрсетіп отыр.

Ойлауды дамытудың оқытуға тікелей байланысы осы дамуды мақсатқа бағыттап басқаруға, оқытуды ойлау іс-әрекеттерінің белгілі типінің қалыптасуына себепкер боларлықтай етіп құруға мүмкіндік береді. Бұл мектепке дейінгі балалық шақта ойлауды дамытудың қай бағыты қажеттірек, адамның бүкіл келешек өмірі үшін ең басты мән алатындығы жөніндегі мәселені қоюға түрткі болады.

✓ Психикалық дамудың жалпы заңдылықтары туралы тарауда мектепке дейінгі шақ бейнелі ойлауды дамытуға бағытталған үйретуде ерекше сезімтал, нәзік келетіні, ойлаудың логикалық формаларын меңгеруді шамадан тыс жылдамдату амалдары бұл жаста қолайлы болмайтындығы жөнінде айтылған болатын.

✓ Психикалық дамудың жалпы «баспалдағында» логикалық ойлаудың бейнелі ойлаудан жоғары тұруының мәнін былайша

түсінуге болады. Логикалық ойлау кейінірек бейнелі ойлаудың негізінде қалыптасады, ауқымы кеңірек мәселелерді шешуге, ғылыми білімдерді меңгеруге мүмкіндік береді. Әйтсе де бұл баланы қайткенде де неғұрлым ертерек логикалық «жолға» шығару дегенді көрсетпейді. Біріншіден, ойлаудың логикалық формаларын игерудің өзі ойлаудың жетілген бейнелі формалары ретінде толықтай берік негізде игермейінше, толық құнсыз күйде қалып отырады. Дамыған көрнекі-схемалық ойлау баланы логика табалдырығына жеткізеді, кейін айтарлықтай дәрежедегі ұғымдардың қалыптасуы үшін қорытылған схемалық бейнелерді түсіне білуге мүмкіндік береді. Екіншіден, логикалық ойлауды игеріп болғаннан кейін де бейнелік ойлау өзінің мәнін ешбір жоғалтпайды. Айталық, тіпті адам іс-әрекетінде тізбектелген, қатал логикалық ойлауды (мысалы, ғалым жұмысында) қажет ететін небір дерексіз деген түрлерінің өзінде бейнелерді пайдалану зор роль алады. Бейнелі ойлау барлық жасампаздық үшін қажет, ол бірде-бір ғылыми жаңалықтың жүзеге асуы мүмкін болмайтын ішкі сезімнің құрамдас бөлігі болып табылады.

Бейнелі ойлау мектепке дейінгі баланың өмір жағдайлары мен іс-әрекетіне, ойында, сурет салуда, құрастыруда төңірегіндегілермен қарым-қатынас жасауда оның алдында пайда болатын міндеттерге жоғары дәрежеде сәйкес келеді. Міне, сондықтан да мектепке дейінгі шақтағы бала бейнелерге негізделген үйретуге берілгіш келеді. Барлық осы жағдайларды есепке алу мектеп жасына дейінгі балалардың бейнелі ойлауын дамытуға ерекше назар салуды қажет етеді. Дерексіз логикалық ойлауға келсек, оның қалыптасуын баланы ғылыми білімдердің кейбір негіздерімен таныстыру қажет болғанда (мысалы, санды толықтай меңгеруді қажет ету үшін) пайдалану қажет, соның өзінде де бала ойының барысын қалай да бүтіндей логикалық етіп шығаруға тырысудың қажеті жоқ. ✓

### **15-тарау. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ШАҚТА ЗЕЙІНДІ, ЕСТІ, ҚИЯЛДЫ ДАМЫТУ**

---

! Мектепке дейінгі шақта зейіннің, естің, қиялдың дамуында ұқсастықтар бар.

Егер сәбилік шақтың өзінде қабылдау мен ойлау іс-әрекеттері ретінде анықтауға болатын бағдарлау іс-әрекеттерінің ерекше формалары ретінде бөлінсе, мектепке дейінгі шақта мұндай іс-әрекеттер үздіксіз күрделілене және жетіле түседі, ал зейін, ес, қиял ұзақ уақыт жеке сипат ала алмайды. Бала бірдеңеге назар аударарлықтай, көргені мен естігенін жадында сақтарлықтай, бұрын қабылдағанының аумағынан шығарлық-

тай арнайы іс-әрекеттерді игере білмейді. Мұндай іс-әрекеттер тек мектепке дейінгі шақта қалыптаса бастайды.

Әрине, бұдан едәуір бұрын балалар заттарды аударатөңкере құбылтуда немесе суреттерді қарауда зейінін шоғырландырады, сан алуан тәжірибе жинақтайды, өзінің шимай-шатпақтарынан машинаны немесе үлкен кісіні көре бастайды. Бірақ осының бәрі заттардың, олардың қасиеттері мен қатынастарын, практикалық іс-әрекеттері бағытталған, төңіректі жалпы бағдарлаудың нәтижелері, бірақ жаңа бейнелерді жасау, немесе оларды есте қалдыру зейін қою емес. Сондықтан сәбилік шақтағы баланың зейіні, есі, қиялы ырықсыз, алдын ала ойланбаған болып табылады. Бұл бала мектепке дейінгі шақтан соң да осылай болып қала береді. Мектепке дейінгі бала ақыл-ой дамуының осы жақтарын зерттей отырып, біз белгілі бір сәтке дейін тек сандық өзгерістерді ғана: зейіннің шоғырлануы мен тұрақтылығын, материалды есте сақтаудың ұзақтығының арта түсетінін, қиялының байитынын көрсете аламыз.

Мектепке дейінгі бала әрекетінің жаңа түрлерін, үлкендердің оған қойған жаңа талаптарын игерудің ықпалымен баланың алдында бір нәрсеге зейінін шоғырландыру және оған зейін қою, материалды есте ұстау және содан кейін оны жаңғырту, ойынның, суреттің т. б. ой желісін құру сияқты жаңа ерекше міндеттер пайда болғанда ғана бетбұрыс жасалады. Осы міндеттерді шеше білу үшін бала үлкендерден үйренген тәсілдердің қайсыбірін пайдаланады. Міне, сонда ғана зейіннің, естің, қиялдың арнайы іс-әрекеттері қалыптаса бастайды, осылардың арқасында еркін, алдын ала ойластырылған сипатқа ие болады.

## § 1. ЗЕЙІНДІ ДАМУ

Мектепке дейінгі шақтың басында баланың зейіні төңіректігі заттарға және осылар арқылы орындалатын іс-әрекеттерге қатысты ынтамен сипатталады. Бала бір нәрсеге ынтасы өшпей тұрған кезде ғана зейінін шоғырлайды. Жаңа бір нәрсе пайда болысымен-ақ баланың зейіні лезде соған ауады. Сондықтан балалардың ұзақ уақыт бір іспен шұғылдануы сирек болады.

Мектепке дейінгі шақта балалар іс-әрекетінің күрделіленуіне жалпы ақыл-ой дамуының ілгерілеуіне байланысты зейін күшті шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Мысалы, мектепке дейінгі кішкентайлар бір ойынды 30—50 минут ойнайтын болса, бес-алты жасқа жеткенде ойынның ұзақтығы бір жарым сағатқа дейін созылады. Мұны ойында адамдардың күрделілірек іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарының бейнеленуімен және ойынға үнемі енгізілетін жаңа ахуалдардың қолдау табуымен түсіндіруге болады. Балалар суреттерді көргенде, әңгіме, ертегі тыңдағанда зейін тұрақтылығы арта түседі. Мысалы, мектепке дейінгі шақтың соңында суретті көру ұзақтығы екі есе

артады, мектепке дейінгі кішкентайға қарағанда алты жасар бала суретті жақсырақ түсінеді, оның өзіне қызықты жақтары мен егжей-тегжейлерін бөліп алады.

Бірақ мектепке дейінгі шақта зейіннің негізгі өзгеруі баланың алғаш рет өз зейінін меңгере білуінде, оны саналы түрде белгілі заттарға, құбылыстарға бағыттай білуінде және кейбір тәсілдерді пайдалана отырып, соларға зейін қоя білуінде. Ықтиярлы зейіннің бастамалары баланың жеке басынан тыс жатыр. Бұл ықтиярсыз зейіннің өздігінен ықтиярлы зейіннің пайда болуына әкеліп соқпайтындығын көрсетеді. Ықтиярлы зейін үлкендердің баланы іс-әрекеттің жаңа түрлеріне тартуының, белгілі бір құралдардың көмегімен оның зейінін бағыттап, ұйымдастыруының арқасында қалыптасады. Баланың зейініне басшылық жасай отырып, үлкендер кейін солардың көмегімен ол өз зейінін өзі басқара бастайтын оған қажетті жолдарды үйретеді. Мысалы, бір тәжірибеде зеробелік сипаттағы сұрақтар мен жауаптардан тыйым салу ойыны өткізілді. Ондағы тыйым түрі былай болды: «Ия, не жоқ деп айтпайсыңдар, ақты және қараны алмайсыңдар». Ойын барысында балаға бірнеше сұрақтар берілді. Олардың ішінде белгілі түстердің аттарымен жауап беретін сұрақтар да болады. Сұрақтар мынадай типте болатын: «Сен мектепке барып жүрсің бе?», «Партаның түсі қандай?», «Сен ойнауды ұнатасың ба?», «Сен ауылда болып көрдің бе?», «Шөптің түсі қандай?», «Ауруханада болғаның бар ма?», «Сен дәрігерді көрдің бе?», «Халаттарының түсі қандай?» Бала қайткенде де жылдам жауап беруге және мынандай нұсқауды орындауға тиіс: 1) тыйым салынған түстерді, мысалы, қара мен ақты немесе қызыл мен көкті; 2) бір түсті екі рет атамау. Тәжірибе бала ойынның барлық шарттарын орындай аларлықтай етіп құрылған, бірақ бұл баладан үнемі зейініне күш салуды талап етті, көп жағдайларда мектеп жасына дейінгі балалар осы міндеттердің бәрін орындай алмады.

Егер үлкен адам балаға ойынның шарттарына ынталы түрде зейінді шоғырландырудың сыртқы көмекші құралдары ретінде түсті карточкалар жиынтығын ұсынса, нәтиже басқаша болып шығады. Неғұрлым аңғарғыш балалар бұл көмекші құралдарды өздігінен пайдалана бастайды. Бұл балалар тыйым салынған, мысалы, қара мен ақ түстерді көрсеткен тиісті карточкаларды шетке бөліп тастайды да ойын процесінде тек алдында жатқан карточкаларды пайдаланады.

Зейінді нақтылы, дара тапсырмаларға байланысты ұйымдастырудың ахуалдық құралдарынан басқа жан-жақты құралы — сөйлеу бар. Үлкендер баланың зейінін сөзбен нұсқау беру арқылы ұйымдастырады. Қайсыбір жағдайларды ескере отырып берілген іс-әрекеттерді баланың орындауы қажет екенін ескереді. («Мұнараны тұрғызарда алдымен дөңгелекшелердің ең үлкенін таңдап ал... Міне, дұрыс. Ал, ендігі үлкені қайсы? Іздеп көр?» Тағы сол сияқтылар). Кейінірек бала қажетті нәтижеге

қол жеткізу үшін зейін салуға тиісті заттар мен құбылыстарды сөз арқылы өзі белгілей бастайды.

Сөйлеудің жоспарлаушы функциясының дамуына қарай бала өз зейінін болашақ іс-әрекетке күні бұрын ұйымдастыра неменеге даралана білуін сөзбен тұжырымдау қабілетіне ие бола бастайды. Зейінді ұйымдастыратын сөз арқылы өзіне берілетін нұсқаудың мәні төмендегі мысалдан жақсы көрініп тұр. Мектепке дейінгі жастағы балаларға жануарлардың суреті салынған он карточка берілді, олардың ішінен белгіленген суреттері бар (мысалы, тауықтың немесе жылқының), карточкалардың біреуін болса да таңдау, бірақ тыйым салынған карточканы (мысалы, аюды) алмау ұсынылды. Бала карточкаларды қатарынан бірнеше рет іріктеді. Басында оған іс-әрекеттің тәсілі жөнінде ешбір нұсқау берілмеді. Мұндай жағдайларда балалар тапсырманы қинала орындап, жиі қателесті. Бірақ балаға нұсқауды естіртіп, дауыстап айту ұсынылғанда (карточкалардағы бейнелерді зейін қоя қарағаннан кейін олардың қайсысын алуға болатынын, қайсысын болмайтынын) тапсырманы орындау бірден өзгерді. Бұдан кейін мектепке дейінгі ересектерден бастап балалар дұрыс шешімге келе бастайды, тіпті кейінгі тапсырмаларда жануарлардың жаңа түрлері салынған карточкаларды енгізгеннің өзінде де жауаптары дұрыс болып шығып отырды. Карточкаларды таңдап алу процесінде балалар жұмыла пайдаланды.

Мектепке дейінгі шақ ішінде өз зейінін ұйымдастыру үшін сөзді пайдалану күрт өседі. Мұны, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересектер үлкеннің нұсқауы бойынша тапсырманы орындағанда мектепке дейінгі кішкентайларға қарағанда нұсқауды 10—12 рет жиі қайталады. *Сонымен, баланың мінез-құлқын реттеуде сөздің маңызының жалпы өсуіне байланысты мектепке дейінгі шақта ықтиярлық зейін қалыптасады.*

Мектепке дейінгі шақта балалар ықтиярлы зейінді меңгере бастаса да, бүкіл мектепке дейінгі балалық шақта ықтиярсыз зейін басым болып қала береді. Балаларға өздері үшін бір текті әрі тартымы шамалы іс-әрекетке зейін қою қиынға түседі, сонымен бірге ойын процесінде немесе әсерлі сезімге бөлерліктей тапсырмаларды шешерде олар едәуір ұзақ уақыт бойы ықыласты болып жүреді. Мектеп жасына дейінгі бала зейінінің ерекшелігі мектепке дейін оқыту ықтиярлы зейінге үнемі күш салуды талап ететін тапсырмалар бойынша құрылуы мүмкін емес себептердің бірі болып саналады. Сабақтарда пайдаланылатын ойын элементтері, іс-әрекеттің нәтижелі түрлері, іс-әрекет формаларын жиі өзгерту балалардың зейінін айтарлықтай жоғары деңгейде ұстауға мүмкіндік береді.

## § 2. ЕСТІҢ ДАМУЫ

Мектепке дейінгі шақ есте сақтау мен еске түсіру қабілеттілігінің пәрменді дамуымен сипатталады. Адамдар, оқиғалар



есте сақталатын кезең мектепке дейінгі шақта анықталмаған мерзімге ығысады. Шындығында, бізге сәбилік шақтағы оқиғалардан бірденені еске түсіру қиын немесе мүлде дерлік мүмкін болмаса, мектепке дейінгі балалық шақ көптеген әсерлі сәттерді есте қалдырады. Бұл әсіресе мектепке дейінгі ересектерге тән. Мектеп жасына дейінгі баланың есі негізінен ықтиярсыз сипатта болады. Бұл бала көбіне өзінің алдына бір нәрсені есінде қалдыру үшін саналы мақсаттарды қоймайтындығын көрсетеді. Есте сақтау мен еске түсіру баланың еркі мен санасына байланысты өтеді. Бұл екеуі де іс-әрекет арқылы жүзеге асады әрі іс-әрекеттің сипатына байланысты болады. Бала іс-әрекетте неге зейін қойса, оған не әсер етсе, не қызық болса, соны ғана есінде сақтайды.

Заттарды, картиналарды, сөздерді ықтиярсыз есте сақтаудың сапасы, баланың осыларға қаншалықты әсерлі іс-әрекет істеуіне іс-әрекет процесінде оларды егжей-тегжейлі қабылдау, ойластыру, топтастыру қандай дәрежеде өтетіндігіне байланысты. Мысалы, суреттерді жай ғана қарап шыққанда оларды баланың есінде сақтау анағұрлым нашар болады, ал осы суреттерді, өз орындарына, мысалы, бақшаға, ас үйге, балалар бөлмесіне, қораға дәл келетін жеке заттарды қою ұсынылғанда бала оларды есінде жақсы сақтайды. *Ықтиярсыз есте сақтау баланың орындайтын қабылдау және іс-әрекеттерінің жанама қосымша нәтижесі болып табылады.*

Мектепке дейінгі жастағылардың ықтиярсыз есте сақтауы мен ықтиярсыз еске түсіруі — ес жұмысының бірден-бір түрі. Бала бірденені есте сақтау немесе еске түсіру жөнінде алдына әлі мақсат қояды, ал бұл үшін арнаулы тәсілдерді қолдануды білмейді. Мысалы, үш жастағы балаларға суреттер тобының біреуін сұрағанда балалардың басым көпшілігі өзін мүлде бірдей ұстады. Суретке көз жүгіртіп өткеннен кейін бала оны шетке ығыстырып қойып, үлкен адамнан басқа суретті көрсетуді сұрады. Кейбір балалар бейнеленген заттар жөнінде әңгімелеп беруге тырысты, суретке байланысты өткен тәжірибенің жағдайларын еске түсірді («Көзілдірікті көзге киеді. Мынау — көбелек, құрт деп аталады». «Қарбыз. Мен, анам және әкем — үшеуіміз үлкен қарбыз сатып алғанбыз, алқоры одан әлдеқайда кіші», тағы осындайлар). Әйтсе де есте сақтауға бағытталған балалардың ешбір іс-әрекеттері байқалмады.

Есте сақтау мен еске түсірудің ықтиярлы формалары мектепке дейінгі естіяр шақта қалыптаса бастайды және мектепке дейінгі ересектерде жетіледі. Ықтиярлы есте сақтау мен еске түсіруді меңгерудің неғұрлым қолайлы шарттары ойын үстінде жасалады, бала өзіне алған рольді жақсы орындап шығу есте сақтау шарты болған кезде жасалады. Мысалы, сатып алушының ролін алған бала дүкеннен белгілі заттарды сатып алу жөніндегі тапсырманы орындаушы ретіндегі баланың есте сақтай-

тын сөздерінің саны үлкен адамның тікелей талабы бойынша есінде сақтауға тиісті сөздерден көп болып шығады.

Коллективтік ойын процесінде бала байланысшының ролін орындай отырып, әрдайым бастапқы сөз тіркесі бірдей және тиісті тәртіппен таңдалып алынған жеке заттардың (әр жолы, әрине, басқаларды) аттарынан тұратын хабарды штабқа жеткізуге тиіс болды.

Өзіне байланысшының ролін алған ең кішкентай балалар рольдің ішкі мазмұнын қабылдамады. Сондықтан олар түгелдей дерлік тапсырманы аяғына дейін тыңдап үлгермей, оны орындау үшін жүгіріп кетіп отырды.

Екінші балалар рольдің мазмұнын қабылдады. Олар хабарды шындап жеткізудің қамында болады, бірақ бұлар да әуелі хабардың мазмұнын есте сақтау мақсатын бөліп көрсете алмады. Сондықтан бұлардың мінезі өзіндік бір суретке ұқсады: олар тапсырманы тыңдап алды, бірақ оны есте сақтау үшін ештеңе жасамады. Тапсырманы жеткізгенде ұмытылғанды әсерлі түрде еске түсіру үшін ешбір іс-әрекет болмады. Бұдан басқа тағы нені жеткізу керек еді деген сұраққа олар әдетте жай ғана жауап бере салды: «Ештеңе де, болғаны осы».

Ересек балалар өздерін өзгеше ұстады. Олар тапсырманы тек тыңдап қана қойған жоқ, сонымен қатар оны есте сақтауға да тырысты. Бұл кейде тапсырманы тыңдап тұрғандағы олардың еріндерінің қимылынан немесе штабқа келе жатқан жолда хабарды іштей қайталауынан көрінді. Тапсырмамен жүгіріп келе жатқан кезде баламен сөйлесуге іс-әрекет жасалғанда ол басын шайқады да өзінің жолын берді. Тапсырманы жеткізгенде бұл балалар оны жай «судыратып» ала жөнелген жоқ, ұмытылғанды еске түсіруге тырысты: «Қазір тағы да айтамын, қазір... «Сірә, бұл сәтте олар іштей бір нәрсені ойға түсірді, қажет нәрсені жадынан тауып алуға тырысты. Бұл жағдайда да олардың ішкі белсенділігі белгілі мақсатқа, яғни хабардың мазмұнын еске түсіруге бағытталады (А. Н. Леонтьевтің материалдары бойынша).

Естің ықтиярлы формаларын меңгеру бірнеше кезеңнен тұрады. Олардың біріншісінде әлі қажетті тәсілдерді меңгере алмай тұрып бала есте сақтау мен еске түсіру міндетінің өзін бөле бастайды. Мұнда *еске түсіру* міндеті бұрын бөлінеді, өйткені бала алдымен дәл еске түсіруді, елестетуді қажет ететін ахуалдарға кездеседі. Бұған дейін ол нені қабылдап, жасағанын көрсететін іс-әрекетті білуі керек. *Есте сақтау* міндеті еске түсіру тәжірибесінің нәтижесінде пайда болады. Мұнда бала егер өзі есте сақтауға тырыспаса, кейін одан күтіп отырған нәрсені елестете алмайтынын ұғына бастайды.

Есте сақтау мен еске түсірудің жолдарын бала өз ойынан шығара алмайды. Ондай жолдарды белгілі түрде баланың есіне үлкендер салады. Мысалы, үлкен адам балаға тапсырма бергенде оған осы арада дәл оны қайталап беруді талап етеді. Үлкен адам баладан бір нәрсе сұрағанда, оның еске түсіруіне бағыт береді: «Сосын не болады?», «Жылқыға ұқсас сен тағы қандай жануарларды көрдің?» Тағы сол сияқты. Бала біртіндеп қайталай білуге, түсіне білуге, материалды есте сақтау мақсатында байланыстыра білуге, еске түсіргенде байланыстарды пайдалана білуге үйренеді. Ақырында балалар есте сақтаудың арнайы іс-әрекеттерінің қажеттілігін ұғына бастайды, бұл іс-әрекеттер де қосымша әдістерді пайдалана білуді игереді.

Ықтиярлы есте сақтауды меңгерудегі айтарлықтай жетістіктерге қарамастан тіпті мектепке дейінгі шақтың соңында да

естің үстем түрі болып ықтиярсыз ес қалып отырады. Ықтиярлы есте сақтау мен еске түсіруге балалар біршама сирек жағдайларда ғана, өз іс-әрекеттерінде тиісті міндеттер пайда болғанда немесе үлкендердің талабына сәйкес бет бұрады.

*Белгілі бір материал төңірегіндегі баланың белсенді ақыл-ой қызметімен байланысты ықтиярсыз есте сақтау мектепке дейінгі балалық шақтың аяғына дейін сол материалды ықтиярлы есте сақтауға қарағанда, жемістірек болып қала береді.* Мысалы, бейнеленген заттардың топтарына (бақша үшін, ас үй үшін т. б.) есте сақтау мақсатынсыз-ақ картинкаларды әр орынға қойып шыққанда; оларды балалар естерінде жақсы сақтады, ал суреттерді есте сақтау мақсатымен қараған балалар мұндай нәтижеге жете алмады. Сонымен қабылдау мен бірқатар белсенді іс-әрекеттерін орындаумен байланыспаған ықтиярсыз есте сақтау (мысалы, қараған картиналарды есте сақтау) ықтиярлы есте сақтау секілді онша жемісті болып шықпайды.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың кейбіреулерінде *эйдетикалық* ес деп аталатын көру есінің ерекше түрі байқалады. Өзінің айқындығы мен дәлдігі жағынан эйдетикалық естің бейнелеріне жуықтайды: бұрын қабылданған бір нәрсені есіне түсірген бала соны көз алдында қайтадан көріп тұрғандай болады және бәрін сипаттап бере алады. Эйдетикалық ес — жас шағының құбылысы. Мектепке дейінгі жаста осындай есі бар бала, кейінірек, мектепке оқыту кезеңінде, әдетте өзінің бұл қабілеттілігін жоғалтады.

### § 3. Қиялды дамыту

Өзінің бастамалары жағынан баланың қиялы сәбилік шақтың соңында пайда бола бастайтын сананың белгілер функциясымен байланысты. Белгілер функциясын дамытудың бір желісі заттарды басқа баламалармен және олардың бейнелеулерімен алмастырудан тілдік, математикалық және басқа белгілерді пайдалануға, ойлаудың логикалық формаларын меңгеруге әкеледі. Екінші желі нақтылы бұйымдарды, оқиғаларды қиялдағылар арқылы толықтыру мен алмастыру мүмкіндігінің пайда болуы мен кеңеюіне, жинақталған түсініктердің материалынан жаңа бейнелер құруға жетелейді.

Баланың қиялдауы ойын үстінде қалыптасады. Алғашқы кезде қиял заттарды қабылдаудан және ойын іс-әрекеттерін орындауынан ажыратылмайтындай. Бала таяққа отырып алып атпен жортады, бұл сәтте ол — салтатты, ал астындағы таяқ — аты. Бірақ ол шауып өте шығарлықтай ештеңе жоқ кезінде, таяқпен қимыл жасамағанда өзі ойша таяқты шын ат дей алмайды.

Үш-төрт жастағы балалардың ойынында баламалардың заттың орнына тұруға тиісті заттың ұқсастығы басты орын алады.

Ересек балалардың қиялы мүлде ұқсамайтын алмастырылатын заттарды да тірек етуі мүмкін.

4,2,12. Ойын еденде өтіп жатыр. Ойыншықтар: кішкентай ит, ақтиін, борсық, екі матрёшка қуыршақ және ашқыш. Ашқыш — Оле-Лукойе, екі матрёшка қуыршақ — Саусақшалар. Кирилл бәрін ұйқыға жатқызды. Оле Лукойе бәріне келді де желкелеріне үрлеп қояды (Кирилл өзі үрледі). Жануарлар оянды да секіре бастады: кітап сөресінен суретке, суреттен кітап сөресіне секіруде болды. 18 рет осылай жасады. Сосын жануарлар Саусақшалар дайындаған шырынды ішуге кетті. Сосын Оле-Лукойе (ашқыш пен екі Саусақшаның тойы болды. Осыдан кейін бәрі шаршады да өздерінің кәдімгі орындарына сөреге кетті (*В. С. Мухинаның күнделігінен*).

Бұл жағдайда ашқыш бала үшін сиқыршыны қиялдауға жетерліктей тірек болады.

Біртіндеп сыртқы тіректердің қажеттілігі жоғалады. Әдеттегі бой үйрету шындығында жоқ затпен ойын әрекетіне және заттың ойын үстінде түрлендірілуіне оған жаңа мағына берілуіне, шынайы іс-әрекет жасамай ойша елестетуіне көшу орын ала бастайды. Бұл ерекше психикалық процеске жататын қиялдың туа бастауы болып саналады.

5,10,0. Классики ойынын Гюнтер тым ұнатады. Еденге нөмірленген торлар сызады, содан кейін торлардың біріне кішкене тас тастайды, содан сызыққа аяқты тигізбей бір аяқпен секіре жүріп, тасты тордан шығару керек. Гюнтер ешбір жабдықсыз осы ойынды бөлменің ішінде ойнайды. Ол едендегі сызықты қиялдайды, тасты лақтыруды қиялдайды. «100» цифріне тигізгенінде қуанады (сірә, сызық оның іштей көруінде анық суреттеліп тұратын болуы керек.), сызыққа тимеу үшін ақырындап секіреді, т. с. с. (*К. Штерннің байқауларынан*).

Екінші жағынан алғанда, ойын көзге көрінетін іс-әрекеттің толығынан түсінік аумағында өтуі де мүмкін.

6,0,7. Кирилка төсекте жатып алып, өзінің жан-жағына ойыншықтарды тізіп қойып, ойыншықтардың арасына жатып алды. Осылайша бір сағаттай жатты.

— Сен не істеп жатырсың? Ауырған жоқсың ба?

— Жоқ, мен ойнап жатырмын.

— Қалайша ойнап жатырсың?

— Ойыншықтарға, олармен не болар екен деп ойлап жатырмын (*В. С. Мухинаның күнделігінен*).

Ойын үстінде қалыптасқан қиял мектепке дейінгі бала іс-әрекеттерінің түрлеріне де ауысады. Бала сурет салғанда, ертегілер мен тақпақтарды ойлап шығарғанда қиял неғұрлым айқын байқалады. Балалар ойындағы сияқты мұнда да басында тікелей қабылданатын заттарға немесе қағаз бетінде өз қолдарынан пайда болған штрихтерге сүйенеді.

4,0,0. Тақтаға сурет салып жатқан баланың айтқандарын тыңдауға тура келді. Ол әуелі түйенің суретін салғысы келді; әсіресе денесінен ілгері шығыңқы тұратын түйенің басын салған болуы керек. Бірақ түйенің суретін салу ұмытылды; бүйірі жағындағы шығыңқы жер оған көбелектің қанаты сияқты көрінеді. Оның айтқаны: «Көбелектің суретін салсам ба екен?», ол жоғары-

дағы және төмендегі шығыңқы тік сызықты өшіріп тастады да көбелектің екінші қанатын салды. Тағы да көбелектің суреті... Енді тағы құстың суретін саламын. Ұша алатындардың бәрінің суретін саламын. Көбелектер, құстар, бұлардан кейін шыбындардың суретін саламын. Құсты бейнелейді. «Енді айдың суретін саламын!» Шыбындар, әйтседе, шығады ғой» — ол тағы екі нүкте қосты (шыбынның екі мұртшасы) тақтада белгілеп қойды. Бұлардың арасындағы тік сызық та шыбынды бейнелеуге жатады, бірақ оны жүргізіп болғасын ол айғайлап жіберді. «А, шыбын! Күннің суретін салайыншы!» — деді де суретті салды.

Осыдан кейін ол бастапқы пункте орады. «Екі шыбынның суретін салайын!» Ол қайтадан екі нүктені белгіледі де оны қисық тұйық сызықпен қоршап қойды: «Мынау шыбын».

Осыдан кейін бөлмеде ілулі тұрған құс бейнеленген суретті көшіру оның ойына келді. Ол құстың суретін тұмсығынан бастап сала бастады. Бірақ оның елесі сол бойда басқа тақырыпқа ауысып кетті, ол екі сызықшадан жұлдыз суретінің бастамасын көріп, ол: «Жұлдыздың суретін салсам ба екен?» — деді де соны орындады (*К. және В. Штерндердің бақылауларынан*).

Ертегілерді, тақырыптарды ойынан шығара отырып, балалар таныс бейнелерді көз алдына елестетеді және көбіне есінде қалған сөздері, өлең жолдарын қайталайды. Мұнда мектепке дейінгі үш-төрт жастағылар әдетте өздеріне белгілі нәрсені қайталап отырғандарын ұғына бермейді. Бір бала бір де былай деді: «Міне, тыңдаңыздаршы, мен өлең құрастырдым: «Қарлығаш көктемде біздің дәлізге ұшып кіреді». Мұны оның шығармашының басқалар оған түсіндіруге тырысады. Бірақ біраз уақыт өткен соң бала қайтадан мен өлең шығардым: «Қарлығаш көктемде біздің дәлізге ұшып кіреді». Сондай-ақ екінші бала да өлеңнің мынадай жолдарын: «Мамамнан басқа ешкімнен де қорықпаймын», өзінің шығарғанына сенеді. «Менің өлең шығарғаным ұнай ма?» Оған жаңылып отырғанын түсіндіруге тырысады: «Мұны сен емес, Пушкин шығарған: «Құдайдан өзге ешкімнен де қорықпайсың». Бала ақталып жатып: «Мұны мен өзім шығардым ғой, деп ойлап едім», — деді.

Мұндай жағдайларда балалардың өздері қиялдау жұмысын енгізбестен, түгелдей есте не бар болса, соның негізінде құрылады. Әйткенмен бала көбіне бейнелерді араластырып, олардың болып көрмеген жаңа ұштасуларын енгізеді.

4,9,17. Юра ертегі ойлап шығара бастады: Дүниеде екі кішкене шайтан, олардың кішкене балалары болыпты. Олар тым алыста, теңіздің, орманның, күні ыстық елдердің арғы жағындағы үлкен қара орманда тұрыпты. Бір шал алтын қанатты атпен келе жатыпты, өзінің қара атының қай жерде екенін білмей келеді. Тап болған қасқырдың айтқаны: «Қара орманға бар, онда төмен қарай кететін басқышты көресің, ол жабулы үш есікке апарады: бірінші, екінші, үшінші».

Қасқыр онымен бірге кетті, есіктерді ашты да ішінен қара атты шығарды, алтын қанатты атты байлап, қара атқа мінді, екі ат шаба жөнелді. Жүріп келеді, жүріп келеді, қараса, түрлері жаман мүйізді шайтандар тұр, бастарына көрсетпейтін бөріктерін киген, қолдарында жуан таяқтары бар. Көрсетпейтін бөрікті киіп алғанда бұл да көрінбейтін болып шыға келді. Қолына жуан таяқты алды да жүріп кетті, бірақ қалай өту керек. Жыландар жолында жатыр. Таяққа айтты: «Жұмыс істе?». Ол секіріп жүріп жыландарды төмпештей берді. Ол: «Тоқта», — деді, ал таяқ әлі төмпештей берді, жыланды

есінен тандырып, шайтанның балаларына айналдырды. Сосын таяққа айтты: «Баста! Оған, Кощейге, жақсы үлес тиді, ол бекініс ішіндегі құдықта еді. «Баста!— бізден ол сыбағасын алды. «Жетті,— деді ол. Жарайды таяқ, оны естен танытқан Кощейді ұзын жыланға айналдырды». Тағы осындайлар (Э. И. Станничскаяның күнделігінен).

Ертегіге енген барлық элементтерінің шығуын байқап көру қиын емес. Таныс ертегілердің бұл бейнелері, бірақ оларды жаңадан біріктіру баланың өзі қабылдағандардан не бұған айттып бергендерден өзгеше фантазиялық суреттер жасайды.

Баланың қиялдағы болмыстың түрленуі тек түсініктерді араластыру арқылы ғана емес, сонымен бірге заттарға тән емес қасиеттерді беру жолымен де өтеді. Мысалы, балалар қызбалықпен өздерінің қиялында заттарды үлкейтеді немесе кішірейтеді. Бір бала зәредей ғана жер шарының болғанын, онда «расында» өзендер мен мұхиттардың, жолбарыстар мен маймылдардың жүргенін көргісі келеді. Екінші біреулері төбеге жеткізе! Жоқ, жетінші эталонға дейін! Жоқ, бұлтқа жеткізе! Жоқ, жұлдыздарға жеткізе кішкене үйшікті тұрғызғанын әңгімелейді.

Баланың қиялы, үлкен адам қиялынан байырақ екендігі жөнінде пікір бар. Бұл пікір балалардың өте көптеген себептер бойынша қиялдайтынына негізделген. Үш жасар бала үшбұрыштың суретін сала отырып, оған кішкене қармақтың суретін қосты, сосын осы қармақтың отырған адам денесімен ұқсастығына таң қалған ол кенеттен: «Ал, отырғанын қара!» — деп айғайлап жіберді. Сол жастағы екінші бір бала кермеден секіріп ойнап жүрді, жүгіргенде балаларды қуып жете алмай, кермені жерге түсіріп алды. Сәттен соң ол ұзын орындыққа отырды да жылап жіберді: «Енді ол мені үнемі кермелейтін болады!» — Кім?» — деген сұраққа ол: «Кермеленген жер», — деп жауап берді. Тағы бір бала тастардың ойлай және сезе білетініне шынымен сеніп жүрді. Ол жұмырша тастарды бақытсыздар деп санады, өйткені оның ойынша бұл тастар бүкіл күн бойына, әр күн сайын тек бір нәрсені ғана көрді де қояды. Оларға аяушылық білдірген бала жолдың бір шетінен екінші шетіне тастарды апарып қойды.

Әйтсе де баланың қиялы шынында үлкен адамның қиялынан бай емес, қайта әлдеқайда жұпыны. Үлкен адамға қарағанда бала азырақ қиялдауы мүмкін, өйткені баланың өмір тәжірибесі едәуір шағын, сондықтан қиялдауға қажетті материал да аз. Бала құрастыратын бейнелердің түрі де аз. Сонымен бірге баланың өмірінде қиялдың алатын орны үлкендердің өміріндегіден зор қиял жиірек байқалады және болмыстан, өмір шындығын бұзудан едәуір оңай бөлінеді. Қиялдың тынымсыз қызметі — бұл баланың төңірегіндегі дүниені танып, оны меңгеретін өзінің жеке басының шағын тәжірибесінің аумағынан шығуына апаратын жолдардың бірі. Бірақ бұл үлкендер тарапынан үнемі бақылап

отыруды талап етеді, тек үлкендердің жетектеуі, үйретуімен ғана бала қиялды шындықтан ажырата біледі.

*Мектепке дейінгі жастағы балалардың қиялы көбіне ықтиярсыз келеді.* Баланы толғандырған жағдай оның қиялының негізі бола алады. Сезімнің арқасында балалар ертегілерді, тақпақтарды ойлап шығара алады. Көптеген жағдайларда бала өзінің шығармасының қандай болатынын өзі де білмейді: «Міне, әңгімелеп бергенімде есітесің, ал әзірше өзім де білмеймін», — деп жайбарақат жауап бере салады.

Күні бұрын қойылған мақсат арқылы бағыттталатын арнайы қиял мектепке дейінгі кішкентайлар мен естияр жастағыларда болмайды. Арнайы қиял мектепке дейінгі ересек шақта іс-әрекеттің жемісті түрлерінің даму процесінде, балалар құрастыра білуді үйрене бастаған және құрастырылған затта белгілі бір ойды жүзеге асыра бастаған кезде қалыптаса бастайды.

Ықтиярлы, арнайы қиялдың дамуы да зейін мен естің ықтиярлы формаларының дамуы сияқты баланың мінез-құлқының сөзбен реттелуінің қалыптаса бастауындағы жалпы процестің бір жағы болып табылады. Іс-әрекеттің жемісті түрлеріндегі мақсат қою мен ойды құру жетекшілігі сөз арқылы жүзеге асады.

## БЕСІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУҒА АРНАЛҒАН СҰРАҚТАР

1. Мектепке дейінгі жастағы бала тілін дамытудың ерекшелігі қандай?
2. Мектепке дейінгі жаста сөздің қандай функциясы ерекше толық дамиды?
3. Мектеп жасына дейінгі баланың сенсорлық дамуының ерекшеліктері қандай?
4. Қабылдау іс-әрекеттері қалай дамиды?
5. Кеңістіктегі бағдарлау қалай дамиды?
6. Уақыт ішіндегі бағдарлау қалай дамиды?
7. Суретті қабылдау қалай дамиды?
8. Мектепке дейінгі бала ойлауының даму ерекшеліктері қандай?
9. Мектеп жасына дейінгі баланың бейнелі ойлауы қалай дамиды?
10. Мектепке дейінгі баланың ойлау іс-әрекетінің дамуы қалай жүреді?
11. Ойлаудың логикалық формасын меңгеру қалай өтеді?
12. Ықтиярсыз зейін қалай дамиды?
13. Ықтиярлы зейіннің қалыптасу шарттары қандай?
14. Мектеп жасына дейінгі баланың ықтиярсыз есі қалай дамиды?
15. Мектепке дейінгі шақтағы ықтиярлы естің ерекшеліктері қандай?
16. Мектеп жасына дейінгі бала қиялының өзіне тән ерекшелігі қандай?

## ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМА

Мектепке дейінгі шақтағы баланың танымдық процестері дамуының деңгейін анықтау үшін қандай бақылаулар мен эксперименттерді өткізуге болатындығын мұқият ойлаңыздар. Экспериментті таңдауды негіздеңіздер. Басқа мүмкін боларлық тәжірибелермен салыстырғанда олардың зор тиімділігін дәлелдеңіздер.

отыруды талап етеді, тек үлкендердің жетектеуі, үйретуімен ғана бала қиялды шындықтан ажырата біледі.

*Мектепке дейінгі жастағы балалардың қиялы көбіне ықтиярсыз келеді.* Баланы толғандырған жағдай оның қиялының негізі бола алады. Сезімнің арқасында балалар ертегілерді, тақпақтарды ойлап шығара алады. Көптеген жағдайларда бала өзінің шығармасының қандай болатынын өзі де білмейді: «Міне, әңгімелеп бергенімде есітесің, ал әзірше өзім де білмеймін»,— деп жайбарақат жауап бере салады.

Күні бұрын қойылған мақсат арқылы бағыттталатын арнайы қиял мектепке дейінгі кішкентайлар мен естияр жастағыларда болмайды. Арнайы қиял мектепке дейінгі ересек шақта іс-әрекеттің жемісті түрлерінің даму процесінде, балалар құрастыра білуді үйрене бастаған және құрастырылған затта белгілі бір ойды жүзеге асыра бастаған кезде қалыптаса бастайды.

Ықтиярлы, арнайы қиялдың дамуы да зейін мен естің ықтиярлы формаларының дамуы сияқты баланың мінез-құлқының сөзбен реттелуінің қалыптаса бастауындағы жалпы процестің бір жағы болып табылады. Іс-әрекеттің жемісті түрлеріндегі мақсат қою мен ойды құру жетекшілігі сөз арқылы жүзеге асады.

## БЕСІНШІ БӨЛІМДІ ҚАЙТАЛАУҒА АРНАЛҒАН СҰРАҚТАР

1. Мектепке дейінгі жастағы бала тілін дамытудың ерекшелігі қандай?
2. Мектепке дейінгі жаста сөздің қандай функциясы ерекше толық дамиды?
3. Мектеп жасына дейінгі баланың сенсорлық дамуының ерекшеліктері қандай?
4. Қабылдау іс-әрекеттері қалай дамиды?
5. Кеңістіктегі бағдарлау қалай дамиды?
6. Уақыт ішіндегі бағдарлау қалай дамиды?
7. Суретті қабылдау қалай дамиды?
8. Мектепке дейінгі бала ойлауының даму ерекшеліктері қандай?
9. Мектеп жасына дейінгі баланың бейнелі ойлауы қалай дамиды?
10. Мектепке дейінгі баланың ойлау іс-әрекетінің дамуы қалай жүреді?
11. Ойлаудың логикалық формасын меңгеру қалай өтеді?
12. Ықтиярсыз зейін қалай дамиды?
13. Ықтиярлы зейіннің қалыптасу шарттары қандай?
14. Мектеп жасына дейінгі баланың ықтиярсыз есі қалай дамиды?
15. Мектепке дейінгі шақтағы ықтиярлы естің ерекшеліктері қандай?
16. Мектеп жасына дейінгі бала қиялының өзіне тән ерекшелігі қандай?

## ПРАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМА

Мектепке дейінгі шақтағы баланың танымдық процестері дамуының деңгейін анықтау үшін қандай бақылаулар мен эксперименттерді өткізуге болатындығын мұқият ойлаңыздар. Экспериментті таңдауды негіздеңіздер. Басқа мүмкін боларлық тәжірибелермен салыстырғанда олардың зор тиімділігін дәлелдеңіздер.



**МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУҒА  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ**

Мектепте оқытуға баланың психологиялық даярлығы — мектепке дейінгі балалық шақ кезеңіндегі психикалық дамудың басты қорытындыларының бірі.

Мектепке бару — бала өміріндегі шешуші кезең өмір мен іс-әрекеттің жаңа күйіне, қоғамдағы жаңа орынға, үлкендер және құрдастарымен жаңа қарым-қатынастарға көшу болып табылады.

Оқушы орнының өзгеше ерекшелігі оның *оқуының міндетті, қоғамдық мәні бар іс-әрекет екендігінде*. Оқу үшін бала мұғалімнің, мектептің, үй ішінің алдында жауап береді. Оқушының өмірі мектеп балаларының бәріне бірдей және қатал ережелер жүйесінде бағындырылады. Оқудың негізгі мазмұны барлық балаларға ортақ білімдерді меңгеру болып табылады.

Оқушы мен мұғалім арасында қарым-қатынастардың мүлде ерекше типі қалыптасады. Мұғалім баланың жақтыратын не жақтырмайтын үлкен адамдарының бірі емес. Ол балаға қоғамдық талаптар қоятын нақтылы адам болып табылады. Сабақта алынатын баға — баланың жеке өзімен қарым-қатынас емес, оның білімдерінің, оның оқу міндеттерін орындаудың нақтылы өлшемі. Жаман бағаны тіл алумен де, өкінумен де түзеп болмайды.

Класс оқушыларының арасындағы қарым-қатынастардың да балабақшада орнаған қарым-қатынастардан айтарлықтай айырмашылығы бар. Құрдастарының тобындағы баланың орнын анықтаушы басты өлшемі — сабақта алатын баға мен жетістіктер. Сонымен бірге міндетті іс-әрекетке бірге қатынасу жалпы жауапкершілікке негізделген қарым-қатынастардың жаңа типін туғызады.

Өзінің мазмұны және ұйымдастыруы жағынан мектеп баласының оқу қызметі мектепке дейінгі жастағы балаға үйреншікті болып кеткен іс-әрекет түрлерінен тым айрықша келеді. Білімдерді меңгеру бірден-бір мақсатқа айналады, ойын немесе тапсырманың жемісті формаларымен бүркемеленбей айқын күйінде көрінеді.

Балалардың мектепте алатын білімдері ғылыми сипатта болады. Егер таяудағы уақытқа дейін бастауыш оқыту ғылым негіздерін жүйелі игерудің дайындық сатысы болған болса, енді ол I кластан басталатын сондай игерудің буынына айналады.

Мектеп балаларының оқу жұмысын ұйымдастырудың негізгі формасы — уақыттың әр минутына дейін есептелген сабақ. Сабақта балалардың бәрі мұғалімнің нұсқауларын қадағалап, оларды дәл орындауы, алаңдамауы, бөгде іспен айналыспауы тиіс.

Мектеп баласының өмірі мен іс-әрекеті жағдайларының барлық осы ерекшеліктері оның өз басының әр түрлі жақтарына, оның психикалық қасиеттеріне, білімдеріне, қабілеттеріне, жоғары талаптар қояды.

Мектеп баласы оқуға жауапкершілікпен қарауға, оқудың қоғамдық мәнділігін ұғына білуге, мектеп өмірінің талаптары мен ережелеріне бағынуға міндетті. Табысты оқу үшін оған жетілдірілген танымдық, ынта едәуір ауқымды ақыл-ой шеңбері қажет.

*Мектеп баласына оқу іскерлігін қалыптастыратын қасиеттер комплексі өте-мөте қажет.* Бұларға оқу міндеттерінің мәнін, оның өмірде кездесетін міндеттерден айырмашылығын түсіне білу, іс-әрекеттерді орындау тәсілдерін ұғыну, өзін-өзі бақылау мен өзіндік бағалаудың дағдылары кіреді.

Баланың ерік қасиеттері дамуының үлкен мәні бар, онысыз бала өзінің мінез-құлқын саналы түрде реттеп, оны оқу міндеттерін шешуге бағындыра, сабақта өзін ұйымшыл түрде ұстай алмайды.

Баланың тек сыртқы мінез-құлқы ғана емес, сонымен бірге ақыл-ой әрекеті де — оның зейіні, есі, ойнауы — ықтиярлы басқарылуы тиіс. Бала бақылай, есіте, есте сақтай білуі, мұғалім қойған міндеттерді шешуге қол жеткізуі қажет.

Болмыстың әрбір ғылым зерттейтін жақтарын біле білмейінше мектеп баласы үшін ғылыми білімдерді меңгеру мүмкін емес. Білімдерді меңгеру ұғымдар жүйесін біртіндеп үйренуді және осыған сәйкес дерексіз логикалық ойлаудың дамуын да қажет етеді.

Баланың мектептегі оқытуға психологиялық дайындығы оны өзгермелерден айыратын психологиялық белгілер мектепке түсер алдында қалыптаса бастайды дегенді білдірмейді. Психологиялық белгілер мектепте оқыту барысының өзінде, баланың өзіне тән тұрмыс жағдайлары мен іс-әрекеттердің ықпалынан қалыптаса бастайды. Мектеп жасына дейінгі балалық шақтың даму қорытындысы болып бала мектеп жағдайларына икемделетіндей, оқуға жүйелі түрде кірісе алатындай жағдайлардың алғышарттары саналады. Мұндай алғышарттарға алдымен мектеп баласы болуға, байсалды іс-әрекетпен шұғылдануға, оқуға деген ынталану жатады. Мектепке дейінгі шақтың соңында мұндай ынта балалардың басым көпшілігінде пайда болады. Бұл ынта даму дағдарысымен мектепке дейінгі жастағы баланың жағдайы өскен мүмкіндіктеріне сәйкес келмейтіндігін ұғына бастауымен, ойын арқылы үлкендердің өміріне араласу енді оны қанағаттандырмайтындығымен байланысты. Бала психология-

лық жағынан ойынан озып кетеді де мектеп баласының орны ол үшін ересектікке басқыш ретінде көрінеді, ал оқу жұрттың бәрі қадірлейтін жауапты іс болып санала бастайды.

Балабақшаның даярлық топтарында бірнеше рет өткен, балалар қойылған сұрақтардан тек ішінара болмаса, олардың басым көпшілігінің мектепке барғысы келетіндігі, балабақшада қалғысы келмейтіні көрінді. Бұл тілектерін балалар түрліше негіздейді. Балалардың көбі оқуға мектептің қызықтырарлық жағы ретінде қарайды. Міне, олардың неліктен балабақшада қалмай мектепке барғысы келетіндігіне қойылған сұрақтарға қайтарған әдеттегі жауаптары: «Мектепте кітап оқуды үйренесің, сондықтан көп нәрсені білетін боласың», «Балабақшада мен болғанмын, ал мектепте болғаным жоқ. Онда қиын есептер береді, ал оқимын. Маған әкем де қиын есептер береді, мен олардың бәрін... жоқ, бәрін бірдей орындай алмаймын»; «Мектепте оқисың, ал балабақшада ылғи ойнайсың, аз оқисың. Менің апам балабақшаға барғысы келеді (ол төртінші класта оқиды), ал менің мектепке барғым келеді».

Әрине, балаларды тек оқу мүмкіндігі ғана тартып қоймайды. Мектеп өмірінің сыртқы атрибуттары: партада отыру, қоңырау, үзілістер, портфелі, пеналі болу т. б. мектепке дейінгі балаларды тартады. Бұл көптеген балалардың сөздерінен аңғарылады: «Мектепте маған ұнайтыны, онда баға қойылады», «Мектепте мұғалима, парта, ал мында тәрбиеші апай» тағы сол сияқтылар. Оқуға ынталануға қарағанда бұл сияқты көріністерге деген ынта басты орын алмайды, әйтсе де мұның өзінің дұрыс мәні бар, ол баланың қоғамдағы орнын, басқа адамдар арасындағы жағдайын өзгерткісі келетін жалпы ұмтылысты білдіреді.

Мектепке психологиялық даярлықтың басты жағы бала — ерік-жігері дамуының жеткілікті деңгейі. Бұл деңгей әр балада түрліше болады, бірақ жеті жасар балаларды өзге балалардан бөлетін тән белгілер болып балаға өз мінез-құлқын басқаруға мүмкіндік беретін, I класқа келе бала бірден жалпы іс-әрекетке, мектеп пен мұғалімнің қойған талаптарының жүйесін қабылдауға қажетті болып саналатын мотивтерді қоса бағындыру саналады.

Танымдық іс-әрекеттің ықтиярлығына келетін болсақ, мектепке дейінгі ересектердің өзінде қалыптаса тұрса да мектепке барған сәттің өзінде ол әлі толық дамып жетіле қоймайды: балаға ұзақ уақыт бойы тұрақты ықтиярлы зейінді сақтау, едәуір көлемді материалды жаттап алу және т. б. қиынға түседі. Бастауыш мектептегі оқыту балалардың танымдық іс-әрекетінің ықтиярлығына қойылатын талаптар біртіндеп оқу процесінің өзінде оның жетілуіне байланысты арта беретін ерекшеліктерін ескереді.

Ақыл-ой саласы жағынан баланың мектепке даярлығының өзара байланысты бірнеше жағы бар. I класқа түсетін балаға төңіректегі дүние жөнінде — заттар мен олардың қасиеттері,

тірі және жансыз табиғаттың құбылыстары, адамдар мен олардың еңбегі, қоғамдық өмірінің басқа жақтары жайында ненің жаман және ненің жақсы екені туралы, яғни мінез-құлықтың моральдық нормалары т. б. туралы білімнің белгілі қоры қажет. Бірақ, бастысы — бұл білімдердің көлемі емес, олардың сапасы болып саналатын мектепке дейінгі балалық шақта қалыптасқан түсініктердің дұрыстығының, анықтығының, жалпыланғандығының дәрежесі.

Мектепке дейінгі ересектердің бейнелі ойлауы, қорытылған білімдерді меңгеруге жетерліктей бай мүмкіндіктер береді, жақсы ұйымдастырылған оқу жағдайында болмыстың түрлі салаларына жататын құбылыстардың басты заңдылықтарын бейнелейтін түсініктерді балалар меңгеріп алады. Мұндай түсініктер мектепте ғылыми білімді меңгеруге көшкенде балаға жәрдемдесетін неғұрлым басты жетістік болып саналады. Егер мектепке дейінгі үйретудің барысында түрлі ғылымдардың зерттеу тақырыбы болып саналатын құбылыстармен және салалармен танысып оларды бөле, жандыны жансыздан, өсімдіктерді жануарлардан, табиғи заттарды адам қолымен жасалған заттардан, жақсыны пайдалыдан ажырата бастаса осының өзі жеткілікті болады. Әрбір саламен жүйелі танысу, ғылыми ұғымдардың жүйесін меңгеру — келешектің ісі.

Мектепке, психологиялық даярлықтың ерекше орыны дәстүрлі түрде тек мектепке тән деп саналатын, сауаттану, санау, арифметикалық есептерді шығару сияқты кейбір арнаулы білімдермен дағдыларды меңгере алады.

Бастауыш мектеп ешбір арнайы даярлықтан өтпеген балаларға арналған және сауаттану мен математикаға бастан-аяқ оқыта бастайды. Сондықтан тиісті білім мен дағдыларды баланың мектепте оқуға даярлығының құрамдас бөлігі деп санауға болмайды. Сонымен бірге I класқа түсетін балалардың едәуір бөлігі оқи біледі, ал санауды бірқатар балалардың бәрі біледі. Мектепке дейінгі шақта сауаттану мен математикалық элементтерді меңгеру мектептегі оқудың табыстылығына ықпал ете алады. Балаларда сөздің дыбыстық жағы және оның мазмұндық жағынан айырмашылықтары, бұйымдардың сандық қатынастарының және осы бұйымдардың заттық мағынасынан айырмашылығы жөніндегі түсініктер қалыптасуының жақсы жағы бар. Сан ұғымын және кейбір басқа бастапқы математикалық ұғымдарды игеру де баланың мектепте оқуына көмегін тигізеді.

Оқу, санау, есеп шығару дағдыларына келсек олардың пайдалылығы қандай негізде құрылғандығына, қаншалықты олардың дұрыс қалыптасқандығына байланысты. Мысалы, оқу тек фонематикалық есітудің дамуы мен сөздің дыбыстық құрамын ұғына білуге, оқудың өзі тұтас және буындық негізде жасалған болса ғана оқи білу дағдысы баланың мектепте оқуға даярлығының деңгейін жоғарылатады. Мектеп жасына дейінгі бала-

лардың көбінде кездесетін әріп бойынша оқу мұғалімнің жұмысын қиындатады, өйткені баланы қайтадан оқытуға тура келеді. Санаумен де жағдай дәл осындай. Егер санау математикалық қатынастардың, сандардың мәнін түсінуге негізделсе, пайдалы, ал егер бұлар жаттау арқылы меңгерілген болса, пайдасыз, тіпті зиянды болып шығуы мүмкін.

Мектеп программасын игеруге даярлықтағы шешуші мәнді білім мен дағдылардың тек өздері ғана емес, *баланың танымдық ынтасы мен іс-әрекеттерінің даму деңгейі алады.* Егер баланы мектепте алатын білімдер мазмұнының өзі тартпаса, сабақтарда танысатын жаңалықтар оны қызықтырмаса, егер таным процесінің өзі оны еліктірмесе, онда тұрақты табысты оқуды қамтамасыз ету үшін мектеп пен оқуға оқушының алатын орнына, оның праволары мен міндеттеріне жалпы дұрыс көзқарас жеткіліксіз.

Танымдық ынталар біртіндеп ұзақ уақыт бойы қалыптасады, егер мектепке дейінгі жаста танымдық ынталарды тәрбиелеуге жеткілікті назар аударылмаса, мектепке, түскен кезде бірден пайда бола алмайды. Бастауыш мектепте ең көп қиындықтарға мектепке дейінгі шақтың соңында білімдер мен дағдылардың жеткілікті көлемін ала алмаған балалар емес, ойлау тілегі мен әдеті, баланы қызықтыратын белгілі бір ойынмен немесе тұрмыс жағдайымен тікелей байланыспаған мәселелерді шешуге ақыл-ой енжарлығын көрсеткен балалар душар болатынын зерттеулер көрсетті. Мысалы, бірінші кластың бір оқушысы бірге бірді қосқанда неше болады деген сұраққа жауап бере алмай қойды. Ол біресе «бес», біресе «үш», біресе «он» деп жауап берді. Бірақ оның алдында тура күнделікті мәселе қойғанда: «Егер саған әкең бір сом және анаң бір сом берсе, сонда қанша ақша болады?» Бала ойланбастан: «Әрине, екі сом»,— деп жауап берді.

Тұрақты танымдық ынтаның қалыптасуына мектеп жасына дейінгі жүйелі оқыту жағдайлары септігін тигізеді. Әйтсе де тіпті осы жағдайда балалардың бірсыпырасы ақыл-ой енжарлығын байқатады, ал оны жеңу үшін баламен байыпты дара жұмыс істеу қажет етіледі.

Мектепке дейінгі шақтың соңында балалардың қолы жете алатын және бастауыш мектепте жемісті оқуға жетерліктей танымдық іс-әрекеттің даму деңгейі, бұрын айтылып өткендегідей, осы іс-әрекетті ықтиярлы басқарудан басқа баланың қабылдауы мен ойлауының белгілі қасиеттерін де қамтиды.

Мектепке баратын бала заттар мен құбылыстарды жоспарлы түрде тексере білуі олардың түрлі қасиеттерін ажырата білуі тиіс. Бала жетерліктей толық, дәл және мүшеленген қабылдауды меңгере білуі қажет, өйткені бастауыш мектептегі оқу едәуір дәрежеде мұғалімнің жетекшілігімен орындалатын түрлі материалдарды қамтитын балалардың өз жұмыстарына негізделеді.

Мұндай жұмыстың процесінде заттардың мәнді қасиеттерін бөлу орын алады. Баланың кеңістік пен уақытты жақсы бағдарлауының зор мәні бар. Мектепке келген бірінші күннен бастап бала заттардың кеңістіктегі белгілерін есепке алмайынша, кеңістіктің бағытын білмейінше орындалуы мүмкін емес тапсырмаларды ала бастайды. Мысалы, мұғалім «сол жақтағы жоғарғы бұрыштан өз жақтағы төменгі бұрышқа қия сызық тартуды» немесе «төрт бұрыштың оң жағынан төмен қарай тура сызық тартуды» т. б. талап етеді. Уақыт туралы түсінік және уақытты сезіну, қанша уақыт өткенін анықтай білу — оқушының тапсырманы класта белгілі мерзімде орындауының басты шарты.

Мектепте оқыту, білімдерді, жүйелі түрде меңгеру *баланың ойлауына* ерекше жоғары талаптар қояды. Бала төңіректегі болмыстың құбылыстарын ажырата, оларды салыстыра, ұқсастық пен өзгешілікті білуі тиіс; бала талқылай білуді, құбылыстардың себептерін табуды, қорытынды жасауды үйренуі тиіс.

Баланы мектепте оқытуға даярлығын анықтаушы психикалық дамудың тағы бір жолы — *оның тілінің дамуы* — баланың өз ойының барысына байланысты тізбектеп, төңіректегілер түсіне аларлықтай етіп затты, суретті, оқығаны сипаттауды меңгеруі, белгілі бір құбылысты, ережені түсіндіре білуі қажет.

Ақырында, класс коллективіне енуге, онда өзінің орнын табуға, жалпы іс-әрекетке қосылуға көмек беретін *баланың жеке басының қасиеті* де мектепке психологиялық даярлықты қамтиды. Бұл мінез-құлықтың қоғамдық мотивтері баланың басқа адамдарға қатысты ұғып алған мінез-құлық ережелері, мектепке дейінгі балалардың бірлескен іс-әрекетінде қалыптасатын құрдастарымен қарым-қатынастар орната және сақтай білуі.

Баланы мектепке даярлауда басты орынды ойын және іс-әрекеттің жемісті түрлерін ұйымдастыру алады. Іс-әрекеттің нақ осындай түрлерінде мінез-құлықтың қоғамдық мотивтері пайда болады, мотивтер иерархиясы (сатысы) құралады, қабылдау мен ойлау іс-әрекеттері қалыптасады және жетіледі өзара қарым-қатынастың әлеуметтік дағдылары дамиды. Әрине, мұның бәрі өздігінен орындала қалмайды, өскелең ұрпаққа қоғамдық мінез-құлықтың тәжірбиесін беруші қажетті білімді хабарлайтын және тиісті дағдыларды үйрететін, балалардың іс-әрекетіне үлкендер тарапынан үнемі жетекшілік етілгенде ғана орындалады. Кейбір қасиеттер мектеп жасына дейінгі баланы тек сабақта жүйелі оқыту нәтижесінде қалыптасуы мүмкін — бұл оқу әрекеті саласындағы қарапайым білім, танымдық процестерінің ырықтылығының жеткілікті дәрежесі.

Балалардың мектепке психологиялық даярлығында балабақшаның ересектер мен даярлық топтарында жүргізілетін арнайы тәрбие жұмысының ролі де аз емес. Бұл жағдайда балалар қорытылған және жүйеленген білім алады. Балаларды болмыстың жаңа салаларын бағдарлауға (бұйымдардың сандық қатынастары, тілдің дыбыстық материясы) үйретеді, осындай кең негіз-

де дағдыларды меңгеруді ұйымдастырады. Осындай оқыту процесінде балаларға кез келген білімді саналы түрде игеруге мүмкіндік беретін болмысқа теориялық жағынан жақын келудің элементтері жасала бастайды.

## ТЕРМИНДЕРДІҢ ҚЫСҚАША СӨЗДІГІ

(орыс тіліндегі оригиналда тұрған рет бойынша)

**Баланың автономдық тілі** — бала тілінің өзіне тән формасы. Мұнда заттардың аттары ретінде ана тілінде жоқ сөздерді пайдаланады (мысалы «ду-ду», «гу-гу», «қа-қа» т. б.). Тәрбие дұрыс болған жағдайда автономдық тіл тез жойылады.

**Акселерация** — соңғы уақытта дамыған елдерде байқалып отырған балалардың денесі мен психикалық жағынан жедел дамуы.

**Іс-әрекет жемістерін талдау** — психология әдістерінің бірі. Балалар психологиясы суреттерді, тақпақтарды, кұрақтарды, кұрастыруларды және басқа балалар іс-әрекетінің нәтижелерін зерттейді.

**Анализатор** — тітіркенулердің белгілі типінің талдауы мен жинақтауын жүргізетін арнайы нерв аппараты.

**Атавистік рефлекс** — іштен туа пайда болатын, өзінің бастапқы мәнін жойған рефлекс. Мысалы, жаңа туған балалардың жармасу немесе маймылдың рефлексін атауға болады.

**Аффект** — күшті, қызу түрде өтетін эмоциялық тебіреніс.

**Аффектлік мінез-құлық** — төбелескіштік, қыңырлық, дөрекілік т. б. мінез-құлықтың өзге де қиын формалары. Бұл өз тобындағы кұрдастарымен қарым-қатынастарға қанағаттанбаған балаларда пайда болады.

**Шартсыз рефлекс** — организмнің әр түрлі сыртқы түрткіштерге беретін, туа біткен жауабы.

**Жетекші іс-әрекет** — белгілі бір кезеңдегі адамның психикалық дамуының сипатын анықтайтын іс-әрекет.

**Дағдылардың өзара әсері** — бұрын игерілген дағдылардың жаңа қалыптасатын дағдыға тигізетін ықпалы.

**Зейін** — психикалық іс-әрекеттің объектіге бағытталуы мен шоғырлануы.

**Ішкі тіл** — дыбыссыз тіл, «өзі үшін», «іштей» сөйлеу.

Дауыстап сөйлеумен бейнеленбейтін ойлау процестері, әдетте іштей сөйлеу формасында өтеді. Ол қысқа және үздік-үздік болады.

**Иланғыштық** — иландыратын нәрсені ұғынбастан қабылдаумен сипатталатын ықпалға бағыну.

**Ерлік** — адамның өз іс-әрекетін саналы және мақсатқа бағыттап реттеуі.

**Қиял** — бейнелер мен жағдайларды жасаудағы еш уақытта тікелей қолданбайтын психикалық процесс.

**Тәрбие** — тәрбиеленетін адамда мінез-құлықтың, дүниеге көзқарастың, мінездің және ақыл-ой қабілеттілігінің қалыптасуы үшін мақсатқа бағытталған жүйелі ықпал жасау. Тәрбие оқытудан ажыратылмайды, бірақ оған дәлме-дәл де келмейді, тәрбие таптық сипатта болады.

**Қабылдау** — материалдық дүние құбылыстары мен оның заттарын көру, есіту, сезіну және басқа бейнелер арқылы адамның санасынан сыртқа тарайтын психикалық процесс.

**Елестету** — бұрын бекіп орныққандарды, мазмұндарды өз кезіндегідей нақтылы күйге келтіретін ес процесі.

**Тума белгі** — адамның дүниеге өзімен бірге келетін белгісі.

**Жоғары қажеттіліктер** — тек адамға ғана тән қажеттіліктер. Материалдық және рухани болып ажыратылады.

**Генезис** — заңды дамудың тарихы, пайда болуы.



**Госпитализм** — жабық типтегі балалар мекемелерінде пайда болатын құбылыс. Үлкендермен қарым-қатынастың аздығынан балалардың дамып жетілуі күрт артта қала бастайды.

**Іс-әрекет** (амал) — белгілі мақсатқа қол жеткізуге бағытталған іс-әрекеттің біршама аяқталған элементі. Ол ішкі және сыртқы болып ажыратылады.

**Іс-әрекет** (қызмет) — қоршаған болмысқа ықпал етумен сипатталатын белсенді қарым-қатынас.

**Диалогиялық сөйлеу** — әңгімелесуші адамның қолдап отыратын сөзі екі немесе бірнеше адамның арасындағы сөйлесу. Бұл сөйлесу өтіп жатқан жағдаймен тым жоғарғы дәрежеде байланысты, сондықтан бұл сөздің жағдайға байланыстылығы жөнінде айтылып жүреді.

**Дидактика** — оқыту теориясының мәселелерін зерттейтін педагогиканың бөлімі.

**Қашықтық талдауыштары** (анализаторлары) — рецепторлары зат іс-әрекетінің тікелей ықпалдарына шалынатын талдауыштар. Бұған есіту және көру талдауыштары (анализаторлары) жатады.

**Тәртіптілік** — адамның жеке басының дағдысы, үнемі тәртіп сақтауды қажет ететіндігі, өзі және қоғам алдындағы міндетін түсіне білуі.

**Мектепке дейінгі шақ** — психикалық даму сатысы, үштен жетіге дейінгі жас аралығына сәйкес келеді.

**Рухани қажеттілік** — тек адамға ғана тән мәдени қажеттілік. Мәдени қажеттіліктерде адамның белсенді іс-әрекетінің адамзат мәдениеті жемістеріне байланыстылық көрінеді. Әр түрлі экономикалық және қоғамдық құрылыста, осы құрылысқа тән мінез-құлықты игеру мен тәрбиеге байланысты адам әртүрлі мәдени қажеттілікке ие болады.

**Табиғи қажеттілік** — белгілі сыртқы ортаның жағдайларында организмнің өмір сүруіне қолдануға керекті қажеттілік. Бұған тамақ ішу қажеттілігі, дем алу қажеттілігі, жылыну қажеттілігі т. б. жатады.

**Күнделікті ұғымдар** — арнаулы үйретусіз, өмір тәжірибиесі нәтижесінде меңгерілген, ғылымға дейінгі ұғымдар.

**Нышандар** — қабілеттіліктер дамуының табиғи жағдайлары түрінде көрінетін организмнің іштей туа біткен автономиялық физиологиялық ерекшеліктері (нерв жүйесінің типі, рецепторлар құрылысының ерекшеліктері т. б.).

**Есте сақтау** — болмыстағы заттардың немесе құбылыстардың бейнелерін есте берік сақтауға мүмкіндік беретін ес процесі. Есте сақтау үнемі таңдамалы келеді: біздің сезім мүшелерімізге әсер тигізгендердің бәрі бірдей есте сақтала бермейді.

**Қорғаныш рефлексі** — шартсыз қорғану рефлексі.

**Белгі** — болмыстың өзге элементінің баламасы ретінде көрінетін оның кез келген элементі. Белгі адамның психикалық іс-әрекетінің тәсілі, бұл не қоғамдағы орган, не әлеуметтік құрал. Әлеуметтік құралдың белгісі болып тіл, жазу, есептеу, сурет салу саналады.

**Ойын іс-әрекеті** (қызметі) — негізінен үлкендердің іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарын ерекше түрде елестетумен сипатталатын мектеп жасына дейінгі балалар іс-әрекетінің басты түрі.

**Мотивтер иерархиясы** (сатысы) — мінез-құлықтың түрткі күштерінің жүйесі. Мәні төмен түрткі күштер мәні жоғары түрткі күштерге бағынады.

**Бейнелеу іс-әрекеті** (қызметі) — сурет салудың, жапсырудың құраудың т. б. жалпы аты. Бейнелеу іс-әрекетінің жемісі — ерекше формада көрсетілген объективтік болмыстың көрнекі бейнелері.

**Жеке-дара даму** — өмір мен іс-әрекет процесінде әрбір адамның дамуы (онтогенез).

**Инстинкт** — мінез-құлықтың адам дүниеге келгенде бітетін формасы. Белгілі ынтаға жауап ретінде мақсатқа сәйкес іс-әрекет жасау қабілеті.

**Ақыл-ой сезімдері** — ойлау іс-әрекетінен туатын сезімдер (таң қалу, әуестік, сенімділік және шүбәлану сезімдері).

**Ынта** — мотивтер түрі, адамның қажеттілігінің көріну формасы.

**Интероривация** — сыртқы іс-әрекеттен заттардың бейнелері және олар

туралы ұғымдар арқылы іштей (оймен) орындалатын іс-әрекетке көшу процесі.

**Интроспекция** — өзіндік бақылау.

**Инфантилизм** — дамудың тоқырауы. Сәбилік шаққа тән дене және психикалық кейіптің белгілерін сақтау.

**Қыңырлық** — ақылдың ережелеріне қарамастан өз дегенінде тұрып алуға тырысудан көрінетін жағымсыз қылық. Қыңырлық баланы тәрбиелеудің немесе оның ауру күйде екендігінің нәтижесі болып табылады.

**Сөздің байланыс функциясы** — араласу функциясы. Әңгімелесіп отырған адамға тура не жанама әсер ету.

**Шаттану комплексі** — баланың ішкі жан дүниесінің жағымды жауабы. Ересек адамды көргенде, оның дауысын есіткенде бала күлімсіреп дыбыс шығара бастайды, оған тесіле қарайды, осы кезде оның аяқтары мен қолдарының қозғалыс ырғақтары өзгереді. Шаттану комплексі баланың алғашқы әлеуметтік жауабы деп санау қабылданған.

**Қабылдаудың тұрақтылығы** — қабылдау шарттары өзгергендегі зат бейнесінің біршама тұрақтылығы.

**Жуықтасу талдауыштары (анализаторлары)** — рецепторлары заттардың тікелей әсеріне шалынатын талдауыштар. Мысалы, тері талдауышы (анализаторы).

**Тиянақталған сөйлеу** — әрбір сөздің немесе сөйлемнің дәл анықталған, мазмұны жағынан аяқталған сөйлеу.

**Түрлестік** — 1) индивидке ықпал ететін топпен іштей немесе сырттай келісу; 2) жеке адамның ішкі позициясына қарамастан топпен сырттай келісу.

**Былдыр сөз** — негізінен жеке буындардан тұратын айланыссыз, түсініксіз сөйлеу. Бала тілі дамуының алғашқы кезеңі.

**Жеке адам** — қоғамдық тарихи қатынастардың нәтижесі ретінде белгілі дара қасиеттері бар кісі.

**Мәнері** — адамның мінез-құлқының сыртқы ерекшелігі.

**Амал көрсету** — қолдану орнын еске алмастан затпен қарапайым іс-әрекет жасау.

**Нәрестелік шақ** — баланың дүниеге келгенінен бастап бір жасқа дейінгі психикалық даму стадиясы.

**Моральдық (адамгершілік) сезімдер** — жоғары сезімдер.

Адамның өз басының өзге адамдарға, қоғамға, өзінің қоғамдық міндеттеріне қатысуымен байланысты келетін толғаныстар.

**Мотив** — белгілі қажеттілік қанағаттандыруға байланысты әрекетке түрткі салу.

**Ойлау** — объективтік болмысты жалпыланған, жанама жолмен бейнелеудің белсенді процесі. Адамның дамыған ойы оның іс жүзіндегі жеке тәжірибесінің және адамзаттың оған берген мәдениетінің жанама нәтижесі.

**Бақылау** — 1) психологияның негізгі әдістерінің бірі; 2) белгілі бір құбылыстар мен объектілердің бар екендігі мен өзгерістерін қадағалау мақсатында жүзеге асырылатын ойластырылған, жоспарлы, ұзақ қабылдау.

**Көрнекі-әсерлі ойлау** — көзбе-көз қабылданатын жағдайда және заттар жөнінде сыртқы бағдарлау іс-әрекеттерінің көмегі арқылы орындалатын ойлау.

**Көрнекі-бейнелік ойлау** — ішкі бағдарлау іс-әрекеттерінің көмегі арқылы бейнелермен орындалатын ойлау.

**Тұқым қуалаушылық** — өз белгілері мен қасиеттерін ата-аналардан ұрпаққа беретін тірі организмдердің қабілеті.

**Мойындамау** — не болса, соның бәрін керісінше жасауға тырысу, наразылық білдіру. Баланың мінез-құлқында мойындамаудың түрлерін ажыратады: 1) енжар мойындамау — үлкеннің айтқанын орындауды тілемеу, қыңырлық көрсету, 2) белсенді мойындамау — баланың талап етілген нәрсеге қарама-қарсы іс-әрекет істеуі.

**Оқыту** — оқушыға (үйретілетін балаға) белгілі білімді, дағдыларды, іскерліктерді беру жолындағы мақсатқа бағыттап және жүйелі ықпал жасау.

**Түсіндіріп сөйлеу** — заттың, құбылысты немесе ережені айқынырақ дәлі-

рек түсінуге мүмкіндік беретін сөйлеу. Түсіндіру — тәсілдер жиынтығы. Жағдайларға байланысты мұндай тәсілдер ретінде салыстыру, сипаттау, себебін көрсету, қарапайым модельді құрастыру тағы басқаларды атауға болады.

**Онтогенез** — жұмыртқаның ұрықтану сатысынан жеке өмірдің бітуіне дейінгі организмнің дамуы. «Онтогенез» ұғымы психологияда тәрбиелеу мен оқытудың жағдайларына байланысты бала психикасында болатын өзгерістерді көрсету үшін қолданылады.

**Жанамаланған түсіну** — бірден қол жетпейтін аралық (көмекші) тәсілдерді тірек ету, біртіндеп бір сәттен екінші сәтке көшу арқылы түсіну.

**Бағдарлаушы рефлекс** — төңіректегі жағдайдың жаңалығына жауап ретінде пайда болатын шартсыз рефлекс.

**Құрал амалдары** — құралдың бір заттың басқа заттарға әсер тигізушісі болып қолданылатын амалдар.

**Түйсіну** — танымының алғашқы сатысы, ішкі және сыртқы материалдық ортаның заттары мен құбылыстарының жеке қасиеттерін бейнелей көрсету.

**Ес** — көкейге тоқу, орнықтыру және кейін елестету арқылы жеке адамның тәжірибесін көре білу.

**Енжар сөздік** — өз сөзінде қолданбайтын, бірақ өзге адамдардың сөздерін тыңдағанда түсінікті болатын сөз қоры.

**Педагогикалық эксперимент** — оқу-тәрбие мекемелерінің жағдайларында жүзеге асырылатын оқу-тәрбие мәселелерін тәжірибе арқылы зерттеу.

**Жаңа туған кезең** — баланың психикалық дамуының бірінші кезеңі туған күннен бастап бір-екі айға созылады.

**Ұғым** — адам ойының негізгі жолы, болмыстағы заттар мен құбылыстардың жалпы және басты қасиеттерін көрсету.

**Түсінік** — болмыстың заттары мен құбылыстарының өткен бір кездегі сезім мүшелеріне тигізген әсерінің сезім-көрнекілік бейнесі.

**Проблемалық ахуал** — өзіне белгілі жолдар және әдістермен шешілуі мүмкін емес іс-әрекет мақсаттары шарттарының адам алдында пайда болуы.

**Психика** — өмір дамуының белгілі сатысында пайда болатын және шындықты белсенді формада бейнелейтін жоғары ұйымдасқан материяның қасиеті.

**Сәбилік шақ** — психикалық даму стадиясы, бір жастан үш жасқа дейінгі кезеңге сәйкес келеді.

**Реакция** — ішкі және сыртқы ортаның кез келген әсеріне организмнің қайтаратын біртұтас жауабы.

**Рефлекс** — организмнің тітіркеніске қайтаратын заңды жауабы. Рефлекстер шартсыз және шартты болып ажыратылады.

**Сөйлеу іс-әрекеті** — адамның тілді қатынас жолы және ойлау құралы ретінде пайдалану процесі.

**Рольдік ойын** — мектеп жасына дейінгі балалар ойының түрі. Рольдік ойында бала ойын тақырыбына сәйкес (өзін) біреудің орнына қояды.

**Балалардың рольдік қатынастары** — ойын тақырыбына сәйкес балалардың ойынға айналдыратын қарым-қатынастары.

**Өзіндік сана** — өз басының қасиетін, өзінің басқа адамдарға қатынасын, төңіректегі болмысты ұғына білуі.

**Сензитивтік кезең** — психиканың белгілі бір жағының ең тиімді дамуындағы аса жоғары мүмкіндіктер кезеңі. Мысалы, тіл дамуының бір жарым жастан үш жасқа дейінгі сензитивтік кезеңі.

**Сенсорика** — сезімдік таным элементтерінің: түйсінулердің, қабылдаулардың, түсініктердің жиынтығы.

**Сенсорлық оқшаулану** — психика мен дене дамуының айтарлықтай тоқырауы мен бұзылуына әкеп соғатын әсерлердің жеткіліксіздігі.

**Сенсорлық эталондар үлгілер** — заттар әлемі қасиетінің әр түрінің негізгі айырмашылық белгілері жөнінде адамзат мәдениетінде қалыптасқан түсініктер (түстер, формалар, заттардың шамасы, дыбыстардың жоғарылығы т. б.).

**Синкретизм** — бір нәрсенің дамымаған күйі: ажырамағандық, біріккендік.

**Өзара қатысты іс-әрекеттер** — мақсаты екі немесе бірнеше затты (немесе олардың бөліктерін) кеңістіктегі өзара белгілі қатынасқа келтіретін іс-әрекеттер.

**Өздік әсер** — сырттан тікелей ықпал тигізбей, ішкі себептердің әсерінен, өз ықтиярымен, өз күшімен өтетін құбылыстар, іс-әрекеттер.

**Стимул** — іс-әрекетке түрткі салу, итермелеу, серпін беру себебі.

**Тестер** — психология мен педагогика сынақтарының бірі түріндегі қысқа уақыт ішінде жүргізілетін тексеру. Сынақтарды өткізу баланың білімін, оған қоса оның танымдық процестерінің (зейіннің, ойлаудың т. б.) ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді.

**Еңбек тәрбиесі** — еңбекке дұрыс көзқарасты, еңбек әрекетіне қажетті психологиялық қасиеттерді тәрбиелеу. Еңбек тәрбиесі коммунистік тәрбиенің басты белгісі болып табылады.

**Қыңырлық** — қарсыласудың жеке түрі.

**Шартты рефлекс** — тітіркендіргіш іс-әрекетінің белгілі жағдайларында организм өмірінің ішінде пайда болатын иемденілген рефлекс.

**Оқу қызметі** — білімдерді жүйелі және мақсатқа бағыттап игерумен сипатталатын мектеп шағындағы балалар ісінің жетекші түрі.

**Филогенез** — өсімдіктер мен жануарлардың белгілі түрінің даму тарихы. Психологиядағы филогенез ұғымы өзінің шығу тегі жағынан адам қоғамының тарихи эволюциясына міндетті келетін психиканың өзгерістерін көрсету үшін қолданылады.

**Мінез** — адамның жеке басының басты қасиеттерінің дара өз кейпінше ұштасуы. Ол адамның болмысқа көзқарасын бейнелейтін қылықтардан көрінеді. Мінез іштен туа келмейді, оқыту мен тәрбиелеу процесінде қалыптасады.

**Психологиялық мінездеме** — баланың психологиялық бейнесін өзге адамдармен қарым-қатынастарының және іс-әрекетінің әр түрлі көріністерінің ерекшеліктерін сипаттау.

**Мақсат** — іс-әрекет бағытталған объект, іс-әрекет нәтижесін көрсету.

**Эгоцентрикалық сөйлеу** — іс-әрекет кезінде пайда болатын және өзіне қарата айтылатын сөз.

**Эйдетикалық ес** — заттар мен құбылыстардың бейнелерін естің бейнелері емес, қабылдаудың бейнелері сияқты айқындықпен есте сақтау қабілеттілігі.

**Эстетикалық сезімдер** — әсемдіктен толғану түріндегі жоғары сезімдер.

**Эстетикалық тәрбие** — эстетикалық сезімдерді болмысқа эстетикалық қатынастарды тәрбиелеу. Эстетикалық тәрбиенің құралдары болып көркем әдебиет, сурет өнері, сурет салу, ән салу т. б. саналады. Эстетикалық тәрбие — коммунистік тәрбиенің құрамдас бөлігі.

## ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- Божович Л. И. Личности и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Валлон А. Психическое развитие ребенка М., 1965.
- Венгер Л. А. Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст). М., 1969.
- Возрастная и педагогическая психология, гл. 2 — «Психическое развитие и обучение» гл. 3 — «Психологические особенности предшкольного и дошкольного возраста». Под ред. А. В. Петровского. М., 1973.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования М., 1956.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций М., 1960.
- Гельперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий.— В кн. Психологическая наука в СССР т. 1. М., 1959.
- Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников Под. ред. Л. А. Венгера. М., 1973.
- Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
- Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев. 1951.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972.
- Пиаже Ж. Психология интеллекта.— В кн. Жан Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1969.
- Поддьяков Н. Н. и др. Умственное воспитание дошкольника. М., 1972.
- Общая психология. Под. ред. А. В. Петровского. М., 1970.
- Развитие общения у дошкольников. Под. ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. М., 1974.
- Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М., 1965.
- Сенсорное воспитание в детском саду. Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддьякова. М., 1969.
- Усова А. П. Обучение в детском саду. Под. ред. А. В. Запорожца. Изд. 2-е. М., 1970.
- Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960.

*Венера Н. Е.*

## МАЗМҰНЫ

Автордан . . . . .	3
<i>Бірінші бөлім. Балалар психологиясының жалпы мәселелері</i> . . . . .	5
1-т а р а у. Балалар психологиясы — баланың психикалық даму ерекше- ліктері жөніндегі ғылым . . . . .	5
2-т а р а у. Балалар психологиясының әдістері . . . . .	11
3-т а р а у. Психикалық дамудың негізгі заңдылықтары . . . . .	23
<i>Екінші бөлім. Нәрестелік және ерте сәби шақтағы дамудың психология- лық ерекшеліктері</i> . . . . .	50
4-т а р а у. Баланың өмірге келген алғашқы жылындағы психикалық дамуы	50
5-т а р а у. Ерте балалық шақтың сипаттамасы . . . . .	69
<i>Үшінші бөлім. Мектепке дейінгі шақтағы баланың іс-әрекетінің психо- логиялық сипаттамасы</i> . . . . .	107
6-т а р а у. Мектепке дейінгі шақта ойын — баланың басты іс-әрекеті	107
7-т а р а у. Мектепке дейінгі балалық шақтағы іс-әрекеттердің жемісті түрлері, еңбек пен оқудың элементтері . . . . .	116
<i>Төртінші бөлім. Мектепке дейінгі баланың жеке басының дамуы</i> . . . . .	135
8-т а р а у. Мектепке дейінгі баланың жеке басының даму шарттары . . . . .	135
9-т а р а у. Мектепке дейінгі шақтағы баланың өзіндік санасын дамыту және мінез-құлық мотивтерін қалыптастыру . . . . .	145
10-т а р а у. Сезімдерді дамыту . . . . .	153
11-т а р а у. Еркін дамыту . . . . .	153
<i>Бесінші бөлім. Мектепке дейінгі баланың ақыл-ойының дамуы</i> . . . . .	169
12-т а р а у. Мектепке дейінгі шақта тілді дамыту . . . . .	169
13-т а р а у. Мектепке дейінгі баланың сенсорлық дамуы . . . . .	177
14-т а р а у. Мектепке дейінгі баланың ойлауының дамуы . . . . .	193
15-т а р а у. Мектепке дейінгі шақта баланың зейінінің, есінің және қиял- дауының дамуы . . . . .	206
<b>Қорытынды. Мектепке оқытуға психологиялық дайындық</b> . . . . .	217
<b>Терминдердің қысқаша сөздігі</b> . . . . .	224
<b>Ұсынылатын әдебиеттер тізімі</b> . . . . .	229

МУХИНА В. С.

**ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

*(На казахском языке)*

Аудармашылары: *Ж. Ертілесов* (3—11-бет); *Е. Салихов* (112—239-бет)

Пікір жазған *Г. Исмағұлова*, педагогика ғылымының кандидаты

Редакторы *Б. Алиева*

Техникалық редакторы *С. Жанасова*

Көркемдеуші редакторы *К. Өтебаев*

Корректоры *Ғ. Табылдиева*