

## The role of psychological factors in the process of reading comprehension and ways to improve it

Aydan Azimzade

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan, Specialist in Psychology.

Azerbaijan. E-mail: aydan.azimzadeh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7462-5375>

**Abstract.** The article explores the impact of reading and comprehension on student learning outcomes and ways of improving these outcomes. The main focus is on the discussion of psychological factors related reading comprehension. The course of cognitive and non-cognitive processes is highly considered. The article also analyses the role of cognitive processes in reading comprehension (thinking, long and short-term operative memory, attention), the role of language, reading anxiety, reading expectations and reading self-assessment. The article suggests practical strategies and recommendations for training of primary school teachers on this topic.

**Keywords:** reading comprehension, cognitive processes, short-term and long-term working memory, attention, reading anxiety, language, development.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.208>

**To cite this article:** Azimzade A. (2020). The role of psychological factors in the process of reading comprehension and ways to improve it. *Journal of Preschool and Primary Education*, Vol. 231, Issue II, pp. 47–58.

**Article history:** Received – 10.06.2020; Accepted – 17.06.2020

## Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillər və onun təkmilləşdirilməsi yolları

Aydan Əzimzadə

Azərbaycan Respublikası Təhsil İnstitutu, psixologiya üzrə mütəxəssis.  
Azərbaycan. E-mail: aydan.azimzadeh@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7462-5375>

**Annotasiya.** Məqalə oxuyub-anlama prosesinin şagirdlərin təlim nəticələrinə təsiri və onun təkmilləşdirilməsi yollarına həsr olunmuşdur. Əsas diqqət oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillərin müzakirəsinə verilmişdir. Bu zaman daha çox koqnitiv və qeyri-koqnitiv proseslər diqqət mərkəzində saxlanılır. Xüsusən də oxuyub-anlamada idrak proseslərinin rolu (təfəkkür, uzunmüddətli və qısamüddətli operativ yaddaş, diqqət və s.), nitq, oxuyub-anlama ilə bağlı təşviş hissi, oxu gözləntiləri və oxuyub-anlama prosesində özünüqiymətləndirmənin rolu təhlil edilmişdir. Məqalənin sonunda aparılan tədqiqatlar əsasında ibtidai sinif müəllimlərinə onların təlim zamanı tətbiq ediləcək praktik strategiyalar və tövsiyələr təqdim edilmişdir.

**Açar sözlər:** oxuyub-anlama, koqnitiv proseslər, nitq inkişafı, qısamüddətli və uzunmüddətli operativ yaddaş, diqqət, təşviş.

<http://dx.doi.org/10.29228/edu.208>

**Məqaləyə istinad:** Əzimzadə A. (2020) Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən psixoloji amillər və onun təkmilləşdirilməsi yolları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», №2 (231), səh. 47–58.

**Məqalə tarixçəsi:** göndərilib – 10.06.2020; qəbul edilib – 17.06.2020

## Giriş / Introduction

Oxuyub-anlama bacarıqları təlimdə uğur qazanmağın vacib şərtlərindən biri hesab edilir. Bu bacarıqların inkişafı insanın gələcək həyatına, sosial-iqtisadi rifahına, sağlamlığına və ümumi psixoloji vəziyyətinə birbaşa təsir edir. Sosial-psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, oxuyub-anlama bacarıqlarının aşağı səviyyədə inkişaf etməsi yetkin yaşlarda insanlarda iqtisadi çətinliklərin, işsizliyin, ictimai yardımdan asılılığın yaranması, *deviant* (fərdin və ya qrupun sosial mühitdə qəbul olunmuş normalara uyğun olmayan, qayda pozulmaları ilə səciyyələnən davranış) və *delikvent* (özünü şərti cəza kimi göstərən normadankənar davranış) davranışlar nümayiş etdirmələri ehtimalını artırır [Kirsch L., De Long J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J., & Monseur C. Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA – 2000, 2003]. Bunları nəzərə alaraq, müasir dövrdə cəmiyyətin maarifləndirilməsinə və təhsilin inkişafına verilən əsas tələblərdən biri olan, təməl bacarığı hesab edilən oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinin təlimin əsas aspektlərindən biri olmasını qəbul etməliyə.

## Əsas hissə / Main Part

Oxuyub-anlama bacarıqları dedikdə, məndən ayrı-ayrılıqda sözləri, cümlələri oxumaq və mənasını anlamaq deyil, mətnin bütövlükdə, əlaqəli şəkildə dərk edilməsi nəzərdə tutulur. Bunun üçün şagirdlərdə mətnə verilən məzmunu dərk etmək, əsas fikri müəyyənləşdirmək, nəticələri proqnozlaşdırmaq və nəticə çıxarmaq kimi gündəlik həyatda da əhəmiyyətli hesab edilən bacarıqlar inkişaf etdirilməlidir. Təəccüblü deyil ki, nüfuzlu beynəlxalq təşkilatlar tərəfindən həyata keçirilən təhsilin keyfiyyətinin qiymətləndirilməsinə dair tədqiqatların da (PISA və PIRLS) əsas məqsədlərindən biri müxtəlif yaş qruplarına aid olan şagirdlərin riyazi-məntiqi bacarıqlarının, təbii elmləri sahəsində biliklərlə yanaşı, oxuyub-anlama bacarıqlarının da qiymətləndirilməsidir. 2006-cı ildən etibarən Azərbaycan da bu tədqiqatlarda iştirak edir, şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı qiymətləndirilir.

Ən son keçirilən PIRLS – 2016 nəticələrinə əsasən, IV sinif şagirdləri 472 bal nəticə göstərmişlər [Səmədli E. Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS–2016 nəticələrinin təhlili, 2019]. Ötən illərlə müqayisədə müsbət tendensiyanın olmasına baxmayaraq, bu nəticə orta səviyyədən aşağı olduğu üçün inkişafa ehtiyacı olan sahələrin mövcudluğu göz qabağındadır. Oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi məqsədi isə təhsilin məzmununun təkmilləşdirilməsi tələbini yaradır, lakin aydındır ki, qoyulan məqsədlərin əlçatanlığı sadəcə pedaqoji deyil, həm də psixoloji yanaşmalarla möhkəmləndirilməlidir.

Oxuyub-anlama prosesinin (mətni oxuyub-anlamaq, nəticə çıxarmaq və şərh etmək) oxucu ilə (motivasiya, oxu təcürbəsi, əqli bacarıqlar və s.), mətnlə əlaqəli, situativ amillərdən asılı olması oxuyub-anlamanın təkmilləşdirilməsi istiqamətində müxtəlif psixoloji amillərin də nəzərə alınması zərurətini yaradır [De Corte E., L. Verschaffel and A. Van der Ven, 2001, Cartwright K. B. Marshall T. R., & Wray E., 2016]. Adətən, bu amillər iki qrupa bölünür: *koqnitiv* və *qeyri-koqnitiv*. *Koqnitiv* amillər dedikdə, şagirdlərin zehni inkişafı və idrak proseslərinin yedşadışı, *qeyri-koqnitiv* amillər dedikdə isə şagirdin oxu prosesinə münasibəti, yaşadığı təşviş hissi, oxuyub-anlama ilə bağlı özünüqiyəmətləndirmə və s. nəzərdə tutulur.

**Oxuyub-anlama və koqnitiv amillər.** Oxuyub-anlama prosesi bir sıra koqnitiv bacarıqların və idrak proseslərinin qarşılıqlı əlaqəsini tələb edir. Adətən, oxuda çətinlik yaşayan şagirdlərin koqnitiv və idrak proseslərinin inkişafında da ləngimələr olur [Woolley G. Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties, 2011]. İdrak proseslərinə qısamüddətli, uzunmüddətli və operativ yaddaşın həcmi, məlumatı təhlil etmə və onun hissələri arasında əlaqə yaratma, təxmin etmə, ümumiləşdirmə, əvvəl mənimşənilən bilikləri yeni məntdəki məlumatla əlaqələndirmə və tətbiq etmə, obrazları təşəvvür etmək, məntiqi nəticə çıxarma, məntdəki açar sözləri tapıb, onlardan istifadə etmə, *anaforik* (məntdə eyni səslərin, sözün, ifadənin bir neçə cümlənin, yaxud hər hansı nitq parçasının əvvəlində təkrarlanması) təhlil apara bilmək, mətni strukturlaşdırmaq və s. aiddir. Araşdırmalar göstərir ki, hər bir göstərici üzrə əla oxuyanlar zəif oxuyanlara nisbətən daha yaxşı nəticələr göstərilir [Woolley G. Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties, 2011]. Məsələn, H.Svanson tərəfindən aparılan tədqiqatların nəticələrinə əsasən, *operativ yaddaş* zəif oxuyanlarda daha az səmərəli işləyir və əla oxuyanlar zəif oxuyanları operativ yaddaşın həcm göstəricilərinə görə üstələyirlər. Zəif oxuyanlar arasında bəziləri qısamüddətli verbal yaddaş üzrə daha zəif nəticələr göstərdikləri halda, digərləri sadə hafizə tapşırıqlarını daha yaxşı yerinə yetirirlər [Nation K., Clarke P. and M.J. Snowling, 2002; Swanson H.L., and Jerman 2007]. Oxşar nəticələr K.Keyn və həmkarları tərəfindən 8, 9 və 11 yaş arası şagirdlərdə operativ yaddaşın həcmi və oxuyub-anlama bacarıqları arasındakı əlaqəni araşdıran *longitud* (eyni insanların uzun müddət ərzində dəfələrlə tədqiqata cəlb olunması) tədqiqatla da təsdiq edilmişdir [Garcia-Madruga J. A. and ets. Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students, 2013].

Beləliklə, tədqiqatların nəticələrinə əsaslanaraq belə qənaətə gəlmək olar ki, oxuyub-anlamada müvəffəqiyyət qazanmaq üçün şagirdlərin dərk etmə qabiliyyəti, qısamüddətli və uzunmüddətli operativ yaddaşları aktiv işləməlidir. Bunun üçün isə şagirdlərin kənar müdaxilələrin olmadığı, sakit və yaradıcı bir təlim mühiti ilə təmin olunması zəruridir.

Son dövrlərdə bu istiqamətdə aparılan bir sıra araşdırmalar göstərir ki, oxu zamanı edilən kiçik müdaxilələr operativ yaddaşın fəaliyyətini ləngidərək, oxuyub-anlamaya mənfə təsir göstərir [Fischer & Glanzer, 1986; Glanzer, Fischer & Dorfman. Short-term storage and the processing of cohesion during reading, 1984]. Bununla belə, burada diqqətə alınması lazım gələn kiçik bir məqam var. Əgər oxudan sonra şagirdə sadəcə mətnlə bağlı, konkret faktlara əsaslanan suallar verilir, mətni oxuyarkən, müdaxilələrin olub-olmamasından asılı olmayaraq, şagirdlər müsbət nəticələr göstərilir. Belə ki, M.Qlanzer və həmkarları tərəfindən aparılan ekperimental tədqiqatda iştirakçılar iki qrupa bölünmüşdülər: *eksperimental* qrup və *nəzarət* qrupu. Mətni oxuyan zaman birinci qrupa ikinci dərəcəli tapşırıqlar (riyazi məsələlər, mətnlər və s.) verildiyi halda, digər qrupun iştirakçılarına heç bir müdaxilə edilməmişdir. Sonda birinci qrupun bəzi iştirakçılarının oxuduqları mətnlərdəki faktlara əsaslanaraq məlumatları yadda saxlama və anlama bacarıqlarını qiymətləndirən suallar verilmişdir. Tədqiqatlar göstərdi ki, edilən müdaxilələr iştirakçıların faktlara əsaslanan məlumatları yadda saxlamalarına və anlamalarına yönələn suallara cavab vermələrinə maneə yaratmamışdır. Təcürbədən keçirilən qrupun digər iştirakçılarında təqdim edilən tapşırıqlar məntdəki məlumatı təhlil etmək, müxtəlif fikirlər arasında əlaqə yaratmaq, məntin əsas mənasını dərk etməklə əlaqədar olduğu üçün, hətta 30 saniyə davam edən müdaxilə belə onların mətni anlamalarını mənfə təsir göstərmişdir [Foroughi C. K., Werner N. E., Barragan D., & Boehm-Davis D. A. Interruptions disrupt reading comprehension, 2015]. Bunun səbəbi məlumatın qısamüddətli yaddaşdan uzunmüddətli yaddaş keçməsinə yaranan maneələrdir. Bu maneələr məntin hissələrinin əlaqəli şəkildə dərk edilməsində çətinlik yaradır. Nəticədə müxtəlif faktlara əsaslanan, məsələn, əsas qəhrəmanın adı, hadisənin baş verdiyi yer və s. məlumatlar daha yaxşı yadda qaldığı halda (məntdən mənimşənilən biliklər ayrı-ayrı fraqmentlər şəkildə olduğu üçün), dərin təhlil, müxtəlif hissələrin əlaqələndirilməsini tələb edən mürəkkəb tapşırıqları yerinə yetirərkən təcürbə iştirakçıları çətinlik çəkmiş və uğursuzluqlar yaşamışlar. Tədqiqatların nəticələrindən çıxış edərək müəllimlərə tövsiyə olunur ki, oxuyub-anlama prosesində əldə olunan yeni məlumatın şagirdlərin uzunmüddətli operativ yaddaşında qalması və onların mətni anlamaları, dərk etmələri üçün heç bir müdaxilə olunmayan oxu mühiti yaratmaq lazımdır. Müdaxilə dedikdə, əlavə tapşırıqlara keçid, yenidən izah, əlavə şərhlər, şagirdlərə tez-tez suallar ünvanlamaq və s. başa düşülür. Bəzən şagirdlərə kömək məqsədi ilə edilən müdaxilələr əslində onların oxuyub-anlamasını zəiflədir.

#### **Diqqət etmə və digər anlama qabiliyyətlərinin formalaşdırılması**

Oxuyub-anlama prosesinə təsir edən digər koqnitiv proses *diqqətdir*, daha doğrusu, diqqətin düzgün paylanması və mərkəzləşdirilməsidir. Bir sıra tədqiqatlar göstərir ki, oxunan məntin daha yüksək səviyyədə qavranılması üçün operativ

yaddaşın əqli yüklənməsi azaldılmalıdır. Bu isə diqqətin seçiciliyindən və mərkəzləşməsindən asılıdır. Təcrübə göstərir ki, zəif oxuyanlar yeni mətnlə qarşılaşdıqda diqqətlərini mətnin bir hissəsində (əksər hallarda mətnin əvvəlində) daha çox cəmləyirlər. Digər hissəyə keçid etdikdə isə diqqətlərini cəmləməkdə çətinlik çəkir, mətnin yeni hissəsindəki məlumatı yadda saxlaya bilmir, yaxud əvvəlki hissəni unudurlar. Nəticədə, mətn əlaqəli şəkildə mənimsənilir və oxuyub-anlama prosesi pozulur. Bunun səbəbi operativ yaddaşın həddən artıq yüklənməsidir. Bu problemin aradan qaldırılması üçün diqqətin mətnin müxtəlif hissələrinə bərabər paylanması vacibdir. Bunun üçün şagirdlərə məndəki birinci və ikinci dərəcəli məlumatları ayırd etməyi, diqqəti sadəcə birinci dərəcəli məlumatlara cəmləşdirməyi öyrətmək lazımdır [Daneman and Green, 1986; Manset-Williamson and Nelson, 2005].

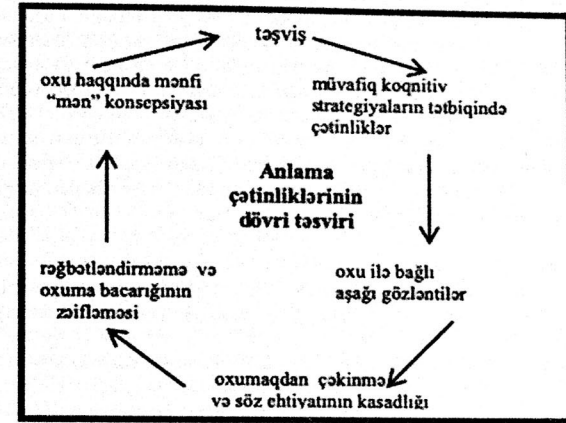
Oxuyub-anlama bacarığının dil əsaslı bacarıq olduğunu nəzərə alsaq, mətni anlama və dərk etmə yüksək koqnitiv bacarıqlarla yanaşı, *nitqin inkişafını* da tələb edir. Aydındır ki, sözü anlamaq üçün fonetik və leksik, bütöv mətni anlamaq üçün isə sintaktik, morfoloji və semantik biliklər lazımdır. Müvafiq olaraq, həmin biliklərə lazımı səviyyədə yiyələnməyən şagirdlər mətni oxuyub anlamaqda çətinlik çəkirler [Kamhi A., and H. Catts. The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities, 2002].

Oxuyub-anlama prosesinə uşaqların lüğət ehtiyatının həcmi də təsir edir. Belə ki, uşaqlar mətnlərdə olan, tanıdıqları ümumişlək sözləri daha asanlıqla oxuduqları halda, ümumişlək olmayan sözləri nisbətən çətinliklə oxuyurlar. Bəzi uşaqlar yeni qarşılaşdıqları sözlərin sadəcə tələffüzündə səhvlərə yol verirlərsə, digərləri, ümumiyyətlə, onu dərk edə bilmir və oxumaqdan imtina edirlər [Nation K., J.W. Adams, C.A. Bower-Crane and M.J. Snowling. Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments, 1999].

Qeyd edilmiş kimi, şagirdlərin savad təlimində uğur qazanmaları üçün koqnitiv amillərlə yanaşı, eyni dərəcədə əhəmiyyətli hesab edilən qeyri-koqnitiv amillər də təhlil edilməlidir. Belə yanaşma problemin hərtərəfli təhlilini təmin edəcək.

**Oxuyub-anlama və qeyri-koqnitiv amillər.** Uşaqların oxuya münasibətləri onların oxuda nə dərəcədə uğurlu olmasına əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərir [Chapman and Tunmer, 2003]. Oxuda çətinlikləri olan şagirdlərdə, adətən, ona qarşı neqativ münasibət formalaşır, məsələn, zəif oxuyanlar oxu ilə bağlı uğursuzluqlarla qarşılaşdıqda bu, onlarda gələcəkdə oxu ilə bağlı aşağı nəticələrin alınmasına, ümumiyyətlə, oxuya olan motivasiyanın azalmasına səbəb olur. Belə hal psixologiyada “matthew effect” (üstünlüklərin qeyri-bərabər paylanması) adlanır. Hər hansı sahədə üstünlüyə malik olan insan zamanla daha da üstünlüyünü artıraraq, inkişaf etdiyi halda, əvvəldən məhdud imkanlara malik olan insanın üstünlükləri daha az olduğu üçün daha da az uğur qazanır. “Matthew effect” əla

Şəkil 1. Oxuyub-anlama prosesində yaranan çətinliklərin sxemi



oxuyanların daim uğur əldə edərək irəlilədikləri halda, daha az bacarıqları olan şagirdlərin onlarla müqayisədə az irəliləmələri və geridə qalmaları kimi başa düşülür. Nəticədə oxuda çətinlik çəkən uşaqlarda oxu prosesinə qarşı antipatiya yaranır, həm məktəbdə, həm də məktəbdən kənardə oxumağa daha az meylli olurlar. Əgər mətn və oxu prosesi uşaqda müsbət emosiyalar yaradarsa, bu, oxuya olan motivasiyanı gücləndirir və onun oxudan zövq almasına səbəb olur. Ə.Ə. Əlizadənin qeyd etdiyi kimi, təlim uğurları yalnız şagirdin təlimə, öyrənməyə qabil olması ilə deyil, eləcə də təlim motivasiyası ilə şərtlənir. Başqa sözlə, onun “yaxşı oxuması” üçün bütün digər şərtlərlə yanaşı, həm də təlim motivasiyasının formalaşdırılması zəruridir [Həmzəyev M., Seyidov S. Psixologiya. 2007]. Başqa sözlə desək, yüksək oxu motivasiyası uşağın öz diqqətini oxu prosesi üzərində daha çox cəmləşdirməsinə kömək edir və bu, anlama prosesinə də müsbət təsir göstərir. Eyni zamanda, uşaqda maraq yaratmaq və onun oxudan zövq almasını təmin etmək üçün mətnin nə çox çətin, nə də çox asan olması tövsiyə edilir.

Şəkil 1-də oxu prosesində yaranan çətinliklərin mürəkkəb mahiyyəti və onların oxu bacarıqlarının inkişafı ilə əlaqəsi göstərilir. Sxemdən göründüyü kimi, oxuma çətinliyi olan uşaq öz oxu bacarıqlarını mənfii qiymətləndirir və oxu ilə bağlı tapşırıqlarla qarşılaşdıqda narahatlıq və təşviş hissi keçirir. Məlumdur ki, gərgin

emosional vəziyyətdə insanda idrak proseslərinin gedişatında da ləngimələr yaranır. Belə ki, təvsiyə şagirdin düzgün oxu strategiyalarından istifadə etməsinə mane olur. Onları tətbiq edə bilmir və uğursuzluq yaşayır. Uğursuzluq şagirdə və onun yaxın ətrafında (müəllim və valideyn) oxu gözləntilərinin azalmasına səbəb olur. Şagird oxudan yayınmağa başlayır və nəticədə lüğət ehtiyatının zəifləməsi prosesi zəifləyir. Beləliklə, şagird oxumaq istəmir, onun oxu bacarıqları inkişaf etmir və o, uğurlu oxuyanlarla müqayisədə daha aşağı nəticələr göstərir. Pis oxuma, müvafiq olaraq, daha az mükafatlandırılmaya və daha az uğurlara səbəb olur. Qeyd edək ki, belə vəziyyət uzun müddət davam edərsə, şagirdə mənfə "mən" konsepsiyası formalaşır. Beləliklə, kiçik bir uğursuzluqla başlayan bir proses nəticədə böyük oxuyub-anlama uğursuzluqlarına gətirib çıxarır [Bong and Skaalvik, 2003; Woolley G., 2011].

### Tövsiyələr

Araşdırmaların nəticələrini ümumiləşdirərkən ibtidai sinif müəllimlərinə şagirdlərin oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişaf etdirərkən aşağıdakı strategiyaları tətbiq etmələri tövsiyə olunur:

1. *Şagirdləri müşahidə etmək, onların oxuyub-anlama bacarıqları ilə bağlı özlərini necə qiymətləndirdiklərini müəyyən etmək.* Özünüqiymətləndirmə mənfidirsə, onu müsbətə doğru dəyişməyə çalışmaq lazımdır. Bunun üçün onların bacarıqlarını qiymətləndirərkən əldə olunan nailiyyətləri dəyərləndirmək, uğursuzluqlara isə ruhlandırıcı münasibət bəsləmək daha faydalı olar. Belə ki, şagirdlərin oxusunu yalnız yaxşı və ya pis kimi qiymətləndirməkdənsə, diqqəti yaranan çətinliklərin aradan qaldırılmasına yönəltmək daha səmərəli hesab olunur. Qruplarla iş formasında oxu təcrübəsinin olması da oxuya münasibətin müsbət istiqamətdə inkişafına kömək edir.

2. *Şagirdlərlə müxtəlif oxuyub-anlama strategiyalarını təcrübədən keçirmək.* Bu strategiyaların qruplarla iş formasında həyata keçirilməsi və yalnız strategiyanın hər bir şagird tərəfindən düzgün tətbiq edildiyindən əmin olduqdan sonra onun fərdi tətbiq edilməsini təpəsimaq daha məqsədəuyğundur.

3. *Mətni düzgün oxuma üsulunu göstərmək.* Şagirdin mətni oxuyub-anlamasına təsir edən amil onun düzgün vurğu və intonasiya ilə oxunmasıdır. Bu bacarığı formalaşdırmaq üçün şagirdlərə düzgün oxumağı öyrətmək lazımdır. Bunun əsas üsulu isə düzgün vurğu və intonasiya ilə, ifadəli oxu nümayiş etdirməkdir.

4. *Şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşməsinə şərait yaratmaq.* Tədqiqatlar göstərir ki, erkən yaşlarda uşaqların lüğət ehtiyatının inkişafı onların ibtidai siniflərdə oxu ilə bağlı yaşadıkları çətinliklərlə müsbət *korrelyasiya* (statistik əlaqə) yaranır. məsələn, J.Daf və həmkarlarının araşdırmaları sübut etmişdir ki, 2 yaşında uşağın malik olduğu söz ehtiyatı onun 5 il sonra, yəni 7 yaşında, məktəbdə oxuyub-anlamada yaşayacağı çətinlikləri proqnozlaşdırma bilər və

müvafiq olaraq, oxuyub-anlama bacarıqlarının inkişafı üçün uşaqların lüğət ehtiyatlarının daha erkən yaşlardan zənginləşdirilməsi vacibdir [Duff J., Reen G., Plunkett K. & Nation K. 2015].

5. *Oxuyub-anlama zamanı təxəyyüli işə salmaq.* Obrazlı düşünmək, məndəki obrazları təsvir etmək oxuyub-anlamayı asanlaşdıracaq. Bunun üçün mətnin vizual sxeminin yaradılması səmərəli metod hesab olunur [De Koning B. B., & Van der Schoot M., 2013]. Nəzərə alsaq ki, ibtidai siniflərdə şagirdlər əyani-obrazlı təfəkkürdən sözlü-məntiqli təfəkkürə hələ yeni keçid edirlər, obrazlı düşünmə və təhlil etmə onların əsas təfəkkür strategiyası kimi çıxış edə bilər.

6. *Sinifdə oxu guşəsi yaratmaq.* Guşədə uşaqların maraqlarını cəlb edən müxtəlif mövzuda kitablar olmalıdır. Burada müxtəlif oxu strategiyalarının təsvir olunduğu məlumatlar da yerləşdirilə bilər. Şagird guşəyə yaxınlaşaraq, strategiyaları gözədən keçirib, təkrarlama bilər. Oxu guşəsinin olması oxu prosesinə müsbət münasibətin formalaşmasına yardım edə bilər.

7. *Valideynlərin uşaqların oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə cəlb olunması.* Tədqiqatlar göstərir ki, evdəki oxu mühiti, kitabların sayı, valideynlərin oxu nəticələri ilə bağlı gözləntiləri və ailənin oxu təcrübəsi şagirdlərin oxu bacarıqlarının inkişafına, ona düzgün münasibətin formalaşmasına müsbət təsir göstərir [Maroco J. What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS – 2016, 2020].

Oxu prosesinə maraq və motivasiyanın artırılması üçün prosesi əyləncəli etmək, onu sadələşdirmək vacibdir. Bunun üçün "oxu gündəliyi" yaratmaq tövsiyə edilir. "Oxu gündəliyi" şagirdlərin müxtəlif oxuyub-anlama strategiyalarını yadda saxlamaları və əlaqələndirmə vasitəsi kimi istifadə edilir, məsələn, şagird mətni təhlil edərkən Venn diaqramından istifadə etməyə qərar verir. Bunun üçün o, adətən, ayrıca vərəqdə mətnin məzmununa uyğun Venn diaqramını hazırlayır və tətbiq edir. Oxu prosesindən sonra Venn diaqramının təsvir olunduğu vərəq dəftərin, ya da kitabın arasına qoyulur. Bir müddətdən sonra isə vərəq əzilir və ya itir. Nəticədə şagird növbəti sərbəst oxu zamanı istifadə etməli olduğu Venn diaqramını tapa bilmir. Oxu gündəliyi istifadə ediləndə isə hər bir mətn üzərində iş üçün istifadə edilən strategiyaların təsvir olunduğu vərəq dəftərə bərkidilir və orada toplanır. Yeni mətnlə işlədiyi zaman şagird rahatlıqla əvvəlki mətnə qayıdır və orada istifadə etdiyi strategiyaları xatırlayaraq tətbiq edir. Eyni zamanda, oxu gündəliyi fərdi şəkildə tərtib olunduğu üçün şagirdin fərdi işi kimi də təqdim oluna bilər [Keith K. J. & Pridemore C. B. Daybooks: A Book for Your Mind, 2014].



## Nəticə / Conclusion

Araşdırmalar göstərir ki, şagirdlərin oxuyub-anlama prosesində əldə etdikləri müvəffəqiyyətlər sadəcə pedaqoji amillərlə deyil, eyni zamanda, bir sıra psixoloji amillərlə də şərtlənir. Belə ki, şagirdlərin, xüsusən də ibtidai sinif şagirdlərinin oxuyub-anlamada müvəffəqiyyət qazanmaları üçün onların idrak prosesləri səmərəli işləməli, oxu bacarıqları inkişaf etdirilməli, zəngin lüğət ehtiyatına, oxu prosesinin nəticələri ilə bağlı yüksək gözləntiləri olmalıdır. Həmçinin, uşaqlarda oxu ilə bağlı təşviş hissəsinin olmaması vacibdir. Bunun üçün məqalədə ibtidai sinif müəllimlərinin oxu prosesində tətbiq edə biləcəkləri, bir sıra tədqiqatlara əsaslanan psixoloji strategiyalar təklif edilmiş, məsələn, şagirdlərin uzunmüddətli operativ yaddaşının səmərəli işləməsi üçün səssiz və müdaxiləsiz oxu mühitini təmin etmək, oxu zamanı şagirdlərin təxəyyülünü işə salmaq, onlara diqqətini mətnin müxtəlif hissələri üzərində düzgün paylamağı öyrətmək, oxu ilə bağlı düzgün əks-əlaqə quraraq, şagirdlərdə müsbət "mən" konsepsiyasını formalaşdırmaq, sinifdə oxu gushəsi yaratmaq, düzgün oxu üslubunu nümayiş etdirmək və mütləq şəkildə valideynləri evdə müsbət oxu mühitini yaratmağa təşviq etmək lazımdır. Sadələnlərdən əlavə, ən əsası – ibtidai sinif şagirdlərinin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, oxu prosesini əyləncəli etməklə onlarda oxuya maraq və motivasiyanı yüksəltmək vacibdir.

Beləliklə, müxtəlif psixoloji amilləri nəzərə almaq və onları düzgün idarə etmək ibtidai sinif müəllimlərinə şagirdlərin oxu bacarıqlarının səviyyəsinin və nailiyyətlərinin yüksəldilməsində kömək edəcəkdir. Bu isə, öz növbəsində, yaxın perspektivdə yüksək təhsil nəticələrinə, uzaq perspektivdə isə şagirdlərin ali təhsil pilləsində müvəffəqiyyətlərinə, sosial-iqtisadi və psixoloji rifahına zəmin yaradacaqdır.

## Ədəbiyyat / References

1. Psixologiya (2007). Ali pedaqoji məktəblərin bakalavr pilləsi tələbələri üçün dərslik. (Prof. S.İ.Seyidov və prof. M.Ə.Həmzəyevin elmi redaktorluğu ilə) Bakı, səh. 626.
2. Səmədli E. (2019). Azərbaycanlı şagirdlərin PIRLS-2016 nəticələrinin təhlili. "Azərbaycan məktəbi / Azerbaijan Journal of Educational Studies", 686 (1), p. 11-23
3. Bong M., and E.M. Skaalvik. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15: 1–40.
4. Cain K., Oakhill J., & Bryant P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31–42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31
5. Cartwright K. B., Marshall T. R., & Wray E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91.

6. Collins L., and S. Matthey. (2001). Helping parents read with their children: evaluation of an individual and group reading motivation programme. *Journal of Research in Reading* Chapman J.W. and W. Tunmer. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly* 19: 5–24.
7. Daneman M. and I. Green. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language* 25: 1–18.
8. De Corte E., Verschaffel L. and A. Van der Ven. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Research* 71: 531–559.
9. De Koning B. B., & Van der Schoot M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
10. Duff F. J., Reen G., Plunkett K., & Nation K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56[8], 848-856.
11. Fischer B., & Glanzer M. (1986). Short-term storage and the processing of cohesion during reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 38, 431–460. <http://dx.doi.org/10.1080/14640748608401607>
12. Foroughi C. K., Werner N. E., Barragan, D., & Boehm-Davis D. A. (2015). Interruptions disrupt reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 704
13. Garcia-Madruga J. A., Elosua M. R., Gil, L., Gomez-Veiga, I., Vila, J. O., Orjales I., & Duque G. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48[2], 155-174.
14. Glanzer M., Fischer B., & Dorfman D. (1984). Short-term storage in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 467–486. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90300-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90300-1)
15. Kamhi A. and H. Catts. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, ed. K.G. Butler and E. Silliman, 45–72. Mahwah: Lawrence Erlbaum Pub.
16. Keith K. J., & Pridemore C. B. (2014). *Daybooks: A Book for Your Mind*. The Reading Teacher, 68(1), 46-51.
17. Kirsch I., De Jong J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J. & Monseur C. (2003) Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA – 2000.
18. Manset-Williamson G. and J.M. Nelson. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper- elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly* 28: 59–74.

19. Maroco J. (2020). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS–2016. *Reading and Writing*, 1–42.
20. Nation K., J.W. Adams, C.A. Bower-Crane and M. J. Snowling. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology* 73(2): 139–159.
21. Nation K., P. Clarke and M.J. Snowling. (2002). General cognition ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Psychology* 72: 549–560.
22. Swanson H.L. and O. Jerman. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology* 96: 249–283.
23. Woolley G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties* (ilustrada ed.). SS Media, Ed. New York, London.