КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН БИЛИМ БЕРҮҮ МИНИСТРЛИГИ

ОШ МАМЛЕКЕТТИК УНИВЕРСИТЕТИ

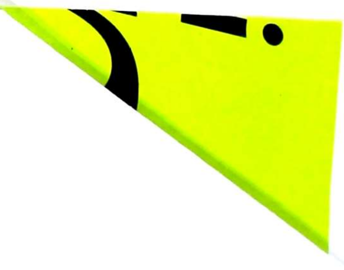
КОЗУБЕК МИҢБАЕВ

КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯ

(ЖОГОРКУ ОКУУ ЖАЙЛА-РЫНЫН СТУДЕНТТЕРИ ЖАНА МЕКТЕП МУГАЛИМДЕРИ ҮЧҮН)

Ош-1995

63-57



Козубек Минбаев

Курак жана педагогикалык психология

2761

...ТЕКА ... № 704815

Ош шаары—1995-жыл

КОЗУБЕК МИҢБАЕВ

Курак жана педагогикалык психология

Окуу куралы

(Жогорку окуу жайларынын студенттери үчүн). — Ош, 1994, бет.

Окуу куралына сын пикир жазгандар:

БАЗАРБАЕВ Ш, — ОшМУнун профессору, философия илимдеринин доктору.

ЗАКИРОВ А, психология илимдеринин кандидаты.

Турдумамат КАЧИКЕЕВ психология илимдеринин кандидаты.

Редакцияланган: Момуналиев Сатканбай — ОШМУнун кыргыз тили жана адабиятын окутуунун усулу кафедрасынын башчысы.

Ош мамлекеттик университетинин редакциялык басма Совети жактырган жана басууга сунуш кылынган.

Китепте мектеп жашындагы бардык балдардын физиологиялык, психикалык, личносттук касиеттери менен мугалимдин иш — аракетин жана окутуунун мыйзам ченемдүүлүктөрүн ачуу аракети жасалган.

Китеп жогорку, орто окуу жайларынын студенттерине жана мектеп мугалимдерине арналат.

КИРИШ СӨЗ

Мугалим ар бир сабакта коом менен жаратылыштын мыйзамдарына арналган конкреттүү теманын илимий — теориялык, практикалык маанисин ачып берүү менен бирге мына ушул теманы үйрөнүүдө колдонулган ык, машыгууларды окуучуларда калыптандырууга аракет жасайт.

Окуучулардын бир тобу өтүлгөн теманы, мугалим талап кылган ык-машыгууларды кызыгуу менен кыйналбай тез, өз эрки менен өздөштүрсө, көпчүлүгү теманы мугалимдин талаптарын кыйналуу менен көп күч жумшап аткарышат.

Окуучулардагы мындай карама-каршы мамиле көбүнчө мугалимдин өз кесибине болгон даярдыгынан жана табият тартуулаган жөндөмдүүлүгүнөн келип чыгат. Бирок, кээде билими терең, шык-жөндөмү мыкты мугалимдин да аракетинин акыбети кайтпай калган учурлар да болот. Окуучулар мугалимден алыстоого аракет жасашат. Окуучу менен мугалимдин ортосундагы мындай ажырым менен түшүнбөөчүлүктөрдүн бирден-бир себеби — мугалимдин окуучунун физиологиялык, психикалык өзгөчөлүктөрүн жакшы билбегендиги жана окуу процессинин, тарбиялоонун мыйзам ченемдүүлүктөрүн жеткиликтүү өздөштүрбөгөндүгү, жогорку окуу жайында ар бир курактагы балдардын психологиялык өзгөчөлүктөрү жөнүндө кыргыз тилинде билим алуу мүмкүндүгүнүн чектелгендиги. Мындай абал психология курсун өздөштүрүүгө терс таасирин тийгизери төмөнкү мисалдан ачык көрүнөт. Жаш мугалимдердин курак жана педагогикалык психологиядан алган билимине канааттанганы 45%ти, жалпы психологиядан 43%ти, курак физиологиясы менен мектеп гигиенасынан алган илимий информацияга канааттанганы 41%ти түзгөн[1].

1. Мышления учителя (Под. ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С, Сухобской, М., Педагогика, 1990. стр. 23.

Т.3

Эгер ушундай изилдөөнү кыргыз тилинде сабак берген мугалимдердин арасында жүргүзсөк, анда сандык көрсөткүч мындан эки эсе төмөн болоорунан шек санабасак болот.

Студенттердин психология сабагына болгон мамилелерин оң багытка буруу үчүн ар бир курак жаштын физиологиялык, психикалык өзгөчөлүктөрүн кыргыз тилинде эркин, далилдүү, системалуу чагылдырган окуу китебин жазуу зарылдыгы биринчи орунга чыгат.

Кыргыз Республикасынын эгемендүүлүгүн чындоо, бекемдөө учурунда кыргызча жазылган окуу китептерге болгон талап бир топ күчөйт. Анткени өз эне тилинде окуулуктардын, окуу китептеринин жазылышы көз карандысыз мамлекеттүүлүктүн бир көрүнүшү экендигин далилдейт.

Окуу китептерин жазууга мүмкүнчүлүгү бар аалымдарды, илимпоз инсандарды колдобогон жана аларга зарыл шарт түзүүнү ойлобогон мамлекеттин келечеги чектелүү, туюк, себеби өлкөнүн илимсиз өсүп-өнүгүшү, гүлдөшү мүмкүн эмес. Илимдин үрөөнү мектепте, мугалим аркылуу өндүрүлөрү маалым, кайсы гана адистикте сабак бербесин курак физиологиясы менен психологиясыз чыныгы, терең билим берүү мүмкүн эмес. Ал эми бул тармакта кыргыз тилинде окуулуктар жана окуу куралдары жокко эсе1.

Ошондуктан бул китепти жазууда мына ушул кенемтени толтурууну көзгө тутуп, алдыбызга жупуну максаттарды койдук:

1. Курак жана педагогикалык психология илимин кыргыз тилинде сүйлөтүү, нук салуу, жол ачуу.
2. Көптөгөн илимий психологиялык теорияларды, түшүнүктөрдү кыргыз тилинде берүү жана булардын маанилеш түгөйүн кыргыз тилинен табуу.
3. Курак жана педагогикалык психология илими боюнча жазылган илимий макалаларды, диссертациялык эмгектерди жана башка илимий психологиялык информацияларды топтоо жана жалпылоо.

Курак жана педагогикалык психология боюнча окуу китеби кыргызча биринчи жолу жазылып жаткандыктан, айрым мүчүлүштүктөргө жол берилиши ыктымал. Бул кемчиликтер, биздин оюбузча, төмөнкү объективдүү себептер менен байланышкан.

---

1. Козубек Миңбаев. Жалпы психологиядан кыскача курс. Ош—1992-жыл

— Кыргыз балдарынын окуу, үйрөнүү иш-аракеттеринин, салттарынын психологиялык негизин чагылдырган илимий-изилдөөлөрдүн кыргыз психологдору тарабынан али иликтене элек-тигинен. Кыргыз мектеп окуучуларынын өздөрүнө гана таандык психологиясынын толук чагылдырбагандыгы. Биз мында башка улуттун балдары менен жүргүзүлгөн эксперименттен алынган илимий маалыматтар, мыйзам ченемдүүлүктөр кыргыз балдарына таандык жана ошондой деңгээлде кездешет деген ойдо болдук. Бул чындыктан анчалык деле алыстабайт.

— Кыргыз мугалимдеринин, окуучуларынын өзгөчөлүгүн чагылдырган окуу программасынын түзүлбөгөндүгүнөн СССР учурундагы окуу программасын бул китепке негиз кылып, баптарды (бөлүктөрдү) жана аларга тиешелүү болгон темаларды тандоого мажбур болдук.

— Курак жана педагогикалык психология илим катары бизде али бутуна тура электиги (орус ж. б. тилдерде да), керектүү илимий маалыматтар толук топтолуп, системага түшүрүлбөгөндүгү бул китептин мазмунуна өз таасирин тийгизгендиги шексиз. Анын үстүнө көптөгөн илимий маалыматтарды кыргыз тилинде системалоо, бир чынжырга туташтырып буларды кыргыз тилинде эркин сүйлөтүү аракетинин өзү да бизди көп алагды кылды.

Жогорудагы себептерден улам пайда болгон кемчиликтер китептин баалуулугун (азыркы учурдагы, келечек жөнүндө сөз болгон жок) төмөндөтпөйт. Буларды кыргыз психологдорунун алдында турган келечектеги проблема катары кароо зарыл.

Бул эмгек кыргыз элинин, мугалимдеринин психология илими боюнча маданиятын, кругозорун аз да болсо кеңейтип, мугалимдерге окуучуларды оптималдуу башкарууга мүмкүндүк түзгөн, маалыматтарды берет деген ойдобуз.

Жыйынтыктап айтарыбыз, окуу китеби үч бөлүктөн турат: биринчи бөлүк — курак психологиясы. Мында курак жана педагогикалык психологиянын предмети. Экинчи бөлүк— бөбөктөрдүн, кенже мектеп жашындагы балдардын, өспүрүмдөр менен жигит жашындагы окуучулардын психологиясы жана психикалык өнүгүүсү, курак жана педагогикалык психологиянын усулдарын чагылдырган бөлүктөр жайланышкан. Үчүнчү бөлүк-педагогикалык психология, өз ичине окутуунун психологиялык мыйзамы менен мугалимдин психологиясын камтыйт.

БИРИНЧИ БӨЛҮК

КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН ПРЕДМЕТТЕРИ ЖАНА АНЫН ӨНҮГҮҮ ЭТАПТАРЫ

План

1. Курак жана педагогикалык психологиянын предметтери.
2. Курак жана педагогикалык психологиянын үйрөнүлүш себептери.
3. Курак жана педагогикалык психологиянын чет өлкөлөрдө өнүгүшү.
4. Курак жана педагогикалык психологиянын Октябрь революциясына чейин жана СССР[1] учурунда калыптанышы.
5. Окутуунун жана тарбиялоонун негизги психологиялык теориялары.

Адабияттар

1. Петровский А. В. История советской психологии. М., Просвещение, 1967.
2. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР (Под ред; А. А. Смирнова. М., Педагогика, 1975.
3. Ярошевский М. Г. Психология в 20 столетии. 2-е изд., доп. М., Политиздат, 1974.

Ярошевский М. Г. История психологии, 2-е изд., перераб. М., Мысль, 1976.

5. Ярошевский М. Г., Анцыферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., Педагогика, 1974.

1. КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН ПРЕДМЕТТЕРИ

Адам баласынын иш аракетинин, ишмердигинин татаалданышы жана маалыматтардын тез көбөйүшү бир түрдүү илимдердин дифференцияланып, интеграцияланышына алып келди. Ушундай процесс жалпы психология илиминде да жүрдү. Ошондуктан 19 кылымдын ортосунда жалпы психология илиминен курак жана педагогикалык психология өзүнчө илим катары бөлүнүп чыкты.

Жалпы психологиянын бул бөлүктөрү өздөрүнүн ички өзгөчөлүктөрүнө ылайык курак жана педагогикалык психология деген эки чоң илимий тармактан турат. Курак психологиясынын өзү да дифференциялануулга дуушар болду. Бул илимдин тармагына мектепке чейин бөбөктөрдүн (Балдар психологиясы), кенже

1. «Советтик», «Советтик психологдор», «СССР», «Октябрь», «Революция», «Союз» ж. б. ушуга окшогон түшүнүктөрдү тарыхый илимий доордун түшүнүктөрү катары өзгөрүүсүз калтырабыз.

мектеп жашындагы балдардын, өспүрүмдөрдүн, жигиттердин, жетилип жана улгайып калган кишилердин психологияларын үйрөнүү кирди.

Курак психологиясы менен тыгыз байланышкан илим педагогикалык психология саналат. Эл аралык илимий традиция боюнча педагогикалык психология прикладдык психологиянын бир бөлүгү катары эсептелет. Ал эми советтик психологдор эл аралык илимий традициядан чыгып, аны өзүнчө илимий тармакка айландырды.

Бул эки илимий тармак-өздөрүнүн тейлөө сферасына жараша окутуу предметтерине ээ. Мындан белгилей кете турган нерсе курак жана педагогикалык психологиянын башка тармактагы психология илимдеринен айрымасы ал психикалык кубулуштардын өзүн үйрөнбөстөн, анын жаштык өзгөрүүсүн, өнүгүүсүн үйрөтөт. Курак психологиясы адамдын психикасынын жаштык динамикасын, психикалык процесстердин онтогенесин (индивиддин өнүгүүсү), өнүгүүчү адамдын личностунун психологиялык касиеттерин үйрөтөт. Тагыраак айтканда, курак психологиясы психикалык процесстердин жаштык өзгөчөлүктөрүн, маалыматтарды өздөштүрүүдөгү личносттун мүмкүнчүлүгүн, анын калыптануусундагы негизги факторлорду окутуп үйрөтөт.

Педагогикалык психологиянын предметин окутуунун жана тарбиялоонун психологиялык мыйзам ченемдүүлүктөрү түзөт. Конкреттештиргенде педагогикалык психология окуу процесстерин башкаруу маселелерин таанып-билүү процесстеринин калыптануусун, акыл эмгегинин өнүгүүсүнүн ишеничтүү чен-өлчөмүн (критерияларын), мугалим менен окуучунун ортосундагы мамилени жана окуучуларга жекече мамиле жасоонун мыйзам ченемдүүлүктөрүн үйрөтөт.

2. КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН ҮЙРӨНҮЛҮШҮНҮН СЕБЕПТЕРИ

Курак жана педагогикалык психологиянын үйрөнүлүшүнүн биринчи себеби жалпы психологиянын закон ченемдүүлүктөрүн жакшы билүү менен эле практикада окуу тарбия иштерин башкаруунун мүмкүн эместигинде. Жалпы психологиядан алынган маалыматтар мектеп практикасында дайым эле оң натыйжаларды бере бербейт. Окуу, тарбия иштерин башкаруу мүмкүнчүлүгү

1. «Советтик», «Советтик психологдор», «СССР», «Октябрь», «Революция» ушуга окшогон түшүнүктөрдү тарыхый түшүнүк катары өзгөрүүсүз калтырабыз.

чектелүү. Анын эреже, мыйзамдарын мектеп практикасында колдонуу анчалык жемиштүү эмес. Мисалы: М. Вебер менен Г. Фехнердин, Г. Эббингаустун жана башкалардын жалпы психологиялык мыйзамдары белгилүү бир жаш курагына негизделбеген, ошондуктан буларды практикада колдонууга болбойт.

Жалпы, курак жана педагогикалык психология бири-бири менен өз ара тыгыз байланышта, бири-бирине таасир эте алышат. Бул төмөнкү мисалдан ачык көрүнөт. Жалпы психология эстин негизги процесстеринин маңызын, негизин үйрөтсө, курак психологиясы түрдүү курак жаштагы балдардагы эстин негизги процесстеринин сапаттык өзгөрүүсүн, пайда болуусун үйрөтөт. Педагогикалык психология болсо бул процесстердин маалыматтарга, ык, машыгууларга ээ болуу өзгөчөлүктөрүн үйрөтөт. Жалпы психология кызыгуунун маңызын, түрлөрүн үйрөнсө, курак психологиясы түрдүү жаштагы балдардагы кызыгуунун терендигин, туруктуулугун, өзгөрүүсүн үйрөтөт.

Курак жана педагогикалык психологиянын үйрөнүлүшүнүн экинчи себеби балдарды тарбиялоо, окутуу үчүн мугалимден түрдүү курактагы балдардын физиологиялык, психикалык өнүгүшүн, өзгөчөлүгүн мыкты билүүсү талап кылынат. Мындай маалыматты жалпы психологиядан алууга болбойт.

Бул предметти үйрөнүүнүн үчүнчү себеби медицина илиминин бир тармагы болгон педиатрия жана балдар патопсихологиясы (психикалык же самотикалык оорудан баш мээнин жапа чегиши) илиминин дүркүрөп өсүшү менен байланыштуу. Медициналык кызматкерлер ооруган балдарды туура дарылоо үчүн балдардын физиологиялык өзгөчөлүктөрүн билүү менен гана чектелбестен, дени таза балдардын психологиялык өзгөчөлүктөрүн да билүүлөрү зарыл. Практикада физиологиялык оорудан башка да мугалимдин керт башына, анын адистик деңгээлине, окуучулар менен болгон мамилесине, окутуунун туура эмес усулун колдонуусунан улам пайда болгон психикалык (дидаскогендик-мугалимдин окуучуга туура эмес жасаган мамилесинен пайда болгон оору) ооруда болот.

Курак жана педагогикалык психологиянын окулушунун төртүнчү себеби мектепте окуган балдардын санынын өсүшү менен бирдикте, балдар бакчаларынын жана анда иштеген тарбиячылардын кескин түрдө көбөйүшү аркылуу түшүндүрүлөт. Тарбия жаатында иштегендер бөбөктөрдү жана окуучуларды туура түшүнүү үчүн алардын психикасын жакшы билүүлөрү зарыл.

Жогоруда келтирилген объективдүү себептер курак жана педагогикалык психологиянын өзүнчө илим катары каралышына (статуска) укук берет.

3. КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯ ИЛИМИНИН ЧЕТ ӨЛКӨЛӨРДӨ ӨНҮГҮШҮ

Балдар психологиясынын тарыхы 19 кылымдын ортосунан башталат. Ага чейин балдар психологиясынын проблемалары жалпы психология илиминин ичинде изилденип келген.

Балдар психологиясынын алгачкы өнүгүү этабы жаш балдардын күнүмдүк өнүгүүсүн чагылдырган күндөлүктөн жана эмпирикалык (айрым психикалык фактыларды байкоо илимий тажрыйба менен изилдөө) байкоодон алынган, топтолгон материалдар түзгөн.

Курак жана педагогикалык психология эки чоң проблеманы изилдейт.

— Ар түрдүү курактагы балдарды үйрөнө турган эффективдүү методдорду ойлоп табуу жана аны мектеп практикасына киргизүү.

—Психикалык өнүгүүнүн булактарын теориялык деңгээлде изилдөө.

Саналган эки багытта эффективдүү илимий иш жүргүзүү үчүн окумуштуулар физиология, жалпы психология ж. б. илимдерде иликтенген, текшерилген эксперименттердин жыйынтыгын, теориялык материалдарды топтоп, колдонуу жолдорун изилдешип, аны мектеп турмушунда колдонууга аракеттенишкен.

19 кылымдын башталышында психологдор мектептерде атайын психологиялык лабораторияларды ача башташкан. Мындай лаборатория Э. Мейман тарабынан Германияда ачылган. Университеттердин, педагогикалык институттардын алдында психологиялык лабораториялар түзүлгөн. Анда жасалган психологиялык куралдар, методдор мектептеги окуу, тарбия иштерин изилдеп, анын эффективдүүлүгүн көтөрүүгө түрткү берген.

Курак жана педагогикалык психологияда ачылган жаңылыктарды, натыйжалуу методдорду топтоп, 1907-жылы Э. Мейман «Лекции по экспериментальной педагогике» деген китебин жазган. Анда балдарды ар тараптан үйрөнүү маселелерине көңүл бурулган. Э. Мейман педагогика мектеп жашындагы конкреттүү баланын көңүл буруусун, денесинин өнүгүүсүн үйрөнүү зарылчылыгын козгогон. «Балдардын денесинин кандай деңгээлде экенин билмейинче, бир дагы педагогикалык эрежелер, тапшырмалар жөнүндө ойлоо мүмкүн эмес».— деп жазган[1].

---

1. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Т. 1, Пер. с нем. М., Издание Т-ва «Мир», 1914, с. 54

Бул эмгек ошол учурдагы мугалимдердин педагогикалык түшүнүгүн өстүрүүгө практикалык жардам берген.

Педагогика, психология илиминде өнүгүүнүн закон ченемдүүлүгүн алдын ала көрө билүү жана жаш баланын жөндөмдүүлүгүн эрте аныктоо мүмкүнчүлүгү негизги проблема болуп саналат. Бул теориялык проблеманы чечүүнү 1883-жылы англиялык психолог Ф. Гальтон сунуш кылган **тест методу** ишке ашырды. Ф. Гальтондун окуучусу Д. Кеттелдин изилдөөсү тесттин илимге кеңири таралышына түрткү берди. 1892-жылдан баштап, Ф. Гальтон жана Дж. Салли тест методун педагогикалык практикага алып өттү. Француз психологдору А. Бине жана врач Т. Симонанын катышуусу менен 1905-жылы тест методун акылдын өнүгүүсүн же жалпы мектептерде окууга жөндөмсүз балдарды ылгоо үчүн колдоно баштады. Бул метод илимде Бине-Симонанын «метрикалык интеллект шкаласы» деген ат менен белгилүү.

1911-жылы немец психологу В. Штерн «интеллект[1] коэффиценти» деген түшүнүктү илимге кийирди. Бине психология илимине «акыл жаш» түшүнүгүн киргизген. Интеллект коэффиценти төмөнкүдөй аныкталат: Өнүгүүнүн нормалдуу темпин шарттуу түрдө 100 деп алып, акыл жашын паспорттук (хронологиялык) жашка бөлүп, аны 100гө көбөйтөт. Мисалы: 4 жашар баланы акыл жашы 5 жаш болсо, анда анын инттеллект коэффициенти (5:4) x 100= 125ти түзөт. Экинчи мисал паспорттук жашы 7ге барабар болгон баланын акыл жашы 6га барабар болсо, акыл коэффициенти (6:7)X100=86ны түзөт. Бул баланын акыл жактан өнүгүүсү артта калганын билдирет.

Акыл жаш Бине-Симондун шкаласы боюнча төмөнкүдөй аныкталат: Эгер бала нормалдуу балдарга ылайыкталган тесттердин бардык түрүн чечүүгө күчү жетсе, анда ага өзүнөн бир жашка улуу балага эсептелген тести берет, бул тестти да ийгиликтүү чечип, бирок өзүнөн эки жаш улуу балага эсептелген тести берет бирок өзүнөн эки жаш улуу балага негизделген тестти чыгара албаса, анда анын акыл жашы паспорттук жаштан бир жаш жогору экендигин көрсөтөт.

Бирок баланын акылын мындай математикалык жол менен аныктоого кээ бир окумуштуулар (Л. С. Выготский) макул боло беришпейт.

---

1. Интеллект деген лат. сөзү, которгондо түшүнүү (баамдоо). таануу (билүү) деген маанини билдирет.

Америкалык психолог Стэнли Холл биогенетикалык 1 законго таянып, балдар психологиясынын жана педология илиминин кеңири таралуусуна өбөлгө түздү. Балдардын психикалык өнүгүүсүн негиздөөгө аракет жасаган. Холл өзүнүн илимий жоболорун негиздөөдө туура эмес рекапитуляция2 теориясын методологиялык негиз кылып алып, ар бир бала өзүнүн индивидуалдуу өнүгүүсүндө адам уруусунун (родунун) негизги, тарыхый этаптарын (тактаганда онтогенез 3 филогенездин 4 негизги тепкичтерин кыскача кысып кайталоо) кайталайт деген идеясын сунуш кылган. С. Холл бөбөктөр айбандардын өнүгүү фазасын кайталаса, ал эми балалык чак байыркы адамдардын негизги иши болгон аң уулоо, балык кармоо дооруна туура келет деп түшүндүргөн5.

С. Холл көп илимий фактыларга таянып, баланы үйрөнө турган комплекстүү илимдин тармагын түзүүнү талап кылат. Бул илимге «педология» деген ат берилген. Педологиянын составына физиология, психология жана педагогика илимдери кирген.

Педологдор — акыл бул баланын жаңы маселени чечүүдө тез ылайыкташуусу, адам менен бирге төрөлгөн жөндөмдүүлүктүн бышуусу, мүнөздүн өзгөчөлүктөрү, кызыгуу жана ынтаа аркылуу мүнөздөлөт дешкен. Жөндөмдүүлүк дегенде мүнөздүн белгилеринин атадан балага даяр түрдө берилүүчү феномен деп түшүндүрүшкөн. Мындай ой жүгүртүү ар дайым эле чындыкка жакындай бербейт.

Балдар психологиясына алгылыктуу салым киргизген окумуштууга немец психологу В. Штерн кирет. Балдар психологиясы жөнүндөгү ой толгоосун «Психология раннего детства до шестилетного возраста» деген китебинде чагылдырган. Штерндин бул китебине теориялык жоболору жана баланын психологиясын үйрөнүү усулдары кирген. Штерн личносттун калыптануусу тукум куучулук жана чөйрөнүн жарыш өз ара таасир этишинин натыйжасы деген концепциясын сунуш кылган.

---

1. Биогенетика-гр. Ата-тек, жеке адам өзүнүн өнүгүүсүндө атабабалардын өнүгүүсүндөгү негизги этаптарды кайталайт, инсандык сапат тубаса берилет деген окуу.
2. Рекапитуляция-мурдагыны кыскартып кайталоо. Тактаганда, индивидуалдуу өнүгүүдө ата-тектин белгилерин, жогорку органикалык формаларын кайталоо
3. Онтогенез — гр. жеке адамдын туулгандан баштап өлгөнгө чейинки өнүгүүсүндөгү өзгөрүүлөргө дуушар болушу.
4. Филогенез — гр. элдин, уруунун, улуттун же жалпы адамзаттын бардык органикалык формаларынын жашоо башталгандан берки өнүгүү этабы.
5. Белгилей турган нерсе, Холл бала коомдо тарбияланууч, өнүгүүчү социалдык жан экендигин эсепке албайт. Бул анын жетишпегендиги.

Штерн баланын психологиясын үйрөнүүчү негизги метод деп байкоону эсептеген. Байкоо жөнөкөй эле сандар эмес ,ал материалдын ишеничтүү, кемчиликсиз сапаты деп, байкоо методуна чоң талап койгон[1]. Б. Штерн кептин баладагы өнүгүү доорлорун көрсөтүү менен баланын психикалык өнүгүүсүндө чоң мааниси бар экендигин көрсөтөт.

Австриялык психолог К. Бюлер биология илиминдеги законго таянып, баланын жалпы психикалык өнүгүү теориясын түзүүгө аракеттенет. К. Бюлер «Очерк духовного развития ребенка[2]» деген эмгегинде баланын биринчи жылдагы турмушуна өзүнчө бап арнайт. Анда баланын өнүгүүсүнүн негизги тепкичтери болгон, (Бюлер ушундай деп ойлойт) инстинкт дрессура, интеллегин (акыл) атайын өнүгүүнүн этабы катары эсептейт. Бул тепкичтерди ар бир бала өзүнүн онтогенездик өнүгүүсүндө басып өтүү керек экенин баса көрсөтөт. Бир тепкичтен экинчи тепкичке өткөндө нервдик байланыштын бышуусу спонтандуу (ички себептердин натыйжасында пайда болот) деген бир жактуу ойду берет. Бюлер бала адам коомунда тарбияланууучу, өнүгүүчү социалдык жан экендигин этибарга албаган.

К. Бюлердин китебинде баланын кабыл алуусу жөнүндө бай материалдар кездешет. Мында баланын фантазиясынын пайда болушуна жана жомоктун психологиялык негизине көп көңүл бурат. Бюлер өз эмгегинде ойлоо процессине жана анын баладагы өнүгүү өзгөчөлүктөрүн көрсөтөт.

К. Бюлер өзүнүн бай материалдарында балдар психологиясынын көп кырдуу проблемаларына (баланын ой жүгүртүүсүнө, жөнөкөй сүйлөмдөн татаал сүйлөмгө өтүүсүн, сөздүн өзгөрүү мүнөзүнө, окуу процессине, тоскоолдук кылуучу кекечтенүүгө, сакоолукка, туура эмес сүйлөөсүнө (ышкырма тыбыштарды «с», «з» шуулдама тыбыштардай сүйлөө) көп көңүл бурат. К. Бюлердин көтөргөн маселелери өз учурунда негиздүү болуу менен мугалимдер үчүн жазган эмгектери ошол кездин столдон түшпөс китебине айланган.

Психикалык өнүгүүнүн жалпы концепциясын XX кылымдын башында З. Фрейд иштеп чыгууга аракеттенет. З. Фрейд психикалык өнүгүүнүн кыймылдаткыч күчү социалдык мамилелерден сыртта жатат деп, психикалык өнүгүү биологиялык жана инстинктивдүү аракетке жараша болорун негиздеген. Бул атактуу оку-

---

1. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пер. с нем. Пг. 1922.
2. Бюлер К., Очерк духовного развития ребенка. Пер. с нем М., «Работник просвещения», 1930

муштуунун эмгектери советтик чындыктан алыс деп, анын бизде басылышына чек коюлган. Мындай чечим психология илиминдеги чоң, илимий тилке болгон психоаналитикалык, терапия теориясынын, техникасынын өнүгүүсүнө тоскоолдук кылган.

Курак жана педагогикалык психология илиминин калыптануусунда Э. Торндайктын изилдөөлөрү көзгө илинерлик. Ал 1903-жылы жазган «Педагогическая психология» деген китебинде окуу процессинде окуучулардын ойлоосунун өнүгүүсүн изилдеген. Торндайктын эмгектеринде бир жактуу, туура эмес ой жүгүртүүлөр да кездешет. Ал эволюциялык биологиянын таасирине берилип, адамдар менен айбандардын үйрөнүүсүндөгү айырмачылыктарды ажыратпай, жаныбарларга жүргүзгөн эксперименттен алынган илимий жоболорду өзгөрүүсүз эле жалпы психология илимине алып өткөн. Торндайктын мындай илимий тыянактары анын эмгектерине болгон ишенбестикти туудурган.

Балдар психологиясында көрүнүктүү орунду швейцариялык психолог Ж. Пиаже ээлейт. Ж. Пиаже 20-жылдагы алгачкы эмгектеринде жаш балдардын ойлоосуна сапаттык мүнөздөмө берүүгө аракет жасайт.

Ж. Пиаже баланын психикалык өзгөчөлүгүн, жаратылышын биологиялык нукка таянып чечүү менен төмөндөгүдөй түйүндүү, карама-каршы илимий жыйынтыктарды чыгарат.

— Баланын ойлоо өзгөчөлүгү эгоцентристтик[1] мүнөздө.

— Эгоцентрист феномени 7—8 жашка чейинки балдар үчүн психикалык өнүгүүнүн негизи.

— Мектепке чейинки балдар-асоциалдык индивид. Алардын натураларында «биологиялык эгоизм» негизги орунду ээлейт. Балдар бир гана өзүнүн органикалык керектөөсүн канааттандыруунун камын жейт.

— Баланын ойлоосуна практикалык тажрыйба, курчап турган чындык менен мамилелешүүдөн келип чыккан жекече тажрыйба эч кандай таасирин тийгизбейт.

---

1. Лат. «едо» деген сөзүнөн келип чыгат. Кыргызчалаганда «мен» дегенди билдирет. Башка адамдардын кайгыруусуна жана тышкы таасирге көңүл бурбай, жалаң өзүнүн жеке максаты, умтулуусу «чечилбеген» маселелери менен алек болуусун мүнөздөөчү баланын таануу позициясын белгилейт.

Ж. Пиаженин мындай тезистерине анын окуучуларынын бири А. Валлон каршы чыгып, баланын психикалык өнүгүүсүндө социалдык фактор чечүүчү орунда турарын чечкиндүү жактаган.

Ж. Пиаженин кийинки эмгектеринде баланын ойлоосу жөнүндөгү концепциялары (теория) кескин түрдө өзгөргөн. Пиаже чөйрөнүн, чоң кишилер менен болгон мамиленин ойлоого тийгизген таасирин алгачкы эмгектериндегидей ачыктан ачык танбайт. Интеллекттин өнүгүүсүнүн негизи болуп, баланын тышкы жөнөкөй иш-аракети саналарын, анын таасиринде интеллектуалдык операциялар өнүгөрүн конкреттүү эксперименттер менен далилдеген.

Ж. Пиаже баланын акылы тепкичтүү өнүгөрүн, анын үч тепкичинин объективдүү жашарын негиздеген:

— Биринчи тепкич мектепке чейинки балдарга тиешелүү. Ал операцияга чейинки мезгил деп аталат. Мында баланын курчаган чөйрө менен таанышуусу аракет аркылуу жүрөт. Бул тепкич баланын речинин өнүгүү мезгилинен заттарды операциялоону үйрөнгөнгө чейин созулат. Операцияга чейинки мезгил 5—6 жашта токтойт. Өнүгүүнүн бул этабында ойлоо операциясынын касиети болгон кайра өзүнүн баштапкы абалына келиш феномени кездешпейт. Женевалык психологдор бул ойлоонун касиетин «ойлоонун баштапкы абалына келиши» (обратимость мышления) деп аташкан.

Ойлоонун бул касиети ар бир операциянын карама-каршы же тескери операциясынын жашаарын, ал биринчи жыйынтыктан башталып ,кайтадан заттын алгачкы абалын калыбына келтирүүнү белгилейт.

Мындай ойлоо өзгөчөлүгүн балдар белгилүү мезгилге чейин өздөштүрө албай турганы конкреттүү экспериментте далилденген. Экспериментатор балдардан окшош формадагы, бирдей бийиктиктеги идиштерге куюлган суулардын массалары бирдей деген жооп алгандан кийин, алардын көз алдыларында ошол эле сууну ар түрдүү формадагы (бийик, кең, жапыз, тар) идиштерге куйган да, суунун массаларынын көбөйүп, азайып кеткенин «далилдешкен». Мындан балдар математикалык көп түшүнүктөрдү өздөштүрүүгө күчтөрү жетпейт деген корутундуну чыгарган (Пиаже).

— Экинчи тепкич конкреттүү операция мезгили деп аталат. Мында ойлоо операциялардын деңгээлинде жүрөт. Операциянын өзү деле аракет, бирок жөнөкөй аракеттен айырмасы ички, өзүнүн калыбына келүүчүлүгү менен айрымаланат.

—Божомолдуу түрдө 10—14 жаштагы балдарда формалдуу операция мезгили пайда болот. Бул акыл өнүгүүсүнүн үчүнчү тепкичи деп аталат .Мында баланын акыл иш-аракети операцияларды жүргүзгөндө гипотетикалык (гипотеза, болжоп айтылган) жөндөмдүүлүктүн деңгээлинде өтөт.

4. КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН ОКТЯБРЬ РЕВОЛЮЦИЯСЫНА ЧЕЙИН ЖАНА СССР УЧУРУНДА КАЛЫПТАНЫШЫ

Балдар психологиясы пайда болгонго чейин балдардын психикасын үйрөнүү, аларды окутуу, тарбиялоо маселелеринин үстүндө А. Н. Радищев, К .Д. Ушинскийлер иштешкен.

Революционер демократ Радищев баланын нормалдуу өнүгүүсү дененин материалдык органдарынын, нервдин, мээнин функциясына жараша болуп, алардын (нерв системасынын, мээнин) өнүгүүсү менен баланын психикасы да өнүгөт деген бир жактуу ойду жактаган.

К. Д. Ушинский курак жана педагогикалык психологиянын өнүгүүсүнө чоң салым киргизген жана бул илимди негиздөөчүлөрдүн катарына кирет.

К. Д. Ушинский өзүнүн «Человек как предмет воспитания» жана башка эмгектеринде окуу процессинде эстин, көңүл буруунун, тилдин, ойлоонун жана эмоциянын маанисин баса көрсөтөт. К. Д. Ушинский окутуунун борбордук проблемасы деп ойлоо процессин эсептеген. Окутуу ойлоону ар тараптан өркүндөтүүгө жараша болот дейт. Ушинский окутууда өзгөчө салыштыруу методуна көп маани берип, салыштыруусуз түшүнүк, түшүнүксүз маалымат жок дейт.

Педагогикалык психологиядан биринчи эмгек жазган орус педагогу, психологу П. Ф. Каптеров болгон. Ал 1877-жылы «Педагогическая психология» деген китебин жазат. Жогоруда айтылган информациялар курак жана педагогикалык психологиянын Октябрь революциясына чейинки өнүгүшүнүн кыскача тарыхы.

Ал эми курак жана педагогикалык психологиянын Октябрь революциясынан кийин өнүгүүсүнө салым киргизген окумуштууларга П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Н. Н. Рыбников, Н. А. Сикорскийлер кирет. Бул окумуштуулардын эмгектери курак жана педагогикалык психологиянын калыптануусуна түрткү берди.

1923-жылы жалпы Россиялык психоневрологдордун съезди өтөт. Съездде психология илиминде марксизм теориясын колдонуу менен психология илимин кайра түзүү маселеси көюлган. Ан-

да психология илиминин бирден бир принциби болгон детерменизм (психикалык кубулуш, коом, жаратылыш бири-бири менен байланышта) феномени каралган.

1927-жылдын декабрь, 1928-жылдын январь айларында жалпы россиялык биринчи педологиялык съезд ачылат. Анда психикалык өнүгүүдөгү биогенетик, социогенетик факторлордун психикалык өнүгүүгө тийгизген таасирлери талкууланган жана сындалган.

1930-жылдын башталышында советтик психологдор марксисттик позицияда туруп, педагогиканын негизги проблемаларын, жоболорун талкууга алышкан. Мында педология илиминин тескери жактары сындалат. Ушул дискуссиянын негизинде 1936-жылы 4-июнда ЦК ВКП (б) нын «О педагогической извращениях системе наркомпросов» деген ат менен токтому чыгат. Мында курак жана педагогикалык психологиянын өнүгүүсүнө «тескери таасирин» тийгизип жаткан «тест» методу сындалат. Тест методун окуу, тарбия иштерине киргизүүгө катуу тыюу салынат. Муну советтик доордогу чоң илимий жоготуулардын бири катары көрсөтсө болот.

Курак жана педагогикалык психологиянын проблемаларын ар тараптан биринчи болуп көтөрүүгө аракеттенген окумуштуулардын катарына П. П. Блонский кирет. Блонский өзүнүн «Психологические очерки», «Память и мышления», «Развитие мышления школьников» деген эмгектеринде курак жана педагогикалык психологиянын маселелерин иликтеген. Блонский атайын методиканын жардамы менен ар түрдүү курактагы балдардын акыл-эсинин, ойлоосунун закон ченемдүүлүктөрүн изилдеген.

Балдар психологиясынын өнүгүүсүнө Н. К. Крупскаянын эмгектери да бир топ салым кошкон. Крупская марксисттик педагогиканы түзүүдө көзгө илинерлик иш жасаган. Ал баланын личносттук калыптануусуна чоң маани берет.

Курак жана педагогикалык психологиянын өнүгүүсүнө А. С. Макаренконун да салымы бар. Макаренко баланын психикалык өнүгүүсүндөгү кыймылдаткыч күчкө көп көңүл буруу менен биогенетикалык, социогенетикалык теориялардын ролуна өз түшүнүгүн берген. Анда баланын психикалык өнүгүүсү тукум куучулукка толук көз каранды деген тезиске катуу каршы чыгат.

Социалдык фактордун баланын психикалык өнүгүүсүндөгү маанисин өз эмгегинде баса көрсөтөт. Таланттын аз гана проценти тукум куучулукка көз каранды болуп, анын өнүгүүсүндө маданият, маалымат, коомдук иштер, эмгек чоң мааниге ээ экендигин

өзүнүн практикалык экспериментинде далилдеген. А. С. Макаренко личносттун өнүгүү психологиясынын түрдүү аспекттерин (личносттун коллектив менен болгон өз ара мамилесин, личносттун өнүгүүсүндөгү келечек жолун, личносттун мотивациялык сферасынын калыптануусун, мүнөздүн пайда болуусун) ар тараптан анализдеп, өзүнүн аныктамасын, түшүнүгүн берген. Психология илиминин чоң түйүндүү проблемасы болгон калыптанууну социогенетикалык, биогенетикалык агымдар менен катуу күрөшүү аркылуу чечүүгө аракеттенет. Социогенетиктердин коллектив чөйрөнүн таасирине бирдей жооп берүүчү индивиддердин тобунан турат деген ойлоруна каршы чыгып, коллектив максаттуу уюштурулган личносттордун тобунан турат деген прогрессивдүү ойду жактаган.

5. ОКУТУУНУН ЖАНА ТАРБИЯЛООНУН НЕГИЗГИ ПСИХОЛОГИЯЛЫК ТЕОРИЯЛАРЫ

1930-жылдын аягы советтик психология илиминин теориялык негизин калыптандыруунун бурулуш учуру болду. Балдар психологиясынын өнүгүүсүнө Л. С. Выготский чоң салым киргизген. А. Н. Леонтъевдин, А. Р. Луриянын катышуусу менен Выготский «Адамдын психикасынын тарыхый-маданий өнүгүүсү» (Культурно-исторического развития психики) деген теориясын сунуш кылып, аны биологиялаштыруу теориясына каршы коёт. Бул теория жалаң гана марксисттик психологияны өнүктүрүүгө түрткү бербей, курак жана педагогикалык психология илиминин өнүгүүсүнө да негиз түздү.

Психиканын маданий-тарыхый өнүгүү теориясы эки бөлүктөн, башкача айтканда, адамдын жүрүш-турушу эки түзүүчүдөн турат: Биринчи «натуралдуу» бөлүгү айбандар дүйнөсүнүн өнүгүүсү биологиялык эволюциянын натыйжасын көрсөтсө, ал эми «маданий» бөлүгү индивиддин калыптануусу коомдун тарыхый өнүгүүсүнүн жыйынтыгы экендигин белгилейт. Баланын төрөлүшү анын биологиялык жашоосунун акыркы точкасы экенин анын жаңы жашоо шартына, социалдык абалга өтүүсү башка кишилердин иш-аракетине көз каранды этабы экендиги негизделген.

Л. С. Выготский адамдын жогорку психикалык функцияларынын калыптануусу, өнүгүүсү түрдүү каражаттарды өздөштүрүү ага ээ болуудан пайда болорун далилдеген. Мындай мүмкүнчүлүккө ээ болгон каражаттарга курал (орудие) жана белги (знак) кирет. Курал адамдын тышкы иш-аракетинин каражаты, тышкы объектке багытталат да, аны өзгөрүүгө мажбур кылат. Адам куралдын жардамы менен жаратылышта өзгөртүү жасоо менен анын таасири аркылуу өзү да психикалык жактан өзгөрүүгө дуушар болот, органдардын иш-аракетин өзгөртөт. Белги (сөз, сан жаң-

доо ж. б.) ички дүйнөгө багытталып, анда (объектте) эч кандай өзгөрүүнү пайда кылбайт, бирок адамдын бардык психикалык жүрүш-турушуна өз таасирин тийгизет. Белги — кубулуштарды, заттарды алмаштыруучу, шарттуу белгиси. Белги ойлоо (иш-аракетин, объективдүү чындыкты таануунун каражаты жана информациялык, сигналдык кызматты аткарат. Курал жаратылышты башкарууга багытталса, белги жүрүш-турушту башкарууга багытталат. Бул эки каражат биргеликте адамдын иш-аракетине түрдүү өңдү берип, психикалык процесстердин калыптануусуна өбөлгө түзөт. Балдардын андан ары өнүгүүсү, керектөөсүн канааттандыруусу, калыптануусу чоң кишилер, кубулуштар менен болгон мамилеге, контактка гана көз каранды болуу менен негизги кыймылдаткыч күч катары кызмат аткарат. Ушундай ой жүгүртүүдөн улам «Өнүгүүнүн социалдык ситуациясы» деген илимий түшүнүктү киргизген. Өнүгүүнүн социалдык ситуациясы баланын чөйрөгө жасаган эффективдүү мамилесинен көрүнөт.

Л. С. Выгосткий биз жогоруда келтирген теориясынан башка өнүгүү жана окутуу түшүнүктөрүнүн ортосундагы окшоштуктарды, айырмачылыктарды талдаган. Окутуунун өнүгүүдөн алдыда болорун, аны жетектеп жүрөрүн, анын таасири аркылуу гана личносттун калыптануусу эффективдүү болорун негиздейт.

Ошентип жалпы, курак жана педагогикалык психология илимдеринин концепцияларынын калыптануусуна Л. С. Выготскийдин баланын психикалык өнүгүүсү анын өзүнүн активдүү иш-аракетинин натыйжасында элдин рухий маданиятында, материалдык буюмдарында такталган, сакталган адам баласынын тарыхый тажрыйбасын өздөштүрүүгө жараша болот деген ой жүгүртүүсү негизги, багыттоочу ролду ойнойт. Выготскийдин теориясы окутууну, тарбияны уюштуруунун негизги, борбордук багыттоочу идеясы болуп саналат. Бул теорияга таянып, советтик психологдор (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин жана В. В. Давыдовдор) окутуунун жана тарбиянын түрдүү теорияларын иштеп чыгышып, аны мектеп практикасына киргизишкен.

А. С. Выготскийдин окутуу өнүгүүнү «жетелеп», «ээрчитип» жүрүшү керек деген оюн өнүктүрүп, Л. В. Занков өзүнүн окутуунун жаңы концепциясын (Жогорку деңгээлдеги кыйынчылык принциби) сунуш кылат. Бул принцип кандайдыр бир белгисиз «орто нормадагы кыйындыкты» жогорулатууну көзгө тутпайт, ал биринчи кезекте баланын рухий күчүн талап кылган, ой жүгүртүүсүнө кеңири мүмкүндүк түзгөн багыт берүүнү көзгө тутат. Эгер окуу материалы, аны окутуунун методдору окуучунун алдына белгилүү

максаттагы бөгөт койбосо, анда өнүгүү бир топ начар, жай өтө турганын белгилейт[1].

Курак жана педагогикалык психология илиминин теориялык жактан калыптануусунда В. В. Давыдов менен Д. Б. Эльконин-дин идеялары салмактуу орунда турат.

Бул окумуштуулар сабак учурунда окуучулардын өз алдынча ой жүгүртө албоосунун бирден бир себеби болуп, мугалимдер окучуларга билим берүүдө рационалдык жолду таба албагандыгында деп эсептешет. Ушул күнгө чейин окуучуларга билимдин берилиши эмпирикалык жол менен гана жүргүзүлгөндүгүндө деген ойду жакташат. В. В. Давыдов эмпирикалык, теориялык ойлоонун өзгөчөлүктөрүн, окуучуларга тийгизген таасирлерин ар тараптан талдаган.

Эмпирикалык ойлоо. Эмпирикалык ойлоодо заттын, кубулуштардын сырткы байланыштарынын негизинде гана алардын ички закон ченемдүүлүктөрүн ачууга аракет жасалат. Ойлоонун бул түрү азыркы учурда мектептерде кеңири колдонулууда. Эмпирикалык ойлоодо индуктивдүү метод колдонулат, б. а. окутуу жекеликтен жалпылыкка өтүү жолу менен жүрөт. Окуучулар алгач конкреттүү фактылар менен таанышышат. Анан мугалимдин жардамы менен конкреттүү фактыларга негиздеп, түшүнүктөрдү, закондорду ачышат.

Ачылган закондордун, түшүнүктөрдүн мааниси, алардын түзүүчү компоненттери жөнүндө сөз кылынбайт. Мында закондор, түшүнүктөр окуучунун аң сезимине жакшы бекемделбейт.

Теориялык ойлоо. Теориялык ой жүгүртүүдө кубулуштардын, заттардын чыныгы, ички байланыштарын табууга аракет жасалат. Мындай ойлоо дедуктивдүү жол менен, б. а. жалпылыктан жекеликке же абстрактуулуктан конкреттүүлүккө өтүү жолу менен жүргүзүлөт. Бул жол окуучуларда ойлоо мүмкүнчүлүгүн арттырып, окутуунун жемиштүү болоруна шарт түзөрүн В. В. Давыдов далилдеген.

В. В. Давыдов жана Д. Б. Эльконин жогорудагы ойлоонун эки түрүн ар тараптан талдоо (анализдөө) менен, мурда окуучуларды жалпы түшүнүктөр менен тааныштырып, андан кийин жалпы түшүнүктөрдүн айрым элементтерин, көрүнүштөрүн талдаган учур-

---

1. Занков Л. В. Обучение и развитие (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии, — М., 1981. Ч. 11, ст. 22.

да гана окуучуларды абстрактуу ой жүгүртүүгө үйрөтүү мүмкүн деген гипотезаны сунуш кылышкан.

Окуучуларда чыныгы теориялык ой жүгүртүүнү өстүрүү үчүн В. В. Давыдовдун концепциясы боюнча окуу төмөндөгүдөй уюштурулушу зарыл:

1) Окуучулар биринчи кезекте заттагы маалыматтардын жалпы, олуттуу белгилерин чагылдырган теориялык түшүнүктөрдүн системасын өздөштүрүшү шарт. Бул түшүнүктөр окуучуларга даяр түрдө берилбестен, өздөрүнүн аракети, изденүүлөрү менен өздөштүрүүсү, ачуусу зарыл.

2) Түшүнүктөрдү өздөштүрүү алгач маалыматтардын тармагына (областына) тиешелүү болгон конкреттүү, жеке фактылар менен таанышуудан башталып, жеке маалымат жалпыдан чыгарылып, ал жалпынын конкреттүү көрүнүшү катары кабыл алынылышы керек.

Педагогикалык психология илиминде көрүнүктүү теориялардын бирине П. Я. Гальпериндин акыл аракетинин тепкичтүү калыптануу (а. а. т. к.) теориясы кирет. Теория 1950-жылы негизделген. Акыл аракетинин тепкичтүү өнүгүү теориясы жалпы психология илиминдеги интериоризациялануу[1] жана иш-аракет теориясынын базасында иштелип чыккан.

Адамдын тышкы аракетинин ички акыл аракетке (интериозациялануу) өтүшү татаал, өзүнчө ички механизмге ээ деген белгилүү идеяга таянышып, П. Я. Гальперин жана анын окуучулары окуучуларда акыл аракетинин калыптануусу жана анын эң жогорку чекитине жетүүдө алгач айрым ички тепкичтерди басып өтөрүн белгилешкен. Ал тепкичтер төмөнкүлөр;

— Акыл аракетинин биринчи этабында окуучуларда керектүү мотивацияны түзүү үчүн мугалим аларды алдын-ала аракеттин максаты менен тааныштырат.

— Экинчи этап аракетти багыттоо схемаларынын негизин түзүү. Мында окуучу мугалимдин көрсөтмөлөрүн, ориентирлерин жетекчиликке алуу (колдонуу) менен тапшырылган иш-аракетти аткарат. Акыл аракетинин экинчи этабын кеңири ачууга аракет

1. Интернюризация — ички деп которулат. Коомдук элестетүүнүн жеке адамдын аң-сезимине өтүшү (социологдор).
Тышкы предметтик иш-аракеттин ички планга өтүп психикалык процесске айлануусу (психологдор).

кылабыз. Ар кандай аракет канчалык деңгээлде аткарылганына карабастан, эки бөлүктөн: багыттоочу (ориентировочный), жана аткаруучу (исполнительный) элементтерден турарын Гальперин белгилейт.

Акыл аракетинин тепкичтүү калыптануусунун негизги бөлүгү болуп багыттоо саналат. Багыттоодо аткарыла турган ишти кантип үйрөнүүнүн планы, аткаруу жана бөлүктөргө бөлүү жолдору такталат. Аракетти багыттоонун негизин аны окуучулардын күчү жете тургандай кылып майда, жөнөкөй операцияларга ажыратуу түзөт. Багыттоо тибин калыптандыруу окуучу жаңы иш-аракеттин үстүнөн машыгуу иш-аракеттерин баштай электе жүрөт.

П. Я. Гальперин жана анын окуучулары багыттоонун объективдүү үч тибинин болорун белгилешет:

— Багыттоонун биринчи тибинде окуучуларга аткарылуучу маселенин аракетинин үлгүсү жана анын жыйынтыгы гана көрсөтүлөт. Ишти аткаруу жолдору көрсөтүлбөйт. Окуучулар маселени сыноо ката кетирүү (проб-ошибок) жолу менен иштешет.

— Багыттоонун экинчи тибинде мугалим окуучуга аракеттин үлгүсүн жана анын жыйынтыгы менен бирге, аны аткаруу жолун толук, ар тараптан көрсөтөт.

— Багыттоонун үчүнчү тибинде аракеттин жолдорун көрсөтүүгө караганда аны талдоо, талкуулоо биринчи орунда турат. Мындай аракеттерди үйрөнүүгө көп убакыт кетет, бирок аракеттин ар бир бөлүктөрүн үйрөнгөндөн кийин, ал катасыз, тез аткарылат.

Багыттоонун үч тибинин бири-биринен болгон айырмасын, өзгөчөлүктөрүн билүү үчүн П. Я. Гальперин, Н. С. Платина үч топтогу окуучулар коллективин алат. Биринчи топто окутуу багыттоонун биринчи тиби менен жүргүзүлөт. Анда бир тамганы туура жазуу үчүн 174 жолу кайталоону талап кылган болсо, экинчи тамганы туура жазуу үчүн 163 жолу кайталоону талап кылган. Экинчи топтогу окуучуларды окутуу багыттоонун экинчи тиби менен жүргүзүлгөн. Мында биринчи тамганы туура жазуу үчүн 22, ал эми экинчи тамганы 17 жолу кайталаган. Үчүнчү топтогу окуучулар багыттоонун үчүнчү тиби боюнча окутулат. Мында биринчи тамганы туура жазуу үчүн 14 кайталоону талап кылса, ал эми экинчи тамганы туура жазуу үчүн болгону 8 жолу гана кайталоону талап кылган.

— Багыттоонун бир тибин негиз кылып алып, мугалим акыл-аракетинин үчүнчү тепкичин окуучуларга аткартууга киришет. Бул тепкичте окуучулар иш-аракетти реалдуу заттардын үстүнөн же реалдуу затты белгилөөчү, алмаштыруучу-схемасын, символ-

дорун колдонуу менен ой жүргүзүшөт. Мисалы: 5+2=7 деген операцияны жүргүзүүнү үйрөнүү үчүн балдар атайын жасалган таякчаларды колдоруна алып, кошуу операцияларын жүргүзүшөт.

— Акыл аракетинин төртүнчү тепкичинде иш-аракетти аткаруучу материалдык заттар жана аны алмаштыруучулар колдонулбай, үйрөнүү, үндү бийик чыгаруу, тышкы кептин же жазуунун жардамы менен жүргүзүлөт. 5+2=7 деген операцияны жүргүзүүдөгү таякчалар алынып ташталып, барабар деген символ менен алмаштырылып, операция сөз аркылуу (бешке бирди кошсо, алты, алтыга бирди кошсо жети) жүрөт.

— Акыл аракетинин бешинчи тепкичинде окуучулардын зат менен иштөө аракеттери ичинен же эркин сүйлөө деңгээлинде жүрөт.

— Акыл аракетинин алтынчы тепкичинде иш-аракет толук түрдө ички кеп аркылуу б. а. акыл планында жүрөт. Мында жардамчы сөздөр алынып ташталып, телеграфтык тилге өтөт.

Ушул тепкичтердин мугалим тарабынан иреттүү аткарылышы сабакта коюлган максатты ишке ашырууга мүмкүндүк берет. Эгер окуучу өткөн теманын мазмунун, ага ээ болууга зарыл ыкмашыгууларды өздөштүрө албаса, анда мугалим акыл-аракетинин айрым тепкичтерин окуучуга өзү кайтадан кайталайт же окуучудан ошол тепкичти кайталоосун, эсине түшүрүүсүн өтүнөт.

ЭКИНЧИ БӨЛҮК

ПСИХИКАЛЫК ӨНҮГҮҮ ЖАНА ОКУТУУ

1. Психикалык өнүгүүнүн негизги факторлору.
2. Баланын психикалык өнүгүүсүндөгү кыймылдаткыч күчтөр жана шарттар.
3. Курактык өнүгүүнү мезгилдерге бөлүү.
4. Психикалык өнүгүү жана окутуу түшүнүктерүнүн ортосундагы байланыш жана айырмачылыктар.
5. Акселерация проблемасынын физиологиялык, психологиялык себептери.

Адабияттар

1. Биологическое и социальное в развитии человека. М., «Наука», 1977.
2. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. — Избр. психол. исследования. М., 1956
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии М., Изд-во МГУ, 1978.
5 Исследование развития познавательной деятельности (Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд М., Педагогика, 1971.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд., Изд-во МГУ; М., 1972.
7. Обучение и развитие (Под ред. Л. В. Занкова. М., Педагогика. 1975.
8. Опыт системного исследования психики ребенка (Под. ред. Н. И. Непомнящей, М. Педагогика, 1975.
9. Пономарев Я. А. Знание, мышление, умственное развитие. М., Просвещение, 1967.
10. Развитие ребенка (Под. ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера М., Просвещение, 1968.
11. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития., Л. А. Венгера. М., — Вопросы психологии, 1971. №4.
12. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе М., Педогогика, 1969.

1 ПСИХИКАЛЫК ӨНҮГҮҮНҮН НЕГИЗГИ ФАКТОРЛОРУ

Психикалык өнүгүү проблемасы курак жана педагогикалык психология илиминин борбордук проблемасы болуп саналат. Илимдин адамды үйрөнгөн тармактары өнүгө баштагандан тартып, алсыз, эч нерсеге-күчү жетпеген бала өзүнүн иш-аракетинде тышкы чөйрө менен андагы адамдарга кантип таасир этет, дүйнөнү өзгөртүүгө күчү жете турган личностко кантип айланат деген суроо өзгөчө кызыктырып келген.

Баланы мындай бийик тепкичке көтөрүүдө тукум куучулук, чөйрө, жаратылыш-коом, жетилүү, окуу жана тарбия факторлорунун кайсынысы негиздүү, кайсынысы жардамчы деген проблемалар курак психология илиминин негизги маселелери. Бул маселени туура чечүү окуу, тарбия иштерин алдыга жылдырууга чоң түрткү берет.

Мындай көп кырдуу маселени чечүүгө далалаттанган бир канча илимий божомолдоолор, агымдар бар:

1. Преформизм (алгач пайда болуу) агымы психикалык өнүгүү алгач урукта, түйүлдүктө топтолгон, тукум куучулук, шык менен мурунтан камсыздалган күл азыкка көз каранды болуп өнүгөт деген ойду жакташат.

2. Сенсуалисттик 1 агымы баланын «таза тактага» окшоп төрөлөрүн, анын андан аркы психикалык өнүгүсү тышкы чөйрөнүн таасиринен, окутуунун, тарбиянын жардамына көз каранды деген ойду биринчи орунга коюшат. Демек, сенсуалисттер баланын чөйрөнүн таасиринде гана өнүгө турганын жакташып, анын ички активдүүлүгүнө эч маани беришпейт.

3. Конвергенциялык теория-бул теориянын автору немец психологу В. Штерн. Баланын өнүгүүсүнө эки фактор (тукум куучулук, чөйрө) бири-бирине жарыш, тең таасир этет деген ойду жактайт. Ал тукум куучулукту баланын өнүгүүсүнүн негизги каражаты деп эсептеп, чөйрөнү болсо жардамчы фактор катары гана карайт.

Баланын психикалык өнүгүүсүнүн кыймылдаткыч күчтөрүн чечмелеген жогорудагы көрсөтүлгөн илимий майда агымдарды шарттуу түрдө эки топко: идеалисттер жана материалисттер деп бөлүүгө болот. Бул карама-каршы эки топтогу окумуштуулар негизинен, баланын өнүгүүсүнө тукум куучулук менен чөйрөнүн таасир этерин танышпайт. Бирок эки фактордун баланын психикалык өнүгүүсүнө тийгизген таасирин түрдүүчө түшүндүрүшөт. Психикалык өнүгүүнү түшүндүрүүчү эки фактордун мааниси менен

1 Сенсуализм — Психикалык турмуш таануунун бирден бир булагы болгон сезүү, сезим кошулмасынан турат деген окуу.

мазмунунун туура чечилиши жаш жеткинчектерди тарбиялоочу келечектеги мугалимдерге чоң жардам берет. Ошондуктан бул эки фактордун психикалык өнүгүүдөгү ролун так ажырата билүү зарыл.

Биогенетикалык фактор. Биогенетикалык законду (тукум куучулук) биолог-дарвинист Э. Геккел 1866-жылы негиздеген Бул законду негиздөөгө төмөндөгү фактылар өбөлгө түзгөн.

— Адамдарда да, сүт эмүүчүлөрдө да эненин ичинде өнүккөндө көпчүлүк органдардын түптөлүүсү (жүрөк, нерв системалары ж. б.) алгач балыктын өнүгүүсүнө окшош болору, андан кийинки өнүгүү тепкичинде гана кургакта жашоочуларга таандык касиеттерге ээ болору; орган үчүн анчалык деле зарыл эмес, бирок тегинде чоң мааниге ээ болгон түйүлдүктөрдүн түптөлүшү (денедеги жүн түктөрү, бир нече түгөй сүт бездеринин түйүлдүгү, бакалоор тешиктеринин түптөлүшү ж. б.);

—Жаңы төрөлгөн балдардын байыркы ата тегин (атавизм) элестетүүчү көрүнүштөрү (түктүүлүгү, куйругу).

Мына ушундай жалпы физиологиялык көрүнүштөр турмуштук көп окшош фактылардын табылышы тукум куучулук теориясын негиздөөгө өбөлгө түзгөн.

Психологдор С. Т. Холл, Э. Клаперед, Г. Кершенштейн, Ш. Бюллер, Д. Ж. Мейли ж. б. окумуштуулар тукум куучулук дегенде: Наристе ата тегинен тигил же бул мүнөздүн касиеттерин, жөндөмдүүлүк менен кызыгууну даяр түрдө, өзгөрүүсүз кабыл алат да, чөйрөгө көз карандысыз эле психикалык жактан өнүгөт дегенди түшүнүшкөн. Жөндөмдүүлүк, өнүгүү деңгээлдери, өзгөчөлүктөрү түйүлдүк, кан аркылуу даяр түрдө атадан-текке өзгөрүүсүз берилерин жана психикалык өнүгүүсү менен ата-тегинен алган күл азык чөйрөсүз, өзүнөн-өзү өнүгүп, алгачкы деңгээлинен ашып түшүүсү да ыктымал деген ойду айтышты.

Мындай ойдун басым менен айтылышына микробиология илиминин өнүгүүсү түрткү берген. Микробиология тукум куучулуктун гендик механизмин ачууга алып келди. Ушул ачылууга таянып, англиялык генетик Ш. Ауэрбах карта ойногондор колуна келген карта менен оюнду баштагандай эле, ар бир адам турмушун өзүндөгү конкреттүү генди «кармоо» менен баштайт. Адамдын акыл жактан өнүгүүсү, личносттук касиеттеринин калыптануусу Гендин мазмунуна, б. а. тукум куучулукка жана чөйрөгө жараша болот деген ойду ачык жазган. Америкалык окумуштуу Э. Торндайк: «Жаратылыш ар бир адамды белгилүү капитал менен камсыздандырат. Тарбия ушул капиталды байытууга, аны жөндүү колдоно билүүгө багытталышы керек. Айрым «алгачкы

капиталга ээ эмес» окуучулар канчалык көп аракеттерди жумшаса да, мугалимдер окутууну эң жогорку деңгээлде жүргүзүшсө да, алар көзгө көрүнөрлүк ийгиликке жетишишпейт. Ал эми айрым «алгачкы капиталга ээ» балдар окутуунун начардыгына карабай, чоң ийгиликке жетишет» — деп башка окумуштууларга окшоп тумандатпай, өз оюн ачык жазган.

Бул ойлор негизинен илимий жактан туура болгону менен өзүнө каршы (моралдык, саясий) ойлордун пайда болуусуна да түрткү берген. Айрым реакциячыл көз караштагы окумуштуулар адам баласынын курамын жакшыртуу үчүн жөндөмдүү кишилерден урук алып, аны күчтүү донордун денесинде өстүрүүнү сунуш кылышкан. Демек, таланттуудан таланттуу, акылсыздан акылсыз балдар туулат деген идеялардын таралышына өбөлгө түзүлгөн.

Психологдор К. Мюллер жана Хут (ФРГ) жөнөкөй калктын ичинен жөндөмдүү адамдар чанда чыгарын айтышкан. Профессор Хут өзүнүн «Баланс способности молодежи» деген эмгегинде карапайым калктан чыккан жаштардын 5% и жогорку окуу жайында окууга, 10% и орто кесиптик билим алууга жөндөмдүү, 3% и акыл жагынан артта калгандар болсо, ал эми элдин негизги массасы(82% и) татаал эмес эмгекти талап кылган кесиптик иштерди аткарууга гана колунан келет деп жазат1.

Карапайым эл жөнүндөгү мындай ойлор кулакка жат угулганына карабай, турмушта бул идеяны далилдей турган фактылар көп кездешет. Ушул фактылардын айрымдарына токтоло кетели.

1. Эгер бала туулган күнүнөн кубаттуу Гендик мүмкүнчүлүккө ээ болсо, анда чөйрө, тарбия баланын жөндөмдүүлүгүнө, акыл деңгээлинин өнүгүүсүнө өз таасирин анчалык тийгизбейт деген тезисти жактай турган, б. а., генетикалык фактордун баланын же кече өнүгүүсүнө тийгизген таасири гомозиготтуу (окшош тукум куучулукка ээ болгон), гетерозиготтуу (түрдүү тукум куучулукка ээ болгон) эгиз балдарга жүргүзүлгөн эксперимент мисал болот2. Ал төмөнкү таблицада көрсөтүлгөн:

Бааланууч индиви-дуу мүнөздөмө	ички группалык корреляциялык коэффициент			
	балдар		кыздар	
	гомозиготтуу	гетеро-уу	гомози-уу	гетероз. туу
Эмоционал-гу. активдүүлүгү	0,68	0,00	0,60	0,05
социабел-гү	0,73	0,18	0,50	0,00
(контактуу-гу, карым-катнаш)	0,65	0,20	0,58	0,00

1. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника, М., Просвещение, 1977, ст. 41,
2. Немов Р. С. Психология М., Просвещение, 1990, ст 190

Бул таблицада көрсөтүлгөндөй 4 жылдык жана 7 айлык балдарга жүргүзүлгөн изилдөө ар түрдүү чөйрөдө тарбияланганына карабай, гомозиготтуу балдарда ички окшоштук коэффициенти эң жогору экендиги далилденген.

2. Тукум куучулуктун баланын психикасынын өнүгүүсүндөгү чечүүчү күч экендигин негиздөөчү экинчи мисалга атактуу кишилердин өмүр баяндары мисал болот. Бахтын, В. Моцарттын, Н. Паганинин үй-бүлөлөрүнөн атактуу балдар туулган. Ф. Гальтон атактуу 100 үй-бүлөнү изилдеп, андан атактуу 31 ата, 41 атактуу бир туугандар, 48 уул балдар, 17 чоң аталар, 18 таякелер, 22 жээндер, 13 бир туугандын балдары (двоюродных), 10 жээндин неберелери, 3 чеберелер, 31 бир кандуу туугандардан алыс турган балдар туулганын келтирет. Андан калса, Ф. Гальтон менен Ч. Дарвин (эне тарабынан) эки бир туугандын балдары, ал эми Лев Толстой менен А. Пушкиндин энелери бир тууган эже-сиңдилер болушкан.

Келтирилген фактылар тукум куучулуктун баланын өнүгүүсүндө чоң маанисинин бар экендигин аныктайт. Бирок, карапайым, кембагал дыйкандардын үй-бүлөлөрүнөн И. Ньютон, Даламбер К. Ф. Гаусс, П. С. Лаплас, М. Фарадей, И. Кант, Кеплерге окшогон көптөгөн илимдин генийлери чыккан. Бирок ушулардын ата тегинде да күчтүү гендик мүмкүнчүлүккө ээ адамдар болгон деген ой өзүнөн-өзү келет.

3. Тукум куучулук теориясын жактоого негиз түзүүчү үчүнчү мисалга 19 кылымда ачылган Г. И. Менделдин окуусу кирет. Мендель болгону балдар өздөрүнүн ата-энесинен күлазык катары кээ бир касиеттерин ала турган жалпы законун изилдеген. Бирок ал тукум куучулук менен өзгөрүүчүлүктүн ортосундагы байланышты изилдеген эмес.

Чынында, тукум куучулук өзгөрүүсүз жашабайт. Организмдин өнүгүүсү жогорку тепкичке көтөрүлгөн сайын, анын чөйрөдөн алган таасири ошончолук жогорулайт. Тукум куучулуктун таасиринен пайда болгон көп касиеттер чөйрөнүн таасиринде өзгөрүүгө дуушар болот. Мисалы: бала атага, кыз энеге өтө окшош деген учурда да, анда көп айырмачылыктардын бар экендиги байкалат. В. Уильмс, К. Лешли, жаңы төрөлгөн балдар ата-энесине окшобогон индивидуалдуу өзгөчөлүктөр (кандын химиялык составы, клеткалар, ткандар өзгөчө касиеттерге ээ) менен төрөлө тургандыгын белгилешкен. Чындыгында, энесинин курсагында тогуз ай жаткан бала химиялык, механикалык чөйрөнүн таасиринин астында калыптанат. Бул тышкы таасирлер баланын организмине өз таасирин тийгизип, өзгөчө касиеттер менен төрөлүшүнө алып

келет. Мендель тукум куучулуктун психикалык өнүгүүгө тийгизген таасирин танган эмес. Генетиктер балдардын өз ата тектеринен мурас катары скелеттин түзүлүшүн, ички, сырткы органдардын өзгөчөлүктөрүн өзгөрүүсүз ала турганын танышпайт. Буга шек жок. Андан калса бала өз ата энесинен кулактын, колдун, дененин, мээнин, дем алуу жана оокат аш кылуучу системалардын касиеттерин ар убак ала турганы белгилүү. Атадан текке үй-бүлөнүн кээ бир жеке өзгөчөлүктөрү (беттин, баштын түзүлүшү, көздүн түсү, мурундун формасы) бериле турганы ачык, мындай фактыларды эч ким танбайт.

Тукум куучулук баланын психикалык өнүгүүсүндө чоң мааниси бар. Адамдын көп касиеттеринин өнүгүүсүнүн негизин түзөт. Ар бир адам туулгандан баштап өзгөчө шыкка ээ болгондуктан, алар түрдүү иштерде түрдүүчө ийгиликтерге жетишишет. Тукум куучулуктун баланын өнүгүүсүнө тийгизген таасирин танууга болбойт, ошол эле учурда чөйрөнүн таасирин да көз жаздымда калтырууга жарабайт.

Психикалык өнүгүүгө чөйрөнүн тасири

Чөйрө — жаратылыш жана социалдык кубулуштардын тобунан турат. Жаратылыш жана социалдык чөйрөлөр өз таасирлерин адамдын өнүгүүсүнө түрдүүчө тийгизет. Прогрессивдүү англис психологу В. Уиьямс «тукум куучулук бизге чөйрө иштей турган чийки материалды гана таштайт»1—деп жазган.

Чөйрөнүн таасири жөнүндө сөз кылганда, анын бир компоненти болгон жаратылыш адамдын психикалык өсүүсүнө өз таасирин тийгизеби деген суроо туулат. Бул суроого бир жактуу жооп берүү мүмкүн эмес. Жер шарынын түрдүү регионунда жашаган адамдарга жергиликтүү климат, жаратылыш адамдын физиологиялык нормалдуу өнүгүүсүнө, заттын алмашуусуна, организмдин түрдүү бөлүктөрүнө түрдүүчө өз таасирин тийгизгендиктен, жаратылыш адамдын организминин өнүгүүсүнө өз таасирин тийгизбей койбойт. Ал эми адамдын психикалык өнүгүүсүнө жаратылыш өз таасирин тийгизеби деген суроо али жоопсуз. Бирок түрдүү региондо жашаган балдар жергиликтүү шартка ылайыкташа жашайт, ойнойт. Алардын жаратылышка болгон мамилеси, ойноо стилдери, ата тектен калган байлыктар түрдүү заттардан топтолот. Бул дегендик — баланын психикалык өнүгүүсүнө жаратылыш өз таасирин тийгизет дегендик. Ошентип жаратылыш баланы физиологиялык өнүгүүсүнө оң таасирин тийгизери шексиз. Ал эми

---

1. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. М., Просвещение, 1977, стр. 44.

психикалык өнүгүүгө тийгизген таасири илимде так чечиле элек. Окумуштуулар чөйрөнүн баланын психикалык өнүгүүсүнө тийгизген таасирин теориялык деңгээлде негиздөө менен аны турмуштан алынган фактылар менен такташкан.

Зоопсихологдор Н. Н. Ладыгина-Котс жана Л. А. Венгер адам-адам коомунан ажырап, адамдык психикага ээ б о л о б у д е г е н баарыбызга дайын жөнөкөй суроону коюшкан. Адам адам коомунан ажырап, адамдык тилге же психикага ээ болбой тургандыгына, мындан 350 жыл мурун индиялык шах менен анын акылмандарынын ортосундагы тилдин пайда болуу себебин чечүүдөн улам келип чыккан пикир келишпөөчүлүктөрү мисал боло алат. Шах тил чөйрөнүн таасиринен деген ойду, ал эми анын акылмандары тил балага туулган күнүнөн тубаса берилет деген пикирди жакташкан. Бул суроону чечиш үчүн шах ар түрдүү улуттан жаңы төрөлгөн балдарды топтоп, алардын ар бирин өз элинен ажыратып, дудук аялдарга 7 жыл бактырган. Мына ушундан кийин шах өзүнүн акылмандарын балдар менен сүйлөшүүгө алып кирген. Шах жана акылмандары балдардан кадимки тилдин ордуна бири-бирине байланышсыз, дудук энесинин кыймылдуу «сөзүн», өкүрүк, бакырык ымдоо ж. б. ушуга окшогонду көрүшкөн. Ошентип, тил жаратылыштык негизинен башка да, социалдык негизге да ээ экендигине ишенишкен.

Чөйрөдөн ажыроо жалаң адамдарга гана тескери таасирин тийгизбестен, жаныбарларга да өз таасирин тийгизет. Окумуштуулар иттин жаңы туулган үч күчүгүн алат. Бирөөсү өз чөйрөсүнөн ажыратылып, зынданда, экөөсү иттер менен бирге багылат. Күчүктөр жетилип, итке айланган соң, үчөөнүн алдынан коёнду коё беришкен. Иттер менен чоңойгон күчүктөр коёнду кууп жетип, басып калышкан, ал эми зынданда чоңойгон күчүк коёнду көргөндө, андан коркуп, артын көздөй качкан.

Демек, бул чөйрөдөн ажыратылган күчүктө иттик инстинктин өрчүбөгөндүгүнүн—далили.

Н. Н. Ладыгина-Котс «Адамдык акыл-эске ээ болбогон, бирок адам коомунда жашаган айбанаттар адамдык сапатка ээ болобу? деген экинчи логикалык суроону койгон. Ладыгина-Котс койгон эксперимент адам коому айбанаттардын акыл-эсин өзгөртө албагандыгын далилдеген. Тескерисинче, адамдык акыл-эске ээ, бирок айбандардын үйүрүндө чоңойгон адамдарда адамдык сапаттар сакталбай турганын (карышкырлар, аюулар арасында) турмуш өзү далилдеди.

Ошондуктан тигил (чөйрө), же бул (жаратылыш) гана чечүүчү күч деген маселе, проблеманы коюу анчалык туура эмес.

Чөйрөнүн балага тийгизген таасирин чечүүдө советтик психо-

логдордун, философтордун, биологдордун жана медиктердин ойлору бирдей эмес. Бул маселени чечүүдө үч түрдүү кайчылаш пикирлер кездешет.

Биринчи топтогу окумуштуу медиктер, биологдор, генетиктер баланын психикалык жактан өнүгүүсүндө Гендин маанисин баса белгилеп, чөйрөнүн таасирин экинчи орунга коёт.

Экинчи топтогу (философтор, психологдор) окумуштуулар баланын психикалык өнүгүүсүндөгү чөйрөнүн таасирин баса көрсөтүүгө аракеттенишет.

Үчүнчү топтогу окумуштуулар (дуалисттик-материалисттер) эки фактордун баланын өнүгүшүнө тийгизген таасирин бирдей карашат. Мисалы: темпераменттин, нерв системасынын калыптануусунда тукум куучулук негизги орунда турса, ал эми башка касиеттердин өнүгүүсүндө чөйрө башкы орунда дешет.

Психикалык өнүгүүгө тукум куучулук, чөйрө өз таасирин тийгизери шексиз экендигин эч ким танбайт. Бирок, кайсынысы канчалык деңгээлде таасир этет деген суроо жоопсуз калууда. Балада пайда боло турган, пайда болгон касиеттерге тукум куучулуктун, чөйрөнүн таасири жеткиликтүү мотив боло албайт. Баланы жогорку личносттук тепкичке көтөрө албайт. Психикалык жактан өнүгүүсү үчүнчү күчкө муктаж. Мындай күч болуп-баланын активдүүлүгү саналат. Чынында да, баланын активдүү аракетисиз жалаң гана чөйрөнүн, тукум куучулуктун таасиринде туруп, жогорку личносттук абалга көтөрүлүүгө мүмкүн эмес.

Бала психикалык жактан өнүгүү үчүн адам баласы топтоп кеткен тажрыйбаны ар тараптан активдүү өздөштүрүүсү зарыл. Ал адам коомунда туулуп, адамдын иш тажрыйбасынан жаралган буюмдардын арасында, түрдүү мамилелердин ичинде жашайт. Бул мамиледе, буюмдарда адамдын иш тажрыйбасы топтолгон. Жаш балдар ар түрдүү кубулуштарды туура кабыл алып, аны өз керектөөсүнө кантип колдонуунун жолун билүү менен гана психикалык өнүгүүгө мүмкүндүк алат. Баланын өнүгүүсү чоң кишилердин потенциалдык деңгээлине жараша болот. Чоң кишилердин жетектөөсү менен гана ишке ашат.

Баланын психикалык өнүгүүсүндө окуунун мазмуну негизги орунду ээлейт. Окуу процесси канчалык мазмундуу, интеллектуалдуу болсо, өнүгүү ошончолук эффективдүү болот. Окуу процессиндеги оригиналдуу методдор, ыктар баланын интеллегинин өнүгүүсүнө чоң таасирин тийгизет. Окуу процессинде балдардын өнүгүүсүнө иш-аракеттердин жолдору, маалыматтардын татаалдыгы мазмуну негизги орунду ээлейт. Окутуунун мазмунун өзгөртүү менен психикалык өнүгүүнү да өзгөртсө болот.

Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов окутуунун мазмунуна атайын каражаттарды киргизүү менен бала нын интеллектуалдык деңгээлинин өзгөрөрүн далилдешкен. Бирок Ж. Пиаже 7—8 жаштагы балдарда сан үстүнөн аракет жасоо мүмкүнчүлүктөрү толук жок деп, илимге «сандын сакталбоосу» (несохранение количество) деген илимий түшүнүктү киргизген. Ж. Пиаже өз оюн далилдөө үчүн окуучулардын көз алдында бирдей көлөмдөгү идиштерге бирдей массадагы суу куйган.

Окуучулар эки идиштеги суунун массаларынын бирдей экенине көздөрү жеткенден кийин, ошол эле эки идиштеги сууну ар түрдүү формадагы (кууш, бийик) идиштерге куюп, окуучуларга көрсөткөндө алар суунун бийиктигине карап, суунун алгачкы массасы өзгөрдү деген жоопту беришкен.

Советтик психологдор окутуунун мазмунуна атайын интеллектуалдык, методикалык каражаттарды киргизүү менен, Пиаженин феноменин баладан 5 жашында эле алып таштаса боло тургалын далилдешкен. Ошондой эле Пиаже логикалык операциялардын жүргүзүү балада 11—12 жашта башталарын айткан. Окутуунун мазмунуна күчөтүүчү каражаттарды киргизүү менен, мектепке чейинки балдарда деле логикалык операцияларды жүргүзүүнү үйрөтүүгө мүмкүн экендиги такталып Ж. Пиаженин бул тезиси канчалык туура эмес экендиги далилденген.

Ошентип, алынган илимий фактыларга таянып, кенже мектеп жашындагы жана мектепке чейинки балдардын илимий түшүнүктөрдү, маалыматтарды өздөштүрүүгө кудуреттери жетет деген корутундуга келүүгө болот. Балдарда (5—11—12 ж.) жогорудагы Пиаженин феномендеринин пайда болушунун себеби ар түрдүү татаалдыктагы маселелерди чыгарууда арифметикалык аракеттердин жалпыланган (=, ≠, >, <) маанисин түшүнүшпөгөндүгүндө. Жыйынтыктап айтканда, окутуунун мазмуну, иш-аракеттерге ээ болуу жолдорунун өзгөчөлүктөрү жана маалыматтардын белгилүү иретте берилиши психикалык өнүгүүнүн негизги шарты болуп саналат.

2. БАЛАНЫН ПСИХИКАЛЫК ӨНҮГҮҮСҮНДӨГҮ ҚЫЙМЫЛДАТКЫЧ КҮЧТӨР ЖАНА ШАРТТАР

Баланын психикалык өнүгүүсүндө тукум куучулук, чөйрө негизги орунду ээлейт, бирок булар өнүгүүнүн негизги чечүүчү күчү эмес. Баланын жашоосунда анын бир тепкичтен экинчи тепкичке көтөрүлүшүнө мүмкүндүк берүүчү ички кыймылдаткыч күч жашайт. Бул жаңы менен эскинин ортосундагы карама-каршылык болуп саналат.

Эски—баланын тигил же бул жаш курагынын бир этабында керектөөсүн канааттандырууга мүмкүндүк берген айлана чөйрөдөн алган ык, машыгуулары. Бул ык, машыгуулар бала өнүгүүнүн жаңы тепкичине өткөндө, анын иш аракетине тоскоолдук кылышы да мүмкүн.

Жаңы — баланын өнүгүүнүн кийинки тепкичине көтөрүлүшү менен пайда болгон жаңы иш-аракеттерди аткарууга мүмкүндүк берүүчү ык, машыгууларга ээ болуусу. Ошентип баланын өнүгүүсүндө кыймылдаткыч күч болуп, эски ык, машыгуулар менен жаңы ык, машыгуулардын ортосундагы карама-каршылык саналат. Карама-каршылык баланын тышкы чөйрө менен болгон карым-катышынан пайда болот. Мындай карама-каршылык иш аракеттердин түрдүү сферасынан келип чыгат.

1. Окуучунун жаңы, татаал маселени чечүүгө жасаган аракети менен анын үйрөнгөн эски ык, машыгуулары аркылуу чечүүгө жасаган аракетинин ортосунда карама-каршылык пайда болот. Бул каршылыкты жеңүү окуучуга жаңы маселени чечүүгө мүмкүндүк берет.

2. Окуучунун сабакта тартипти сактоого жасаган аракети менен, анын мурда калыптанган жүрүш-турушунун ортосунда карама-каршылык келип чыгат. Бул карама-каршылыкты жаңы талапка жараша чечүү баланын тартипке үйрөнүүсүнө түрткү берет.

Мындай өз ара таасир этүүлөр, карама-каршылыктар турмуштун түрдүү жагдайында кездешет:

— Физиологиялык (курсагы ачкандык, чарчоо, эңсөө) карама-каршылык. Бул адамдын физиологиялык (курсакты тойгузуу) керектөөсү менен аны канааттандыруу мүмкүнчүлүгүнүн ортосундагы күрөш.

— Когнитивдик (таануу, маалымат) карама-каршылык маселелерди чыгарууда керек болуучу маалыматтардын, ык-машыгуулардын формаларынын өзгөрүүсүнөн пайда болот.

— Эрктик карама-каршылык мотивдердин (милдет, каалоо) күрөшү.

— Социалдык-психологиялык карама-каршылык мүнөздүн белгилеринде (эгоизм, боорукердик) орун алат.

3. ЖАШТЫК ӨНҮГҮҮНҮ МЕЗГИЛДЕРГЕ БӨЛҮҮ

Курак психологиясында борбордук, актуалдуу проблемалардын бирине курак проблемасы кирет. Илимде курак проблемасынын илимий негизинин табылышы тарбия системасын түзүүгө жардам берет. Бул проблеманын табиятын түшүндүрүүдө чет өлкөлүк жа-

на советтик окумуштуулардын арасында төмөндөгүдөй илимий агымдар бар;

— Курактык тепкичтердин абсолюттугун, өзгөрбөгөндүгүн, толук түрдө биологиялык законго баш ие тургандыгын жакташкан агым.

— Курак түшүнүгүн толук танышкан агым.

— Адамдын өнүгүүсүн үзгүлтүксүз процесс катары эсептешип морфологиялык, биохимиялык белгилерине карап, баланын өнүгүүсүн мезгилдерге, этаптарга бөлүүгө аракеттенишкен агым.

Л. С. Выготский, П. П. Блонский куракты мезгилдерге бөлүү тарыхый мүнөзгө ээ деп, адам жашаган чөйрөнүн мазмунун, окутуунун методдорунун өзгөрүшү куракты мезгилдерге бөлүүгө негиз болот деген идеяны жакташат. Азыркы учурда психология, педагогика, физиология, педиатрия жана антропология илимдеринде жашты мезгилдерге бөлүүнүн бир канча түрлөрү кездешет.

Биздин негизги максат тигил же бул окумуштуулардын идеяларына сын-пикир айтуу эмес, курак проблемасынын актуалдуу экендигин гана белгилөө.

Педиатрия илими психикалык өнүгүүнүн төмөндөгүдөй этаптарын сунуш кылат: Эненин ичиндеги мезгил, жаңы төрөгөн мезгил, эмчек менен азыктандыруу мезгили, сүт тиш мезгили, өспүрүмдүк мезгил жана жыныстык жактан жетилүү мезгили.

Курак проблемасынын илимий жерпайын (фундаментин) куруу максатында СССРде (Англия, Болгария, ГДР, Польша, Чехословакия, Швеция) физиологдор, морфологдор, биохимиктер педиатрлар, педагогдор, гигиенисттер жана герентологдор катышып, өткөрүлгөн илимий-теориялык симпозиумда окумуштуулар куракты шарттуу түрдө төмөндөгүдөй мезгилдерге бөлүүгө макулдашышкан:

— жаңы төрөлгөн бөбөк — 1 күндөн 10 күнгө чейин;
—эмчек курагы 10 күндөн 1 жылга чейин;
— алгачкы балалык мезгил 1—2 жыл;
— биринчи балалык мезгил 3 жаштан 7 жашка чейин;

— экинчи балалык мезгил 8—12 жаштагы эркек балдар,
8—11 жатагы кыз балдар;

— өспүрүмдөр 13—16 жаштагы эркек балдар, 12—15 жаштагы кыз балдар;

— жигиттер 17—21 жаштагы эркек балдар, 16—20 жаштагы кыздар;

— биринчи толуу мезгили 22—35 жаштагы эркектер, 21—35 жаштагы аялдар;
— экинчи толуу мезгили 36—60 жаштагы эркектер, 36—55 жаштагы аялдар;
— улгаюу курагы 61—74 жаштагы эркектер, 56—74 жаштагы аялдар;
— аксакалдык курак 76—90 жаш аралыгы;
— узак жашоочулар 90 жаштан жогору.

Айрым окумуштуулар курак мезгилдеринин чектерин башкача бөлүштүрөт. Мисалы, жигиттик мезгил 12—17 жаш аралыгын камтыйт (Дж. Биррен). А. Гезелл 10 жаштан 16 жашка чейинки аралыкты жети тепкичке бөлгөн. Д. Б. Бромлей эне курсагында, балалык, жигиттик деп үч жаш мезгилине бөлөт. Балалык мезгилдин өзү үч тепкичтен турат: бөбөктүк мезгил туулгандан 18 айга чейин, мектепке чейинки балалык 18 айдан 5 жашка чейин мектептеги алгачкы балалык 5 жаштан 11—13 жашка чейин. (Бул жаштык мезгил англиянын мектеп системасына туура келет).

Э. Эриксон жаш мезгилинин төмөндөгүдөй тепкичтерин сунуш кылат: Эмчек (көкүрөк) курак мезгили 0—1 жыл аралыгы, эмгек төө (боору менен жылуу) 1—3 жаш, мектепке чейин 3—6 жыл, жыныстык жетилүү алдында (предпубертатный) 6—12 жаш, жигиттик 13—18 жаш.

Психикалык өнүгүүнү мезгилдерге бөлүүдө окумуштуулардын айрым топтору баланын өнүгүүсүндө кездешүүчү бир белгини бөлүп, аны негизги чен-өлчөм (критерия) катары тутуп, ошонун негизинде курак мезгилдерин негиздешкен: З. Фрейд баланын өнүгүүсүндөгү жыныстык жетилүүнү баланын негизги касиети деп, өнүгүүнүн төмөндөгүдөй тепкичтерин сунуш кылат: оралдуу (оральную), аналдуу (анальную), фаллигдүү (фаллигическую), латенттүү (латентную), гениталдуу (генитальную), жыныссыз (бесполому), жыныстык нейтралдуу (нейтрально полому), эки жыныстуу (двуполому), жыныстуу (половому) балалык.

П. П. Блонский мезгилдештирүүнүн негизи катары баланын тишинин түптөлүүсүнө карап тишсиз, сүт тиш, туруктуу тиш мезгили деп бөлөт.

— И. А. Арашевский скелеттин булчуң этинин энергиясына карап, психикалык өнүгүүнү мезгилдештирген.
— В. Д. Розанова тамактануу түрлөрүнүн өзгөрүүсүнө карап,
— Е. Шмид-Кольмер баланын жүрүш-турушун мүнөздөөгө негиздеп, отуруу, басуу мезгилдерин, Г. Салливен личносттордун ортосундагы мамилеге болгон муктаждык керектөөсүнө карап, А.

Дистерверг конкреттүү психикалык функциянын өнүгүүсүнө карап, сезүү үстөмдүгү, эс үстөмдүгү, акыл үстөмдүгү деп бөлгөн, ал эми Л. Колберг жашты мезгилге бөлүүнүн негизи катары моралдык аң сезимдин генезисин алат.

Педагогикалык бай тажрыйба, психологиялык байкоолор өнүгүүнүн төмөндөгүдөй жаштык этаптарын сунуш кылат:

— бөбөк курак туулгандан бир жашка чейин;
— эрте жаш курак бир жылдан үч жашка чейин;
— мектепке чейинки курак 3 жаштан жети жашкан чейин;
— кенже жаш курак 7 жаштан 11—12 жашка чейин;
— өспүрүм курак 11—12 жаштан 14—15 жашка чейин;
— эрте жигиттик курак 14—15 жаштан 17—18 жашка чейин.

Жашты мындай мезгилдерге бөлүү айрым турмуштук фактыларга дал келгени менен, эмпирикалык мүнөзгө ээ болуп, илимий концептуалдык негизге ээ эмес.

Психолог Д. Б .Эльконин баланын белгилүү жашоо этабында негизги орунду ээлеген иш-аракетти негиз кылып алып, жашты төмөндөгүдөй мезгилдерге бөлөт:

— Бөбөк курак туулгандан бир жашка чейин. Негизги иш-аракет ата-энеси менен болгон эмоционалдык карым-катнаш;

— Алгачкы балалык курак бир жаштан үч жашка чейин. Негизги иш-аракет предметти кармалап, ыргытып ар тараптан көрүү аракети. Мында бала колуна тийген, биринчи көргөн ар түрдүү заттарды бөлүп, ажыратып, бириктирип өзүнүн аракети менен өздөштүрөт;

— мектепке чейинки курак—3 жаштан 7 жашка чейин. Негизги иш-аракети ролдук оюндар. Балдар колуна тийген түрдүү заттарды манипуляциялоо менен гана чектелбестен, анын чыныгы милдетин, ролун билүүгө аракеттенишет. Ролдук оюндун жардамы менен бала фундаменталдуу иш тажрыйбаны өздөштүрөт;

—кенже мектеп жашындагы балдар — 7 жаштан 11 жашка чейин. Негизги иш-аракет болуп окуу иш-аракети саналат;

— өспүрүм балдар 11—15 жашка чейин. Негизги иш-аракети интимдик личносттук карым-катнаш аракетине жетишүү;

— жогорку класс окуучулары 15—18 жаш аралыгы. Негизги иш-аракети окуу, профессионалдык умтулуу.

Д. Б. Элькониндин идеясына жакын идеяны Л. И. Божовичтин эмгектеринен да кездештиребиз. Божович жашты мезгилдерге бөлүүнүн негизи кылып, негизги жетекчи мотивациянын алмашуусун алат. Кенже мектеп жашындагы баланын жетекчи мотиви болуп, мектеп окуучусу деген укукка ээ болуу, ага жетишүүгө аракеттенүү. Орто мектеп жашындагы балдар өзү күткөн, эңсеген

орун үчүн күрөшүү, ал эми жогорку класс окуучуларында андан ары өзүн өнүктүрүү перспектива мотивин аныктап алуу үчүн умтулуу.

4. ПСИХИКАЛЫК ӨНҮГҮҮ МЕНЕН ОКУТУУ ТҮШҮНҮКТӨРҮНҮН ОРТОСУНДАГЫ БАЙЛАНЫШТАР ЖАНА АЙЫРМАЧЫЛЫКТАР

Окутуу жана өнүгүү түшүнүктөрүнүн бири-бирине болгон байланышы, айырмасы, окутуунун, тарбиялоонун негизги маселелеринин бирине кирет. Өнүгүү жана окутуу проблемаларынын ортосундагы өз ара карым-катыштын туура чечилиши психология илиминде гана эмес, педагогикада да борбордук мааниге ээ деп жазат С. Л. Рубинштейн1.

Психология илиминде эки түшүнүктүн ортосундагы байланыш, айырма окумуштуулар тарабынан ар түрдүү чечилген:
— Окутуудагы сан түшүнүгү жана башка математикалык түшүнүктөр окутуунун жардамы менен пайда болбостон, өз алдынча, ички себептердин натыйжасында өнүгөт. Ойлоо өзүнүн түрдүү этаптарына окутуусуз2 жетип, окутуу, өнүгүү законуна баш иет деген идея Ж. Пиажеге таандык.

Окутуу өнүгүү законуна баш иет, башкача болбойт деген ой Ж. Пиаженин окуучусу Б. Инельдерге тиешелүү.
У. Джемс, Э. Торндайк окутуу, өнүгүү процесстери бири-бирине көз каранды болбогон феномендер деп окутуу, өнүгүү процесстерин тең карашат.

Советтик психологдор жогорудагы ой жүгүртүүлөргө каршы чыгышып, окутуу менен өнүгүү мазмуну боюнча бири-бирине дал келбесин, эки түшүнүктүн ортосунда татаал көз карандылык бар экендигин жана окутуу өнүгүү деңгээлине караганда, ар качан алдыда жүрөрүн жакташат. Балалык куракта өнүгүүнү артынан ээрчитип, жетелеп жүргөн гана окутуу натыйжалуу деп жазат Л. С. Выготский. Биздин оюбузча, жогорудагы илимий агымдар бул проблеманы жеткиликтүү эксперименталдык негизде изилдебей, кандайдыр бир куракты мезгилди же бир касиеттердин тобунун айланасында ой жүгүртүлүп түзүлгөн теориялардай сезилет. Мисалы, Выготский өз оюн экспериментке негиздебей, ага чейин топтолгон илимий фактыларды өзүнүн логикалык, философиялык мүмкүнчүлүгүнө таянып тыянактагандай туюлат.

---

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии 2-изд. М., 1946, с. 156.
2. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятие.
ж. Вопросы психологии, 1966, № 4.

5. АКСЕЛЕРАЦИЯ ПРОБЛЕМАСЫНЫН ФИЗИОЛОГИЯЛЫК, ПСИХОЛОГИЯЛЫК СЕБЕПТЕРИ

Акселерация түшүнүгүн кыргызчалаганда «тездетүү», «тездөө» деген маанини берет.

Алгач акселерация кубулушунун курак жана педагогикалык психология илиминде үйрөнүлүш себебин билүү зарыл. Биздин оюбузча, анын себеби төмөндөгүдөй:

Көптөгөн тарбиячылар, мугалимдер өздөрү жетектеген балдардын реалдуу социалдык деңгээлин «(илимий информацияларды мугалимден көп билген, кругозору кең, салмактуу, бойлуу, жыныстык, паспорттук жаштан озуп кеткен өзгөчөлүгүн) эсепке албай, окуучуларга паспорттук жаштын деңгээлинде гана мамиле жасоого аракеттенишет.

Окуучулардын жекече деңгээлдеринин мугалим тарабынан эсепке алынбоосу анын окуучуга болгон таасирин төмөндөтүп, сабактын эффективдүүлүгүнө тескери таасирин тийгизет. Ушул себептен мугалим акселерация проблемасынын жаратылышын так элестетүүсү зарыл.

Акселерация биологиялык жана социалдык акселерация болуп экиге бөлүнөт: Биологиялык акселерация — азыркы жаңы төрөлгөн балдардын бойлуу жана салмактуу экендигин белгилейт. Мындай процесс мектеп жашындагы балдарда да кездешет. Чындыгында, балдардын салмактарынын эки эселениши 6 айда эмес, 4 айында байкалат. Тиши бир топ эрте чыгат. Жыныстык жетилүү 16—17 жашта эмес, 11—12 жашта байкалат. Эркек жигиттердин бойлорунун туруктуулугу 25—26 жаштарда эмес, 18—19 жаштарда, ал эми кыздарда 16—17 жаштарда эле туруктуу абалга өтөт. 13—15 жаштагы баланын бою 20-жылдарда жашаган балдардын боюна караганда, 12—14 смге узун. Ал эми салмагы 10—12 кг га оор. Азыркы 16—17 жаштагы баланын жыныстык жетилүүсү 1960-жылдагы 19—20 жаштагы баланын жыныстык жетилүүсүнө дал келет.

Биология, астрономия, медицина, психология жана физиология илиминен алынган демографиялык анализ баланын туулган күнүнөн баштап физикалык өнүгүүсүндө акселерация кубулушу кеңири тамыр жайганы байкалган.

Акыркы 75—100 жылдын ичинде жаңы төрөлгөн баланын салмагы 2,0—4, 7% (100—300 гр) жогорулаган, бою 1 %ке, салмагынын эки эселениши 5—6 айлыгында эмес, 4,—4,5 айлыгында байкал-

ган. 5,5 жаштагы баланын салмагы, бою 1980-жылдагы 7 жаштагы бала ээ болгон салмакка, бойго ээI.

Демек, балдар биринчи класска социалдык жактан бир топ жеткиликтүү өнүккөн акыл менен келишет. Балдардын айрым топтору өз классташтарына караганда чоң социалдык мүмкүнчүлүктөр менен келишип, мугалимдерден өзгөчө окутуунун деңгээлдерин талап кылышат. Мындай балдарды өз учурунда аныктап, анын деңгээлине туура келе турган окуу информацияларын берүү психикалык жактан туура калыптануусуна шарт түзөт.

Окуу процессинде акселерациянын төмөндөгүдөй түрлөрү көздешет: Класстан класска аттап өтүү, тездетилген программа менен окутула турган класстарды түзүү, айрым сабак же сабактардын топторун тездетип окутуу, жогорку окуу жайында окулуучу айрым илимдин тармагын мектеп шартында окутуу 2. Мындай окутуу акселерациялары чет мамлекеттерде (АКШ) кеңири таралган. Советтик мектептерде окуу акселерациясы көз жаздымда калган эмес, бирок жеткиликтүү колго алынбаган.

Социалдык акселерация, балдардын коом, жаратылыш закондору боюнча информативдүүлүгүн, кругозорлорунун кенендигин белгилейт. Мындай абалдын болушу ата-энелердин жалпы билим деринин жогорулашына радио, телевидение, театр жана башка массалык информациялардын көбөйүшү менен түшүндүрүлөт. Чынында да, 40—50 жыл мурун төрөлгөн балдарга салыштырганда, азыркы балдардын кругозору кең, жаратылыштын, коомдун закондоруна өз деңгээлдерине жараша эркин ой жүгүртө алышат.

Ошентип, адам жашаган региондун потенциалдык деңгээли, жаратылыштын кен байлыктары, цивилизация, миграциялануу мүмкүнчүлүгү адамдардын организмине católizатордук таасирди тийгизет. Акселерация кубулушунун пайда болуусуна шарт түзөт.

---

1. Карсаевская Т. В. Социальная и биологическая обусловленность изменений и физическом развитии человека, Л., 1980.
Властовский В. Г. Акселерация роста и развития детей. М., 1976

2. Инге Унт. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., Педагогика, стр. 49—50.

ҮЧҮНЧҮ БӨЛҮК

КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН МЕТОДДОРУ

1. Курак жана педагогикалык психологиянын методдору жөнүндө жалпы түшүнүк.
2. Психодиагностикалык методдор (байкоо, аңгеме, тест, экспери мент, социометрия ж. б.)
3. Статистикалык материалдарды тазалоо, иштеп чыгуу методдору жөнүндө түшүнүк.

АДАБИЯТТАР

1. Герасимов Н. Г. Научное исследование М., Политиздат., 1972.
2. Ломов Б. Ф. Теория, эксперимент, практика в психологии. — Психологический журнал, 1980, т. 1, № 1 ст. 8—12.
3. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) Л., Издательство ЛГУ, 1976.
4. Сосновский Б. А. Лабораторный практикум по общей психологии. М., Просвещение, 1979.
5. Экспериментальная психология (Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., Прогресс, вып. 1—2, 1966—1978.

1. КУРАК ЖАНА ПЕДАГОГИКАЛЫК ПСИХОЛОГИЯНЫН МЕТОДДОРУ ЖӨНҮНДӨ ЖАЛПЫ ТҮШҮНҮК

Ар бир илим өзүнүн изилдөө предметине ылайык тигил же бул илимий методдорду тандап алат. Ушундай тандоо укугуна балдар психологиясы да ээ. Балдар психологиясынын методу баланын өнүгүүсүн мүнөздөөчү фактыларды ачуу, аны айкындоо, изилдөө жолдорун табуу болуп саналат. Мындай информацияларды алып жүрүүчүлөргө ата-эне, мектеп, коомчулук кирет. Ар бир ата-эне, тарбиячылар, коомчулук, мугалимдер өзүнүн баласын багуу, окутуу жана тарбиялоо менен изилдөөчүлөрдү кызыктыруучу каалаган фактыларды айтып берүүгө мүмкүнчүлүктөрү жетет. Бирок бул фактылар да баланы мүнөздөөчү негиздүү, негизсиз жардамчы касиеттери бири-бирине аралашып кетет. Айрым фактылар алардын субъективдүү ой жүгүртүүлөрүнүн же эмоционалдык таасирлерден улам пайда болгон байкоолор болуусу ыктымал

Ошондуктан бул фактылар көп учурда чындыкка жакындай бербейт. Ал эми илимге нукура чындык керек.

Мындай көп кырдуу информациялардын ичинен изилдөөчү өзүнө керектүүсүн бөлүп алуу үчүн түрдүү методдорду колдонот.

Илимий изилдөөнүн жардамы менен жоболорду негиздөөгө керек боло турган фактыларды топтоого мүмкүндүк берүүчү каражаттарды тандап алып, анын жардамында объектти изилдөө илимий кызматкерлердин негизги максаты болуп саналат.

Илимий изилдөөнүн күчү жалаң гана изилдөөчүнүн жаратылыштык жөндөмдүүлүгүнө жараша болбостон, атайын иштелип чыккан өзгөчө илимий методго да жараша болот. Жакшы түзүлгөн, ойлонуп табылган же изилдөө объектисине туура келүүчү методдорду тандоо илимди жаңы, адам көрбөгөн горизонтко көтөрүп, адам баласын байытат.

Көп учурда айрым илимий фактылар саналуу гана объектилерден алынып, массалык, социологиялык мүнөзгө ээ болбогондуктан, ага ишенүүгө болбойт. Ал эми ушундай статистикалык материалдардын илимий ишеничтүүлүгүн текшерүү үчүн илимий кызматкерлер илимий куралга муктаж.

Алдыга коюлган проблеманы чечүүдө психологиялык изилдөө төмөнкүдөй этаптарды басып өтөт:

— Даярдоо этабы — Гипотеза, маселелерди, максаттарды коюу үчүн алгач проблема менен таанышып чыгуу;

— Изилдөө этабы — түрдүү методдордун жардамы менен керектүү фактыларды топтоо;

— алынган фактылардын закон ченемдүүлүктөрүн табуу үчүн сандык жана сапаттык ылгоону, иштөөнү жүргүзүү.

2. ПСИХОДИАГНОСТИКАЛЫК МЕТОДДОР (БАЙКОО, АҢГЕМЕ, ТЕСТ, ЭКСПЕРИМЕНТ; СОЦИОМЕТРИЯ)

«Метод» деген түшүнүктүн өзү ар түрдүү ой жорууларды пайда кылгандыктан, окумуштуулардын бардыгын ынандыра турган психологиялык методдордун классификациясы жок. С. Л. Рубинштейн экспериментти, байкоону негизги методдор деп, ал эми иш-аракеттин жыйынтыгын изилдөө, аңгеме, анкета, тест, генетикалык методдорду жардамчы методдор катары эсептеген. С. Л. Лурия структуралык анализ, эксперименталдык —генетикалык, эксперименталдык-патологиялык методдорду негизги деп, ал эми тест, психикалык процесстерди сан жана сапаттык жактан талдоого мүмкүндүк берүүчү методдорду жардамчы методдорго киргизген.

Ананьев Б. Г. «О методах современной психологии» деген макаласында психодиагностикалык методдорду 4 топко бөлөт:

— Биринчи топко — салыштырма, лонгитюддуу жана комплекстүү салыштырма методдору кирет. Бул топтогу салыштырма методу балдар психологиясында «жаштык метод», «туурасынан ке-

суу» (поперечных срез) деген ат менен белгилүү. Лонгитюддук метод бир эле индивидди узак мезгилге чейин изилдөөнү билдирет. Комплекстүү изилдөөдө түрдүү илимдердин өкүлдөрү бир дикте бир программада иштешет.

— Экинчи топ илимий фактыларды эмпирикалык жол менен табуучу, байкоо, өзүн-өзү баалоо, эксперимент, психодиагностикалык (тест, анкета, суроо жооп, аңгеме) методдорун өз ичине камтыйт.

— Үчүнчү топту жыйналган материалдарды статистикалык жактан иштеп чыгуу, тазалоо методдору түзөт. Бул методдор илимий информацияларды сандык, сапаттык анализдөөдөн өткөзүшөт.

— Төртүнчү топту интерпретациялоо (түшүнүктөрдүн, тексттердин маанисин ачуу, түшүндүрүү) методу түзөт. Мында алынган акыркы илимий фактылардын, жыйынтыктардын маанисин ачуу, түшүндүрүү иштери ишке ашат.

Жогоруда саналган методдордун бири-биринен болгон айырмасын, оң-тескери жактарын саноо менен ар бир методго кыскача мүнөздөмө берүү — негизги иштердин бири. Бул жерде экинчи, үчүнчү топту түзгөн методдорго кеңири токтолобуз.

Байкоо методу. Байкоо методу түрдүү, чыныгы, эркин ситуацияларда личносттун жүрүш-турушун, кабыл алуу аракеттерин максаттуу үйрөнөт. Байкоо — башка методдорго караганда өзүнүн жөнөкөйлүгү менен кеңири тараган методдордун бири.

Байкоо эффективдүү болсун үчүн бала өзүн үйрөнүп, изилдөө жүргүзүлүп жатканын сезбөөсү зарыл. Ушул себептен байкоону көп учурда бала көнүп калган шартта же шек санабаган киши аркылуу жүргүзүү негиздүү. Көп учурда баланы чочутпоо үчүн жашыруун байкоого өтүшөт. Ал үчүн баланын иш-аракети жүрүп жаткан аянтчага жакын терезеси бар экинчи аянтчаны атайын даярдайт. Жашыруун байкоодо телевизорду жана башка техникалык каражаттардын колдонулушу мүмкүн.

Балада көрүнгөн түрдүү психикалык өзгөрүүлөрдү туура талдоо үчүн изилдөөчү бир барак кагаз алып, аны экиге бөлүп, биринчи жарымына көзүнө көрүнгөн фактыларды жазуу аракетинде болот. Ал эми кагаздын экинчи жарымына ал фактыларды түшүндүрүү, чечмелөө, тактоо аракети жазылат.

Байкоо тандалган, үзгүлтүктүү же үзгүлтүксүз жүргүзүлүүсү мүмкүн. —Үзгүлтүксүз байкоо узак убакытка чейин бир баланын же топтун үстүнөн такай жүргүзүлөт. Үзгүлтүксүз байкоо көп учурда күндөлүк формасында жүрөт. Күндөлүктү атайын

илимий кызматкер гана жүргүзбөстөн, ата-энелер да жүргүзүүсү мүмкүн.

— Үзгүлтүктүү байкоо чектелген убакытта баланын жүрүш-турушунун бир бөлүгүнүн үстүнөн жүргүзүлөт.

Байкоочу менен байкалуучулардын ортосундагы байланышка жараша байкоо байланышсыз (мугалимдин окуучулардын үстүнөн байкоо жүргүзүп жатканын окуучулар биринчи күндөн баштап билишет), байланыштуу — мында экспериментатор окуучуларга. экскурсия, кружок, консультация өткөзүү менен өзүнө керектүү илимий фактыларды топтойт.

Байкоодон алынган фактылар чындыкка дал келиши үчүн төмөндөгү шарттар аткарылышы керек:

— Алдыга коюлган максат, маселе, так такталып, байкоонун бардык этабында жүргүзүлүүчү план алдын ала талкууланып конкреттүү болуусу керек.

— Изилдөөчүнүн ар бир кадамы изилденүүчүлөрдө шектенүү. күмөн саноо, чоочуу сезимдерин козгошу керек эмес.

— Байкоого алынган фактылар катталышы зарыл. Каттоодо жалаң гана фактылар тизмектелбестен, балдардын психикалык өзгөчөлүктөрү, реакциялары да түшүрүлүшү керек. Фактыларды каттоодо фото, кинокамера, магнитофон, түрдүү жазуулар колдонулат. Алынган информацияларды кайтадан иштөө жана интерпретациялоо иштери жүргүзүлөт.

Байкоо методунун жөнөкөйлүгү менен бирге анын жетишпеген жактары да бар. Байкоодо өтө көп информацияларды топтоого мүмкүндүк алган менен, анын ички закон ченемдүүлүгүн табуу, статистикалык ишеничтүүлүгүнө ишенүү кыйын. Статистикалык материалдардын ички закон ченемдүүлүгүн табуу үчүн илимий кызматкерлерден көп тапкычтыкты, илимий, педагогикалык, психологиялык тажрыйбаны талап кылат.

Суроо методу. Бул метод эки негизги формада. Оозеки (баарлашуу же суроо-жооп (интервью), жазуу (анкета) жүзүндө жүргүзүлөт.

а) Баарлашуу методу. Баарлашуу (интервью) методу байкоо методуна караганда бир багыттуу келет. Мында изилдөөчү өзүнүн койгон максатына жараша алгач атайын суроолордун тобун түзөт. Суроолордон алынган жоопторду кагазга өзү же окуучулар түшүрүшөт. Баарлашууда изилдөөчү өзүнүн гана даярдаган суроолоруна жооп албастан, баладагы психикалык процесстердин жүрүү темпин, реакцияларын жана башка личносттук касиеттерди да регистрациялоого мүмкүндүк алат. Баарлашуу стандарттуу (бериле турган суроо алгач толук даярдалат), стандартталбаган

(бериле турган суроо ситуацияга карап пайда болот) болушу мүмкүн. Баарлашууда ишеничтүү толук, күткөн илимий информациянын алынышы изилдөөчү менен изилденүүчүнүн ортосундагы мамилеге жараша болот. Б) Анкета методу. Анкетада изилдөөчү алгач такталган гипотезага таянып, суроолордун тобун түзөт. Бул суроолор көп массадагы адамдарды өз ичине алып, массалык информацияларды топтоого мүмкүндүк берет. Жазуу (анкета) методунун жетишпеген жери изилдөөчү изилденүүчүнүн реакциясын ж. б. психикалык касиеттерин байкоо мүмкүндүгүнөн ажырайт.

Анкета методу түрдүү курактагы балдар үчүн эффективдүү боло бербейт. Төрт жашка чейинки балдар өз оюн жазуу түрүндө бере албагандыктан, анкета методу спецификалык, чектелген, бирок жеткиликтүү деңгээлде колдонулат. Мында изилдөөчү изилдөөгө керектүү материалдарды алгач даярдап, баланы кысылбай турган жерге отургузуп, изилдөөчү объекттерди (көлөмүн, түсүн ж. б.) көрсөтүп, аны оозеки баалоосун өтүнөт. Төрт жаштан кийин аңгеме сөз жүзүндө жүрүп, жооптору толук сүйлөм аркылуу түзүлүп калат.

Баарлашуу жана анкета методдорунда изилденүүчүлөргө суроо берилгендиктен, бири-биринен ажыратуу кыйынчылык туудурат. Бирок анкетада суроого окуучулар жооп жазышат, анкета алган киши катышпаса да болот, ал эми баарлашууда суроо-жооп көбүнчө оозеки жүрөт. Изилдөөчү жана изилденүүчүлөр тыгыз байланышта турушат.

Тест методу. Тест — сыноо, текшерүү деп которулат. Тест башка психологиялык методдорго караганда атайын түзүлгөн психодиагностикалык метод болуп саналат. Тестте изилдөөчү өзүнүн алдына койгон максатына, гипотезасына карап, объекти изилдей турган суроолордун тобун түзөт.

Тестти өндүрүшкө киргизүүдөн мурун, анын практикада колдонуу мүмкүнчүлүгүн, андан алынган жооптор бардык кырдаалдарда туура болорун көп массадагы изилденүүчүлөрдө текшерилип, эксперттердин оюн жыйынтыктаган соң, өндүрүшкө киргизилет. Ошондуктан тест методунан алынган илимий фактылар ишеничтүү, туура болот. Тест кандай кырдаалда, шартта өткөзүлсө да, объективдүү информацияларды бере алат.

Тест методунан алынган фактылар чындыкка дал келиши үчүн, биринчиден, тест изилденүүчүдөгү тигил же бул касиеттердин жашашын же жашабоосун аныктоосу зарыл. Экинчиден, изилденүүчүдө тигил же бул психологиялык касиеттердин көрүнүшүнө, пай-

да болуусуна бирдей шарт түзүлүүсүн талап кылат. Үчүнчүдөн, алынган информациялар туура интерпретацияланусу зарыл.

Эксперимент методу. Эксперимент методу — баладагы психикалык кубулуштардын активдүү, эркин жүрүшүн камсыз кылуучу, атайын шартта өтүүчү метод.

Эксперимент методунун бир өзгөчөлүгү коюлган максатты ишке ашыруу үчүн изилдөөчү изилденүүчүнүн үстүнөн активдүү иш жүргүзөт. Башкача айтканда, баланын жашоо шартын, иш-аракетин изилдөөчү кызыктыра тургандай өзгөртүп, аны түрдүү кыймылдарды жасоого мажбурлоосу мүмкүн. Бирок, байкоо жүргүзүлүүчү жай бала чочулабагандай, жасалмалуулугун көрсөтпөгөн дөй абалда болуусу зарыл.

Ушундай талаптардан улам эксперимент лабораториялык жана чыныгы болуп экиге бөлүнөт:

— Чыныгы экспериментте объект өзү жашаган көнүмүш чөйрөдөн ажыратылбай жүргүзүлөт.

— Лабораториялык экспериментте экспериментатор байкалуучу ,изилденүүчү объекттин үстүнөн активдүү аракет жасайт. Керектүү жерлерин же экспериментти кайтадан толук кайталоо мүмкүндүгүнө ээ болот. Мындай кайталоо эксперименттин тактыгын, ишенимдүүлүгүн жогорулатат.

Лабораториялык экспериментте түрдүү аппаратуралар кеңири колдонулат. Бирок психологиялык аппаратураларда адамдын чектелген г а н а п с и х и к а л ы к өзгөчөлүктөрүн и з и л д ө ө г ө мүмкүндүк берет. М и с а л ы: адамдын мотордук, перцептивдик, мнемоникалык, интеллектуалдык жана эрктик касиеттери үйрөнүлөт. Көп учурда баланын кабыл алуу ылдамдыгын, көңүл буруусун, эстеги түрдүү ассоциялык көрүнүштөрдү, психикалык кубулуштарды, абалдарды, касиеттерди аппаратурасыз атайын түзүлгөн сандардын, сөздөрдүн ж. б. каражаттардын жардамы менен изилдейт. Муну бланкалык метод деп атоого болот.

Лабораториялык, чыныгы эксперимент констаттоочу (бир касиеттин бар экендигин белгилөө), калыптандыруучу болуп да бөлүнөт:

—Констаттоочу эксперимент объектти изилдөөнүн алдында анын алгач деңгээлин так аныктоо, баалоо, регистрациялоо кызматын аткарат.

— Калыптандыруучу эксперимент мугалимдин активдүү таасир этишинен констаттоочу этапта алынган түрдүү психикалык кубу-

луштардын канчалык деңгээлге өскөнүн, өсүү этаптарын, калыптануу деңгээлдерин, акыркы жыйынтыгын тактайт.

Иш-аракеттин жыйынтыгын изилдөө методу.

Балдар психологиясынын негизги методдорунун бирине иш-аракеттин жыйынтыгын изилдөө методу кирет. Иш-аракеттин жыйынтыгына балдардын чиймелери, лепкалары, аппликациялары, конструкциялары, ырлары, жазган жомоктору, жазуу дептерлери, колдонгон буюмдары, сочинениелери, контролдук иштери ж. б. буюмдары кирет.

Изилдөөдө баланын иш-аракетинин бардык түрү эле жарактуу боло бербейт. Баалуусу баланын чоң кишилердин жардамысыз өз колу, өз активдүүлүгү менен жасаган буюмдары негизги орунду ээлейт. Бул буюмдарды изилдөө менен баланын жөндөмдүүлүгүн, психикалык өзгөчөлүгүн, темпераментин, мүнөзүн изилдөөгө мүмкүндүк алынат.

Социометрия методу. Социометрия — кыргызчалаганда «жолдоштуктун деңгээлин аныктоо» деп которулат. Социометрия баланын коллективдин ичиндеги статусун, жолдошторy менен болгон мамилесин, авторитетин жана коллективдин ички закон ченемдүүлүктөрүн изилдейт.

Социометрия методунда баланын жаштык өзгөчөлүгүнө жараша суроолор түзүлөт. Жазуу түрүндө өз оюн али бере албаган балдарда социометриялык метод оюн катары (туулган күн менен куттуктоо, белектерди бөлүштүрүү) жүргүзүлөт.

Социометрия методунун башка методдордон айырмасы окуучуларга берилүүчү суроолор өтө жөнөкөй, окуучуларда чочуу сезимин пайда кылбаган мүнөздө түзүлөт. Андан алынган информациялар коллективдин ошол учурдагы ички динамикасын, механизмин так чагылдырат. Коллективде келечекте кандай өзгөрүү боло тургандыгын алдын ала пландаштырса да болот.

Баалоо (эксперт) методу. Баалоо методу суроонун бир түрү. Мында башка методдор менен алынган статистикалык материалдардын чындыгын текшерүү үчүн жогорку квалификациялуу эксперттерди топтоо менен изилдөөдөн алынган фактылардын чындыгын алардын ойлору менен толуктоо.

Эгиз балдар методу. Бул методду 1875-жылы Ф. Гальтон сунуш кылган. Бир уруктуу эгиз балдарды эксперименттин, байкоонун шартында бири-бири менен салыштыруу аркылуу алардагы акылы, жөндөмдүүлүгү ж. б. эсепке алып тукум куучулук фондусунун бири-бирине окшоштугун, ага окуунун, тарбиянын, чөйрөнүн тийгизген таасирин анын натыйжасында өзгөрүүлөрдүн мүнөзүн изилдөөнү максат кылып коёт.

ТӨРТҮНЧҮ БӨЛҮК

БӨБӨКТӨРДҮН, ЭРТЕ ЖАШ ЖАНА МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ ЖАШТАГЫ БАЛДАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛАРЫ

План

1. Жаңы төрөлгөндөрдүн жана бөбөктөрдүн психологиялык өзгөчөлүктөрү.

1. 1. Жаңы төрөлгөн баланын физиологиялык өзгөчөлүктөрү.

1. 2. Бөбөк жана чоң киши.

1. 3. Бөбөктүн психикалык өзгөчөлүктөрү.

1. 4. Шартсыз рефлекс жана анын баланын өнүгүүсүндөгү мааниси

1. 5. Бөбөктөрдүн сезүү органдарынын өзгөчөлүктөрү.

1. 6. Бөбөктөрдө кеп үйрөнүү аракетинин пайда болуусу.

1. 7. Бөбөктөрдүн кыймылдарынын, аракеттеринин өнүгүүсү.

2. Эрте жаш балалыктын психологиялык өзгөчөлүктөрү.

2. 1. Эрте жаш балалыкты жалпы мүнөздөө.

2. 2. Предметтик аракеттердин пайда болушу.

2. 3. Эрте жаштагы баланын кебинин өнүгүүсү.

2. 4. Эрте жаштагы баланын акылынын өнүгүүсү.

2. 5. Бала жана чоң киши.

3. Мектеп жашына чейинки балдардын психикалык жактан өнүгүүсүнүн өзгөчөлүктөрү.

3. 1. Мектеп жашына чейинки балага жалпы мүнөздөмө.

3. 2. Мектеп жашына чейинки баланын сенсордук өзгөчөлүктөрүнүн өнүгүүсү.

3. 3. Мектеп жашына чейинки баланын интеллектуалдык мүмкүнчүлүктөрү.

3. 4. Мектеп жашына чейинки баланын негизги иш-аракети.

3. 5. Эрктик-эмоционалдык жана личносттук касиеттердин калып тануусу

3. 6. Мектеп жашына чейинки баланын эси, кеби.

АДАБИЯТТАР

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка М., Просвещение, 1967.
2. Воспитание и обучение в детском саду (Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой, М.. Педагогика, 1976.
3. Генезис сенсорных способностей (Под. ред. Л. А. Венгера, М., Педагогика, 1976.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника М.. Просвещение 1975.
5. Палагина Н. А. Воображение у самого истока, Психологические механизмы формирования,— Бишкек: Илим; 1992
6. Развитие общения у дошкольников (Под ред. А. В. Запорожца. М. И. Лисиной, М., Педагогика, 1974.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология, Развитие ребенка от рождения до семи лет. М., Учпедгиз, 1960.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры М., Педагогика, 1978.

1. ЖАҢЫ ТӨРӨЛГӨНДӨРДҮН ЖАНА БӨБӨКТӨРДҮН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ

1. 1. Жаңы төрөлгөн баланын физиологиялык өзгөчөлүктөрү

Эл аралык классификация боюнча жаңы төрөлгөн баланын курагы он күндөн эки айга чейинки аралыкты өз ичине алат. Бирок бул мезгил бөбөк жашына гана тиешелүү болбостон, эрте жаш балалыкка да таандык. Ушул себептен 10 күндөн бир айга чейинки аралык бөбөктүк мезгил деп аталат.

Жаңы төрөлгөн бала төмөндөгүдөй физиологиялык өзгөчөлүктөргө ээ: — Салмагы 3 200—3 500 грамм. Бир жашта 10000—10100 граммды түзөт. Адаптациялык учурда бөбөк алгачкы салмагынын 5—6%ин жоготот. Кийинки үч айда салмагы калыптанат

— Боюнун узундугу 50 см. Бир жашта 75смге барабар.

— Бир минутада 40—45 жолу демин ичине тартат. Ал эми бул көрсөткүч чоң кишилерде 16га барабар.

— Кан тамыры бир минутада 140 жолу кагат. Жети жашта 90—100, чоң кишилерде 80—90го барабар. Жаңы төрөлгөн баланын биринчи мүнөттө жашоо мезгилиндеги жүрөгү бир минутта 200 жолу кагат.

— Мээнин салмагы 380—390 грамм. Чоң кишилердики 1400 грамм. Бир жаштын акырында мээнин салмагы 780—800, үч жашта 1110—1200 гр. тогуз жашта 1300 грамм, 15 жашта 1350 грамм, ал эми 21 жашта 1400 граммга барабар.

— Башы өтө чоң келет, боюнун 1/4 бөлүгүн ээлейт. Чоң кишилердики 1/8 ге барабар.

Балдар айбанаттардын балдарына салыштырмалуу алсыз төрөлөт. Бөбөк өзүнүн жашоосунун 80%ин уйкуда өткөзөт. Тикеден тике жардамга муктаж. Бала-сырткы чөйрөгө ылайыкташа турган чектелген шартсыз рефлекс жүрүш-турушуна ээ.

Жаңы төрөлгөн балада физиологиялык функцияларды башкаруучу көрүү, коргонуу, багыттоо жана ар түрдүү кыймылдарды башкаруучу кармоо, таянуу, аттоо рефлексттери кездешет. Бул рефлексттерди гуулгандан баштап өнүгө турган арка мээ, подкорковый нервдер башкарат.

Бала тышкы чөйрөнүн таасирине дифференциалдуу жооп бербестен, көбүнчө колдун, буттун кыймылдары менен жооп берет.

Чоң жарым шардын корасы (кабыгы) толук түрдө калыптанбаган абалда болот. Нерв клеткалары тарамдарга ажырай элек. Өткөрүүчү жолдор коргоочу миелиновалык

кабыкчалар менен жабылбаган. Бул дүүлүгүүнү борбордоштурбай, анын кенен тароосуна шарт түзөт. Шарттуу рефлексти түзүүгө тоскоолдук кылат.

Баланын тубаса рефлекстери али жеткиликтүү өрчүбөгөн. Бул балада каалаган жүрүш-турушту пайда кылса болот дегендик.

Анализатордун жана мээнин жетилүүсүнө, өнүгүүсүнө, калыптануусуна атайын шарт керек. Бирок баланын жалпы денесинин жетилишине, калыптануусуна караганда анализаторлор тез жетилет. Көбүнчө угуу, көрүү анализаторлору жакшы өнүгөт. Ушунун негизинде шарттуу рефлекс жана түрдүү байланыш, багыттоочу рефлексттери да өнүгөт. Биринчи он күндүн ичинде тамактанууга мүмкүндүк берүүчү шарттуу рефлекс калыптанат. Багыттоочу рефлексттин пайда болушу көрүү, угуу, көңүл топтоо аракеттерин пайда кылат. Импульсивдүү кыймылдарды тормоздойт.

2—3 айдан кийин баланын аракети чоң кишилерге багыттала баштайт. Өзүн баккан кишилерди башкалардан бөлүп, боолголоп калат. Секиндеп жандануу топтому пайда болот. Ушул кезден баштап бөбөктүк мезгили башталат.

1. 2. Бөбөк жана чоң киши.

Бөбөктүк курак 1—2 айдан бир жылга чейинки аралыкты өз ичине алат. Чоң кишилердин жаңы төрөлгөн бала менен биринчи мамилелешүү кадамы бөбөктүн ыйлоосу менен башталат. Бул феномен эмне үчүн пайда болот деген суроого: физиологдор — бөбөктүн тирүү жан катары жетилгендиги,үн чыгаруучу нерв түтүкчөсүнүн таруусунан тез дем чыгаруунун натыйжасынан деп түшүндүрүшөт. Психологдор болсо ыйлоону бул жашоо шартынын тез өзгөрүүсүнө ыраазы болбоонун реакциясы катары карашат. З. Фрейдистер — бекем, коопсуз чөйрөсүн элестетүүсүн жана инстинктивдүү керектөөсү менен турмуштун, коомдун талабынын ортосундагы карама-каршылыктардын натыйжасы катары кабыл алышат. Ж. Пиаже —бала толук түрдө чындыктан ажырап, ички дүйнөсүн тышкы реалдуу чөйрөдөн ажыратып, ички керектөөсүн тубаса жөндөмдүүлүктөр менен канааттандыруу аракетинин натыйжасы деп түшүндүрөт.

Советтик психологдор баланын турмушу толук түрдө чоң кишиге көз каранды дешет. Чоң кишилер баланын органикалык керектөөсүн камсыз кылат. Турмушка болгон активдүү керектөөсүн канааттандырат.

Чоң кишилер баланы колуна алып, мейкиндикте айландырганда аларда түрдүү жандануу аракеттери байкалат. Бала көп пред

меттерди көрөт. Ал предметтердин ортосундагы мамилени тактайт. Балада сенсордук тажрыйба пайда болот.

Баланын чындыкка болгон мамилеси биринчи күндөн баштап эле социалдык мамилени чагылдырат (Л. С. Выготский). Ушул мазмундан алганда баланы социалдык жан катары эсептөөгө болот. Чоң кишилер баланын айлана-чөйрө менен болгон мамилесин тактоочу, багыттоочу, ортомчулук милдетти аткарат. Акырындап бала менен чоң кишинин ортосунда биргелешкен иш-аракет, карым-катнаш, кептин пайда болуусуна өбөлгө түзүлөт.

Чоң кишилер баланы бир капталынан экинчи капталына оодарып, кириндирип, тамактантып, органикалык керектөөсүн канааттандырганда, бөбөктөрдө ар түрдүү аракеттер пайда болот. Көтөргөндө жанданат. Бала көзү менен көп заттарды көрөт, кыймылдап, аны кармоого мүмкүндүк алат. Чоң кишилерден тери, угуу сезими аркылуу таасирлер берилет. Эмоционалдуу карым-катнаш баланын көңүлүн көтөрөт. Чоң кишинин жанына келиши менен баланын көңүлү көтөрүлөт, же жанындагы оюнчуктар менен «көңүл ачат».

— 4—5 айлыгында чоң кишилер менен болгон карым-катнаш тандалмалуу болот. Чоочун кишини тааныш кишиден ажырата алат.

— 8 айлыгында чоң кишилер атын атаган затка бурулушат. Чоң кишилердин жаңсоосу менен үйрөнгөн кыймылын кайталайт.

— 9—10 айлыгында сөз жүзүндөгү көргөзмөнү аткарууга өтүшөт.

— 10—11 айлыгында чоң кишилердин сөз жүзүндөгү көрсөтүүсү менен бири-бири менен жакын турган заттарды тандайт.

— 12 айлыгында сөз жүзүндө тыюу бергенде, өзүнүн аракетин токтотот.

Эмоционалдык карым-катнаш психикалык жактан өнүгүүгө оң таасири менен бирге, тескери таасирин да тийгизет. Эгер чоң кишилер ар качан бала менен бирге болсо, бала ага көнүп, оюнчук менен ойнобой, ыйлап, кежирденет.

Бала өзүнүн жашоо аралыктарында эмоционалдык добуштарга активдүү мамиле жасай баштайт.

— Жашоосуунун эки айлыгында ыраазы болбоо, акырын күңгүрөнгөн үндөрдү ажыратат.

— 3 айлыгында балада күлкү, сүйүнүү үндөрү пайда болот.

— 6 айлыгында сүйүнүү интонациясы дифференцияланат. Сүйүнүү, таң калуу же тынчуу үнү пайда болот.

—7 айлыгында структурасы боюнча эмоционалдык өтүнүчкө окшош интонация бөлүнөт же талаптуу интонацияга, ишендирүүгө окшош чоң кишилердин талабынын негизинде, таасиринде жагымдуу, жоош күңгүрөнүү келип чыгат.

Бала менен чоң кишинин ортосундагы карым-катнаш баланы акырындап заттардын дүйнөсүнө кирүүгө мүмкүндүк берет. Заттар менен мамилелешүүгө, анын керектөөсүн ачууга өбөлгө түзүлөт. Биргелешип иштөө, карым-катнаш балада тууроо аракетин туудурат.

Туулган күндүн биринчи аптасында бөбөктө чоң кишилер менен карым-катнаш аракети байкалат. Кийинчерээк карым-катнаш аракети чоң кишилерге болгон муктаждыктарынан, чоң кишилердин бөбөккө болгон күндөлүк кайрылууларынан келип чыгат. Кийинчерээк бөбөк карым-катнашка өзү чыга баштайт жана аракеттенет. Ал бөбөктүн экспрессивдүү (чоң кишини көргөндө жылмаюу, кыймылдоо реакциялары, вокализациялык аракеттер) аракеттеринен байкалат.

1. 3. Бөбөктүн психикалык өзгөчөлүктөрү

Бир жыл жашоо мезгилинде баланын кыймылы, психикалык процесстери, касиеттери калыптанат. Ал башын кармап калат, олтурат, жөрмөлөйт, тик абалга өтүп, алгачкы кадамды жасайт. 3—4 айдан соң кармалоо кыймылы ачык көрүнөт. Бала кызыктуу предметтерге умтулат, аны кармап, карап, өзүнө тартат. 4 айлыктагы бала көрүү талаасында жаткан затты орточо 26 секундага чейин карап турат, ал эми 6 айлыгында кароо убактысы 37 секундага жетет. Эгер бул предметтер чоң кишинин колунда болсо, анда активдүү көңүл буруу 34 секундадан 111 секундага чейин жетет. Бөбөк 9 см. аралыкта турган оюнчукка умтулат, ал эми 100 см аралыктагы оюнчукка көңүл бурбайт. Балада заттарды кармалоо аракеттери менен бирге предметтерди манипуляциялоо аракеттери да өнүгөт. Мындай аракеттер менен бала заттардын касиеттерин үйрөнөт. Бөбөк жашынын аягында биреөлөрдү тууроо жөндөмдүүлүгү сезиле баштайт.

1. 4. Шартсыз рефлекс жана анын баланын өнүгүүсүндөгү мааниси

Бөбөктүн жарык дүйнөдө жашоосуна, өнүгүүсүнө жардам берүүчү өбөлгөлөрдүн бирине шартсыз рефлекстер кирет. Алгач бөбөктө коргонуу рефлекси пайда болот. Коргонуу рефлекси-баланын жашоосуна мүмкүндүк берүүчү инстинктивдүү аракет.

Жарыкка келгенден баштап, саюудан, чымчуудан дене териси дүүлүгөт. Кандайдыр бир объект бет алдынан өтсө, кашын кагат, күчтүү жарыктан көздүн кареги тарыйт. Бала дүүлүктүргүчтөр менен контактка өтүүгө аракеттенет.

Жашоосунун үчүнчү күнүндө күчтүү жарыкты көздөй башын бурат. Төрөт үйүндөгү балдардын баштары чоң кишилердин жардамысыз эле күндү карап бурулуп калат. Төрөлгөндүн биринчи күнүндө жай жылуучу жарыкты байкоого аракеттенет.

Негизинен төмөндөгүдөй шартсыз рефлекстер кездешет:
1. Багыттоочу тамактануу рефлекси — бөбөк дүүлүгүү чыккан багытка карай башын буруп, оозун ачат, жаагына, ээгине кол тийгизгенде, ач бөбөктө издөө реакциясы жанданат.
2. Соруу рефлекси — сырткы багыттоодон бала оозуна салган заттарды соро баштайт.
3. Кармалоо рефлекси — алаканына колду тийгизгенде, колду кармап, коё берүү аракетин жасабайт.
4. Түртүү рефлекси —таманына колду тийгизгенде түртүү аракетин жасайт. Айрым рефлексттер (соруу) энесинин курсагында жатканда эле ищке кирген учур болот. (Мындан башка жалпы денени ишке киргизе турган система (жүрөк, өпкө, дем алуу органы) өзүнөн өзү ишке киришет. Жогорудагы рефлексттерден башка ата-тегинен алган атавистикалык рефлексттер (кармоо) пайда болот.

1. 5. Бөбөктөрдүн сезүү органдарынын өзгөчөлүктөрү

Бөбөктүн көрүү, угуу аппараттары биринчи күндөн баштап эле иштейт, бирок өтө начар абалда болот. Жакын турган күчтүү жарык гана көрүү реакциясын пайда кылат. Күчтүү үн угуу реакциясын туудурат.

Туулган күндүн биринчи жумасынан бир айга чейин көз тез өнүгө баштайт. Бөбөк кыймылдоочу заттарды ээрчип карайт, кыймылсыз предметтерден көзүн албайт.

Жаңы төрөлгөн балдарда түстөрдү айырмалоо сезгичтиктеринин бар экендиги аныкталган. Балдардын 37%ти өздөрүнүн жашоосунун 15 сааттан 17 күндүк турмушунда түстүн өзгөрүүсүнө жооп берет. Бир канча айдан соң түстү ажыратуучу балдардын саны 50% ке жетет. Көбүнчө алар кызыл, жашыл түстөрдү жакшы ажыратышат.

Кулак көрүүгө мүмкүн болгон дүүлүктүргүчтөргө карай бурулуп, бөбөктүн импульсивдүү кыймылдарын (колу, буту, башы, ыйлоосу) аз убакытка болсо да токтотот.

Бөбөктөрдүн сезүү органдарын изилдешкен окумуштуу психологдор төмөндөгүдөй закон ченемдүүлүктөрдү ачышкан:
— Жашоосунун биринчи күнүндө термелтүү· оокаттандырууда ыклас (былк этпей) кылуу реакциясы байкалат.
—2—3 аптада коңгуроонун жана башка үн чыгаруучу заттардын үнүнө былк этпей, угуп жаткандай позасын көрсөтөт.
— 3—4 аптада үндү укканда, унчукпай, кыймылдары акырындайт.

— Жашоосунун 1—2 күнүндө заттарды жытына карап ажыратат. Жаңы төрөлгөн бала башын буруу менен жытты сезет.
— Бир жумалык жашоосунда бала энесинин үнүн таанып калат.

Көрүү, угуу, көңүл буруусунун топтолушу пайда болот. Бөбөктүн айбанаттардын баласынан айырмасы анда көрүү, угуу анализаторлору күчтүү өнүккөн. Жаңы төрөлгөн бала жалаң гана күчтүү үнгө кулак төшөбөстөн, балдардын 89%ти бири-биринен болгон айырмасы бир октавадан жогору болгон үндү ажыратууга жөндөмдүү· 70% ти бир октавага барабар болгон үндү ажыратат, ал эми балдардын 40%ти бир октавадан төмөн болгон үндөрдү ажыратышат.

1. 6. Бөбөктөрдө кеп үйрөнүү аракетинин пайда болушу.

Баланын карым-катнашка өтүүсү адамдык үндү тууроо мүмкүнчүлүгүнө негиз түзөт. Жашоонун үч айынан соң көңүлдөрү көтөрүңкү турганда, үн же күрүлдөгөн үндөрдү чыгара баштайт. Эгер чоң киши бөбөккө эңкейсе, күрүлдөгөнү интенсивдүү чыгат. Төрт айлык аралыкта ыңгайлуу тапкан үндү кайталап, айтылган үндү угумдуу тууроо аракети пайда болот. Баланы терметкенде «а-а-а». «а-а-а» деген күңгүрөө аркылуу карым-катнашка өтүүгө аракет кылат жана жаңы-жаңы үндөрдү үйрөнө баштайт. Күңгүрөө бөбөктүн кебин өстүрүүгө түрткү берет.

Бөбөктүн биринчи ай турмушунда чоң кишилер кеп аркылуу өзүнүн ички эмоциялык абалын билдирсе, ал эми эрте жаштын ортосунда сөздү, кепти түшүнүүгө мүмкүндүк берет. Кепти түшүнүү көрүү анализаторлору аркылуу жүрөт.

Ошентип, баланын биринчи жыл жашоосунун акырында заттын аты менен заттын ортосунда байланыш түзүлөт. Заттарды издөөгө мүмкүндүк берет. Бул дегендик кепти түшүнүүнүн биринчи этабы деп аталат. Биринчи жашоо жылынын акырында чоң кишилердин суроосуна жооп берүү аракети келип чыгат. «Атаң кана?» дегенде башын тегеретип, колу менен атасын ка-

рап, сүйүнүп «та-та» деген үн чыгарат. Баланын бир жыл жашоосунун акырында 4төн 10—15ке чейинки сөздү үйрөнөт. Кыздарга караганда эркек балдар «дудук» келет.

1. 7. Бөбөктүн кыймылдарынын, аракеттеринин өнүгүүсү

Жашоонун биринчи жылында бөбөк мейкиндикте кыймылдоо ийгиликке жетишет. Башын кармап калат, отурууну үйрөнөт, боо жана предметтер менен жөнөкөй аракеттерди жасоо боюнча чоң ру менен же төрт буттап жылат, түз турууга, бир нече кадам шилтөөгө, заттарга карап умтулуп, аны кармоого аракет жасайт. Заттар менен манипулировать этип, аны ыргытуу, такылдатуу жана башка аракеттерди үйрөнөт. Бул аракет, кыймылдар адам баласына керектүү касиеттерди үйрөнүүчү тепкичтер болуп саналат. Мындай аракеттерди прогрессивдүү кыймылдар деп атоого болот.

Бирок баланын өнүгүүсүнө тоскоолдук кылуучу туюк кыймылдар да кездешет. Буга манжаларын соруу, колдорун кароо, бетине алып келип кароо, колдорун сыйпалоо ж. б. кирет. Манжаларын соруу баланы башка кыймылдардан ажыратып, жаңы заттар менен таанышууга чек коёт. Бала бир орунда отуруп, кыймылсыздык өкүм сүрүшү мүмкүн.

Баланын психикалык өнүгүүсүнө мейкиндиктеги (басуу, көкүрөгү менен жылуу) заттарды кармалап, анын үстүнөн манипуляциялык аракеттерди жасоосу чоң мааниге ээ. Боору менен жылуу баланын биринчи, өз алдынча кыймылдоо аракетине кирет. Көкүрөктөп жылуу бир жаштын акырында, экинчи жаштын башталышында пайда болот. Бул кыймылдын артынан өз алдынча, эркин басуу аракети келип чыгат. Бул — узак убакытты талап кылуучу кыймыл. Басуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болуу жылуу өнөкөтүн алып таштай албайт. Ыңгайлуу шартта жылуу менен өз керектөөсүн канааттандырууга аракеттенишет.

Кармалоо аракетинин өнүгүүсү 3—4 айда башталат. Бешикте жатканда илинген оюнчуктарды кармалайт. Кармалоо аракеттери багытталбаган, аң-сезимсиз, ойлонулбай аткарылган траекториялар менен жүргүзүлөт. 4,5—5 айлыгында бала заттарды эркин кармап калат, бирок бул кармоо аракетин толук үйрөндү дегендик эмес. Керектүү заттарды кармалоо каракети 8 айлыгында, түз, траекториясыз кармоо жылдын акырында пайда болот. Манжалардын эркин аракети келип чыгат. Заттарды эркин кармоо аракетинен кийин бала заттын үстүнөн манипуляциялык аракеттерди жүргүзүүгө өтөт. Затты кармап туруп, таштап жиберет, кайта жерден көтөрөт, айландырат.

Ж. Пиаже бөбөк жашындагы балдарда объекттерди кабыл алуу тепкичтеринин калыптанышын негиздеген.

— 1—4 айлыктагы балада кыймылдоочу объекттерди узата тиктөө же өзүнө жагымдуу образдарды көпкө кароо, кайтадан кармап калуу аракети байкалат.

— 4—8 айлыкта кол менен көздүн өз ара активдүү аракети пайда болот. Бала кокустан кармаган объектти кароого, көргөн нерсесин кармоого аракеттенет.

— 8—12-айлыгында бала алгач көрбөгөн, анын турмушунда кездешпеген объектти таанууга, бөлүүгө аракет жасайт.

2. ЭРТЕ ЖАШ БАЛАЛЫКТЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ

2. 1. Эрте жаш балалыкты жалпы мүнөздөө.

Түз басуу. Бир жаштан үч жашка чейинки аралык эрте жаш балалыкты мүнөздөйт.

Үч жаштагы бала өзүн өзү карап калат. Өзүн курчаган кишилер менен мамилелешүүнү билет. Бала кептик өз ара мамилелерден башка, элементардуу жүрүш-туруш формаларына ээ болот.

Эрте балалык жаштын негизги жетишкендиги жана психикалык өнүгүүгө мүмкүндүк берүүчү өзгөчөлүктөрү болуп, түз басууга жетүү, предметтик иш-аракеттин өнүгүүсү, кепке ээ болуу саналат.

Үч жашар бала жеткиликтүү өз алдынча активдүү болуп, түшүнүктүү келет. Бир жаштан үч жашка чейинки баланын психикалык өнүгүүсүнө баланын түз басуусу оң таасирин тийгизет.

Эрте балалык жаштын акырында биринчи кадам шилтөөгө жетишет. Тик абалга өтүүсү кыйынчылыкты туудурат. Бир топ чыңалуу менен бутун жерге коёт. Көп убакта тең салмактуулугун жоготот. Тик туруу, биринчи кадам шилтөө, өзүн тең салмактуулукта кармоо аракети баланын өзүнчө болушуна түрткү берет. Басуу аракети көздөгөн максатына жетүүгө, чоң кишилердин мактоосуна татыктуу болууга багыт берет.

Баланын жүрүү, басуу жөндөмдүүлүгү, физикалык өзгөчөлүгүнүн жогорулашы-психикалык мүнөзгө ээ. Бала өзүн курчап турган дүйнө, адамдар менен кенен мамилелешип мейкиндикте багыт жасоого жетишет. Булчуң туюулары аралыкты өлчөөгө, андагы заттарга багыт жасоого мүмкүндүк берет. Заттарга жакындоо менен анын мейкиндиктеги ордун, абалын өздөштүрөт. Объективдүү жашаган заттар менен таанышып, алардын үстүндө манипуляциялык аракеттерди жүргүзөт.

2. 2. Предметтик иш-аракеттердин пайда болушу

Баланын психикалык өнүгүүсүнө предметтер менен мамиле жасоосу өз таасирин тийгизет. Баланын предметтин айланасында жүргүзгөн манипуляциялык аракети аны предметтик иш-аракетке өткөзөт. Бала коом тарабынан өнүктүрүлгөн предметтин керектигин, башка заттардан болгон айырмасын, өзгөчөлүгүн өздөштүрөт. Ар бир предметтин колдонулуш максатын биле баштайт. Ошол максатка жараша иш жасайт.

Бөбөк жашынан эрте балалык жашка өтүү менен анын предметтик дүйнөгө болгон жаңы мамилеси пайда болот. Заттар бала үчүн манипуляциялоочу гана объект болбостон, заттын эмнеге керектигин, кантип колдонуу жолдорун, предметте топтолгон коомдук тажрыйбаны өздөштүрүүсүнө түрткү берет. Өсүү менен бирге күнүгө жаңы заттарды ача баштайт. Эрте балалык жаш мезгилде предметтик иш-аракетине өтөт, ал анын негизги иш-аракетинин түрүнө кирет.

Предметтик иш-аракеттин спецификасын түшүнүү менен бала биринчи заттын кызматын ачат. Тигил же бул заттардын кызматын түшүнүү чоң кишилердин жардамында же аны практикада колдонуунун негизинде жүзөгө ашат. Тигил же бул заттардын милдетин билүү менен аны ошол багытта колдоно бербейт. Башына өтүгүн же челекти кийип алуусу деле мүмкүн.

Аракет менен заттын ортосунда катуу байланыш болгондуктан бала заттын керектелишине жараша аракет жасоого көнүгүүсү зарыл.

Предмет менен аракеттин ортосундагы байланыш үч фазалык өнүгүүгө ээ:

— Биринчи фазада бала предмет менен ар түрдүү аракеттерди жасашы мүмкүн.

— Экичи фазада бала затты өзүнүн кызматына жооп бере турган гана багытта колдонот.

— Үчүнчү фазада кайтадан алгачкы фазага келет. Бирок бала заттын негизги кызматын билет. Предметтик аракетти жана анын максатын билүү менен бирге предмет талап кыла турган жүрүш-туруш эрежесин да өздөштүрөт. Мисалы: бала чоң киши менен урушуп, колундагы нанды ыргытып жибериши мүмкүн, бирок ошол эле учурда заттын үстүнөн мындай иштерди жасоого мүмкүн эмес экендигин эстеп, анда чочуу сезим пайда болот. Заттык аракеттерге ээ болуу жаңы кездешкен затка кантип мамиле түзүүнү, эмне кылуу керек экендигин аныктоого өбөлгө түзөт.

Эрте жаштагы бала ээ болгон аракеттердин ичинен психикалык өнүгүүгө негиз түзүүчү өзгөчө аракет болуп өз ара катыштык (карым-катыш) (соотносящий) жана курал жабдык саналат.

1) Бөбөк кезинде эле балдар предмет менен түрдүү аракеттерди жасайт. Мында катышуучу заттардын касиеттерин, бири-бирине болгон өз ара катышын эсепке албайт. Ал эми эрте жаштагы балдар бир зат менен экинчи затты айкалыштырып, өзүнчө курал даярдоо үчүн алардын касиеттерин, бири-бирине болгон өз ара катышын эсепке алышат. Мисалы: пирамиданы, матрешканы жыйноо.

2) Эрте жаштагы баланын психикалык жактан өнүгүүсүнө курал-жарак аракети (орудие действие) негизги орунду ээлейт. Курал-жарак таасир этүүчү затка багытталган кол менен заттын ортосунда ортомчулук кызматты аткарат. Кумду күрөкчө менен казуу же кашык менен ботко жеш, колдун аракетине окшобойт. Курал-жаракка ээ болуу дегендик-колдун жана башка организмдердин моторикасын кайтадан өзгөртүп түзүү дегендик.

Курал-жарак аракети өзүнөн өзү тез эле пайда болбойт. Бул үчүн бир канча тепкичтерди басып өтүү керек:

Биринчи тепкичте бала курал-жаракты эркин башкарбай, кол кандай кыймылдаса куралды да ошондой кыймылдатат. Боткону жегенде бардык көңүлү боткого бурулуп (кашыкты колдоно албай), колу, кашык боткого кирип кетет.

Экинчи тепкичте бала курал-жарак менен анын аракетинин ортосундагы байланышка көңүл бурат. Көп түрдүү аракеттердин ичинен туура, ийгиликке алып келүүчү жолду бөлүп ошол жолду кайталоого умтулат.

— Акыркы тепкичте кол менен курал-жарак синхрондуу иштей баштайт. Курал-жарак менен аракеттин ортосундагы байланыш акырындап отуруп, курал-жарактын өзүн үйрөнүүгө мүмкүндүк берет. Анын касиеттерин тактайт. Курал-жарактын маанисин үйрөнүү менен туруктуу жашоочу заттардын дүйнөсүнө кирет. Мунун өзү баланын кебин өстүрүүгө түрткү берет. Сөздүн артында реалдуу заттын туруусу сөздү тез үйрөнүүгө өбөлгө түзөт.

2. 3. Эрте жаштагы баланын кебинин өнүгүүсү

Эрте жашта кеп өнүгүүнүн сензитивдик (ыңгайлуу) мезгили деп аталат. Ушул мезгилде кеп-эффективдүү өнүгүү мүмкүндүгүнө ээ. Эгер бала ушул мезгилде кепти колдоно албаса, андан ары кептин өнүгүүсүнө тоскоол көп болот. Ушул жашта

предметти сөз менен атоого, аны чоң кишилерге айтууга аракет жасайт. Чоң кишилердин сөздөрүн угууга аракеттенишет.

Эрте балалык жашта баланын активдүү кеби калыптанат. 1,5 жашка чейин бала 30, 40, 100гө чейинки сөздү өздөштүрөт. Сөзгө али пассивдүү келет. Бир жарым жашта балада демилге, активдүүлүк байкалат. Чоң кишилерден заттын атын атоону өтүнүшөт. Эки жаштын акырында 300—1500гө чейинки сөздү өздөштүрөт.

Эрте жаш бала мезгили сөздүн грамматикалык түзүлүшүн үйрөнүү мезгили. Бир жаштан эки жашка чейин бала аморфтук сөз нускасынан (уңгудан) турган сүйлөмдөргө бай. Бала бир сөздүү, эки сөздүү сүйлөмдү атап калат. Алардын сөздөрү чоң кишилердин сөздөрүнө окшобой, чоң кишилер колдонбогон ай-каштагы сөздөр пайда болот. Мындай сөздөр автономдуу сөздөр деп аталат. Бир жаштан бир жаш жети айга чейинки балдардын колдонгон бардык сөздөрүнүн запасында (камдалган, белең) автономдук көп маанилүү сөздөр 2,8—7% гана түзөт. (Т. Е. Конникова).

Автономдук сөздөрдүн пайда болуусунун үч себеби бар:
— Автономдуу сөз эненин, чоң эненин сөзү. Алар бул сөздөр менен тез түшүнүү мүмкүнчүлүгүнө ээ болот деп эсептешет. Автономдуу сөздөр ооздон оозго, муундан муунга берилет.

Экинчиден, бала фонематикалык добушка (сөздүн маанисин өзгөртүүчү тыбыш), үндүк артикуляцияга (керектүү тыбышты айтуу үчүн сүйлөө мүчөлөрүнүн иштеши) ээ болбогондуктан, негизги сөздү бузуп, өзүнө оңойлотуп сүйлөө аракетине өтөт.

Үчүнчүдөн, автономдуу сөздү бала өзү ойлоп таап, колдонуусу мүмкүн. Бул жашта сөздүн грамматикалык түзүлүшүнүн өнүгүүсү башталат.

Кептин өнүгүү этабы үч жашка чейин созулат. Сөздөрү мазмундуу, түшүнүктүү болот. Үч жышында мүчө улап сүйлөгөндү билип калат.

2. 4. Эрте жаштагы баланын акылынын өнүгүүсү

Балдар өздөрүн курчаган заттардын касиеттерин жана анын ортосундагы байланыштарды өздөштүрүү этабында турат. Бул жөндөмдүүлүктүн өсүүсүнө кабыл алуу жана ойлоо аракеттеринин калыптануусу түрткү берет. Балада предметтердин формасын, чоңдугун, түсүн тактоого жасаган багыттоо аракеттери пайда болот. Багыттоо (ориентировочный) жөндөмдүүлүктөн көз аркылуу заттардын касиеттерине көзөмөлдөө аракетине өтөт. Мындан жаңы кабыл алуу аракети келип чыгат. Көрүү кабыл алуусу менен бирдикте үн кабыл алуусу да өнүгөт. Өзгөчө фонематикалык

угуу (слух) күчтүү өнүгөт. Эки жаштын акырында өз эне тилиндеги бүт үндөрдү кабыл алат.

Баланын ойлоосунун өсүүсү, биринчиден, анын иш-аракетиндеги сезим тажрыйбасына негизделет. Экинчиден, балага чоң кишилердин заттарды керектөөнү жана аларды колдоно билүүнү үйрөтүүсү да өз таасирин тийгизет. Ойлоонун өсүүсүнө 'социалдык чөйрөдөн да көмөкчү болот. Бала заттар, адамдар менен мамилелешүүдө ар түрдүү тажрыйбаларды үйрөнүү менен гана чектелбестен, ар кандай жагдайларга дуушар болуп. аны ой жүгүртүү менен чечүүгө өтөт.

Ойлоонун өнүгүүсүнө ар түрдүү куралдарды колдонуу (кашык, вилка, табак, оюнчуктар) мүмкүнчүлүгү — чоң мааниге ээ. Аларды колуна алып, манипуляциялоо менен гана чектелбестен, ал предметтин кызматын, аны колдонууну толук өздөштүрүп. тажрыйбага ээ болот.

Н. Х. Швачкин 1 жаштан — 2 жыл 6 айга чейинки балдарда жалпылоонун өнүгүүсүнүн үч тепкичин белгилеген:

Биринчи тепкичте бала заттарды көрүнгөн тышкы белгиси боюнча, көбүнчө, түсү боюнча жалпылашат.

Экинчи тепкичте заттарды манипулациялоо аракеттерин активдүү жасай баштаганда, объекттерди бириктирип жалпылай баштташат. Манипуляцияланып жаткан объекттин түсүн, өлчөмүн өзгөртсө, аны тааныбай калышат.

Үчүнчү тепкичте затты түзүп турган касиеттердин жалпы, туруктуу белгилерин бөлүп алуу менен жалпылашат.

2. 5. Бала жана чоң киши.

Бала чоң кишилерге түздөн түз көз каранды. Алар ар качан чоң кишилер менен мамиледе турууга аракеттенишет. Баланын өз жолдошторуна болгон карым-катнашы анын чоң кишилер менен болгон мамилесине жараша болот. Эгер чоң кишилер балдарга эмоцианалдуу оң мамиле жасаса, анда баланын өз жолдошторуна болгон мамилеси да активдүү, оң болот. Чоң кишилердин балдарга жасаган мамилеси дем берүүчүлүк (катализагордук) ролду аткарат. Мындай учурда алардын көңүлдөрү ачык, көтөрүңкү. активдүү болуп. эмоцианалдуу мамилеге өтүшөт.

3. Мектеп жашына чейинки балдардын психикалык жактан өнүгүүсүнүн өзгөчөлүктөрү

3. 1. Мектеп жашына чейинки балдарга жалпы мүнөздөмө

Мектеп жашына чейинки балдар төмөнкүдөй куракты өз ичине алат: 3—4 жаш кенже жаш, 5 жаш — орто, ал эми 6—7 жаштагылар жогорку жаштагы балдар тобун түзүшөт.

Мектепке чейинки баланын физикалык жактан өнүгүүсү төмөндөгүдөй өзгөчөлүктөргө ээ:

— Организм интенсивдүү жетиле баштайт.
— Скелеттер катуу абалына өтөт.
— Булчуң эттеринин массасы жогорулайт.
— Кан айлануу жана дем алуу органдар күчөйт.
— Мээнин салмагы 1110 граммдан 1350 граммга чейин өсөт.
— Чоң жарым шардын башкаруу кызматтары күчөйт.
— Экинчи сигналдык система интенсивдүү өнүгөт.

Физикалык жактан жетилүүсү өз алдынча иш жасоого мүмкүндүк берет. Алар элементардуу милдеттерди аткарууга адатташат. Өз жолдошторуна жана чакан топторго ээ.

Баланын физиологиялык жактан өнүгүүсү анын өз алдынча иш алып баруусуна шарт түзөт. Өнүгүүнүн жаңы социалдык ситуациясы пайда болот. Баланын өз чөйрөсүндөгү ээлеген орду чоң кишилерден, бөбөктөрдөн айырмаланат. Алар элементардуу милдеттерди аткара алышат. Такталган программа боюнча балдарды окутуу мүмкүнчүлүгү пайда болот.

3. 2. Мектеп жашына чейинки баланын сенсордук 1 өзгөчөлүктөрүнүн өнүгүүсү

Мектеп жашына чейинки балада узак жашоого керек боло турган өзгөчөлүктөр пайда болот. Алардын көңүл бурууcу, кабыл алуусу, ойлоосу, эси ж. б. өзгөчөлүктөрү өнүгөт.

Үч жаштан жети жашка чейин көрүү, угуусу жана тери кыймыл сезгичтиги төмөндөйт. Көрүү курчтугу, түстүн белгилерин ажыратуу, үндүн бийиктигин аныктоо мүмкүнчүлүгү жогорулайт. Кол активдүү сезүү органына айланат. Баланын бул жаңы өзгөчөлүктөрү өзүнөн өзү келип чыкпайт. Ал чоң кишилер менен мамилелешкенде, оюн процессинде, тигил же бул турмуштук милдеттерди аткарууда пайда болот.

Көрүү кабыл алуусунун (формасын, түсүн, чоңдугун) өсүүсүнө аппликация, чийүү, конструкциялоо өзгөчө таасирин тийгизет. Кабыл алуунун өнүгүүсүндө сенсордук эталондор чоң мааниге ээ.

---

1. Латындын « едо» деген сөзү, орусча «чувство» деген түшүнүк менен теңдеш. кыргызчалаганда сезим (сезүү) деп которулат.

Л. А. Венгер[1] балдардын сенсордук жөндөмдүүлүгүнүн өнүгүүсүн атайын изилдеп, төмөндөгүдөй закон ченемдүүлүктөрүн тапкан: — Балдардын сенсордук жөндөмдүүлүгү, өнүгүү деңгээли бала ээ болгон перцептивдүү (кабыл алуу) аракеттин сапаты боюнча аныкталат. Өз кезегинде бул сапат перцептивдик эталон системасын өздөштүрүүсүнө жараша болот. Мисалы, заттын формасын кабыл алганда анын геометриялык формасы, түсү үчүн анын спектрдик гаммасы, өлчөмүн кабыл алганда, анын физикалык чоңдугу эталондук кызматты аткарат.

— Сенсордук жөндөмдүүлүктүн негизин жогорку сапаттуу перцептивдик аракет түзөт.

— Ар түрдүү перцептивдик аракеттин түрүнө ээ болуу башка жөндөмдүүлүктүн өсүүсүнө алып келет.

3. 3. Мектеп жашына чейинки баланын интеллектуалдык мүмкүнчүлүктөрү

Мектеп жашына чейинки баланын кабыл алуу процесси менен бирге ойлоо процесси да өнүгөт. Бул курактагы балдарда ойлоо предметтик аракеттин деңгээлинде жүрөт. Алынган практикалык тажрыйбаны башка кырдаалдарга алып өтүүгө жөндөмдүү болушат. Балдар турмуштук кырдаалды (ситуация) көргөзмө аракет (наглядное действие), көргөзмө образ жана логикалык жол менен чечет.

Л. А. Венгер, Н. Н. Поддъяковдордун изилдөөлөрү кичинекей баланын ойлоосу алогикалуу (логикага туура келбеген), синкреттүү[2] (байкалуучу кубулуштардын тышкы саналуу касиеттерин камтыйт да, ал эми негизги жалпы өзгөчөлүктөрүн көз жаздымда калтырат) болот деген. Ж. Пиаженин. Б. Инельдердин ойлорунун негизсиз экендигин көрсөттү.

Советтик психологдордун изилдөөлөрү мектеп жашына чейинки балдардын ойлоосу өзгөчө, көргөзмө образдуу болгону менен, окууну талапка ылайыктуу уюштурса, алар (көргөзмө образдуу формада) заттын тышкы саналуу касиеттеринен башка заттардын, кубулуштардын жалпы белгилерин, алардын ортосундагы байланыштарды, көз карандылыктарды табууга жөндөмдүү дейт. Эгер окууну оптималдуу ушулардын жаш курагына ылайыкташтырса, анда алар мектеп жашындагы балдар чечкен маселени чечүүгө жөндөмдүү экендигин далилдеген.

---

1. Караңыз: Немов Р. С. Психология М., Просвещение, 1990, с 250—251
2. Кандайдыр бир кубулуштагы нерселердин бөлүктөргө бөлүнбөгөндүгү, биригип, туташып тургандыгы.

Мектеп жашына чейинки балдар индивидуалдуу, эгоцентричтүү, айрым балдарда жеке кызыкчылык, эгоисттик мотив кеңири орун алган деген ойду Л. С. Славина, Я. З. Неверовичтер төгүнгө чыгарышкан. Эгер тарбиялоону туура уюштурса, анда жогорку нравалык терс касиеттерди толук жоюуга негиз түзүлөт дешкен.

Баланын ойлоосу түрдүү иш-аракеттерде (оюнда, окууда) өнүгөт. Оюн учурунда ойлоо биринчи символдордун деңгээлинде, бир затты экинчи зат менен алмаштыруудан келип чыгат. Ойлоодо чечүүчү орунду окуу процесси ээлейт.

Көп изилдөөчүлөр баланын ойлоосу анын жашынын деңгээлине гана жараша болот деген ойду негиздөөгө аракеттенишет. Ал эми акыркы изилдөөлөр окуунун формасын, мазмунун өзгөртүү менен баланын ойлоо мүмкүнчүлүгүн кеңитүүгө боло тургандыгы далилденген. Алты жаштагы балдардын заттын айрым касиеттерин, өзгөчөлүктөрүн үйрөнүүгө толук мүмкүнчүлүктөрү бар экендиги такталган.

Советтик психологдор ар түрдүү курактагы балдардын ойлоосунун закон ченемдүүлүктөрүн табууга аракет жасашкан. Ушундай аракеттердин бирине Н. Н. Подьяков тарабынан мектеп жашына чейинки балдарда аракеттин ички планынын калыптануусун изилдеп, анын алты этабын бөлүп көрсөтөт[1].

Мектеп жашына чейинки балдардын кабыл алуусу чоң кишилер күткөндөй жыйынтыкты бербейт. Айырмасы асман менен жердей. Мындай айырмачылык алардын тажрыйбасыздыгынан эмес, ойлоолорунун өзгөчөлүктөрүнө жараша болот. Эки жаштан жети жашка чейинки балдардын личносттук интенсивдүү өнүгүү этабы операцияга чейинки тепкич (Ж. Пиаже) деген «туунун» алдында өтөт.

Жогоруда келтирилген изилдөөлөрдү жалпылап, балдардын ойлоолорунун төмөндөгүдөй өзгөчөлүктөрүн бөлүүгө болот:

Эки жаштан төрт жашка чейин бала кепти колдонот жана аны өркүндөтөт. Образ аркылуу ойлонот. Логикалуу жалпылай албайт. Проблемалар көп учурда акылдын деңгээлинде эмес, аракеттин деңгээлинде чечилет.

— Төрт жаштан жети жашка чейинки балдар тигил же бул проблемаларды чечкенде, өздөрүнө гана мүнөздүү болгон жыйынтыкка келишет. Балдардын мындай өзгөчөлүктөрү интуитив-

1. Караңыз: Немов Р. С. Психология. М., Просвещение 1990, стр 252—253

дүү ойлоо этабы деп аталат. Алардын ойлонуусу тышкы таасирлерге гана жараша болот.

3. 4. Мектеп жашына чейинки баланын негизги иш-аракеттери

Балдар психологиясынын негизги проблемасына оюн иш-аракети кирет. Бала, оюн учурунда өзүнүн күндөлүк жүрүш-турушунан, орто жашынан ар качан жогору турат. Оюнда өзүнүн алгачкы, күндөлүк абалынан, деңгээлинен ашып түшөт деп белгилейт А. С. Выготский.

Балдар оюнунун жаратылышын, пайда болуусун окумуштуулар бирдей түшүндүрүшпөйт.

Батыш европалык жана америкалык психологдор оюн инстинктивдүү жана биологиялык мүнөздө деп, адам менен айбанаттардын балдарынын оюндарында эч кандай айырма жок дешет. Бул идея К. Гросс тарабынан киргизилген. Гросстун идеясын фрейдизм агымындагы окумуштуулар колдонуп, оюнда караңгы зоологиялык, антисоциалдык умтулуу көрүнөт деп түшүндүрүшөт.

Ал эми советтик психологдор оюн социалдык мүнөзгө ээ экендигин, оюн коомдук өнүгүүнүн белгилүү гана этабында пайда болорун, алгачкы общиналык коомдо оюндун болбогондугун айтышат (Д. Б. Эльконин).

Мындай ойдун канчалык деңгээлде туура, туура эмес экендигин далилдөө (өз оюбузду айтуу) бизге кыйын. Себеби бул проблема автордон жана башка изилдөөчүлөрдөн бай ишеничтүү материалды талап кылат.

Оюнда бала жалаң гана өз убактысын өтөө же көңүл ачуу аракетинде гана болбостон, окуу ишине даярдануусуна да өбөлгө түзөт. Баланын чоң кишилер менен болгон достошуусу жалаң гана эмгек иш-аракеттеринде ишке ашпастан, оюн аркылуу да ишке ашат. Оюнда баланын иш-аркети чагылат, социалдык мамилелер көрүнөт. Оюнда баланын чоң кишилерге болгон мамилеси, тигил же бул иш аракеттеги орду, керектөөсү, кызматы жана ар бир иш аракеттин милдети, максаты такталат.

Кенже мектеп жашындагы балдар чоң кишилер, өз теңдери менен оюнодо керектүү объекттерге багыт жасоо менен көбүнчө өз мүмкүнчүлүгүн ача турган заттарга умтулат.

Оюнчукта анын максаты, баланын жасай турган иштери, аткарган ролу топтолгон. Оюнда бала өзүнүн ролун чектөө менен, жардамчыларынын ролдорун да бөлүштүрөт. Бала үчүн оюн-символикалык мүнөзгө ээ. Оюн процессинде баланын интеллек.

туалдык мүмкүнчүлүгү жогорулайт. Анын эрктүү көңүл буруусунун, эсинин өрчүүсүнө өбөлгө түзүлөт. Оюн баланын кебин өстүрүүгө негиз жаратат. Бала оюнчукта топтолгон тажрыйбаны колдонуу үчүн ал түрдүү манипуляциялоо аракетин гана жүргүзбөстөн, кыймыл-аракеттерди ички, сырткы сөздөр менен кайталоого умтулат. Оюнчуктун максатын жана андагы мүмкүнчүлүктөрдү практикада туура кайталоо менен балага кошумча өзгөчө ыкмаларды өздөштүрүүгө туура келет.

Оюндун булактары, мотивдери түрдүүчө. Оюн башка иш-аракеттер сыяктуу эле биологиялык, коомдук керектөө мүнөзүнө ээ. Оюн биринчи кезекте дүйнөнү таануу, аны өздөштүрүү кызматын аткарат.

Оюнда бала өзү мамилелешкен объекттерге болгон кызыгуу, турмушту түшүнүү керектөөсү чагылдырылат. Оюн — келечектеги граждандын болуу, эл менен карым-катнаш түзүүгө жол ачуучу мектеп деп белгилейт А. С. Макаренко.

Балдар оюну татаал, максаттары ар башка болуу менен төмөндөгүдөй түрлөрү кездешет:

— Кыймылдуу оюндар балдардын эркин, нравалуулугун, ык, машыгууларын, кыймыл-аракеттерин өстүрүү менен ден соолугун чыңдайт.

— Ролдор оюну мында чоң кишилердин эмгектенүүсүн, коомдук иш-аракетти, турмуштун түрдүү кырдаалдарын туурашат.

Оюн чыгармачылык жана эрежелүү болуу менен, дидактикалык жана куруучулук мүнөздө уюштурулат. Куруучулук мүнөздөгү оюнда алгач атайын инструкция иштетилип чыгат, же жөнөкөй эле кумда жана башка жерлерде эркин жүргүзүлөт.

Ролдор оюну психология илиминде ар тараптан изилденген. Кенже мектеп жашындагы балдарда оюн чоң кишилерди тууроо процессуалдык мүнөзгө ээ болот. Көп оюнда бала оюндун эрежесин алдын ала билбейт. Оюн учурунда убактылуу эреже табылып, ошол эле замат унутулуп калуу ыктымалдуулугу бар. Үч жаштагы балдардын 70% ти жеке ойноого аракеттенишет же кыска убакытта мамилелешүүгө өтүү менен жүрөт. Оюнга 2—3 бала катышып, ойноо убактысы 3—5 минутка созулат.

Орто жаштагы балдарда сюжеттүү, чыгармачылык мүнөздөгү оюн негизги орунду ээлей баштайт. Оюндун сюжети, мазмуну темасы ар түрдүү болот. Анда жөнөкөй турмуш, өндүрүш, коомдук турмуштар, жомоктордун мазмуну, аңгемелер ээлеши мүмкүн.

Орто жаштагы балдар ролдор оюнун баштаарда оюнга катышуучуларга ролдорду өздөрүнчө бөлүштүрүүгө аракеттенишет. Ролду бөлүштүрүүдө конфликттер да чыгып турат. Оюндун узактыгы 40—50 минутага чейин созулат. Оюнда ролдун эрежеси менен оюнда пайда болуучу ситуацияларды бирдей кармашпайт. Көбүнчө, оюндун эрежеси унутулуп, ролго кирүүгө аракеттенишет.

Мектепке чейинки жогорку жаштагы балдардын оюну мазмундуу болуп, татаалданып отурат. Сюжеттүү оюндун мазмунунда чоң кишилердин коомдук, эмгек аракеттери катышат. Оюндун ийгиликтүү жүрүшүнө балдардын кебинин өнүгүүсү чоң өбөлгө түзөт.

Психологиялык адабияттарда эгиз балдар башка балдарга кошулбай, экөө бирге ойношсо, психикалык өнүгүүсү токтоп калары далилденген.

3. 5.) Эрктик-эмоционалдык жана личносттук касиеттердин калыптануусу.

Психология илиминде мектеп жашына чейинки балдарда личносттук касиеттердин калыптануу башаты жата турганы аныкталган. Личносттук касиеттердин калыптануусу алардын эрктик-эмоционалдык касиеттерине жараша болот.

Мектеп жашына чейинки балдардын эмоциялары ар түрдүү. Алардын эстетикалык сезимдери жаратылышты байкоодо, жомок тордү, адабий аңгемелерди угууда, сүрөт тартууда, ырдоодо ойгоно баштайт. Бул сезимдер чоң кишилердикиндей туруктуулугу менен айрымаланбайт. Көбүнчө, чоң кишилерди тууроо аракетинде жүрөт. Эстетикалык нормалар, табити калыптанат. Туруктуу мүнөзгө айланбайт. Бирок алган тажрыйбалар, байкоолор, канааттануулар бекер кетпестен, белгилүү тажрыйбага ээ болуп, келечектеги эстетикалык сезимдердин калыптануусуна түрткү берет.

Бул жашта интеллектуалдык сезим ойгонгон учур. Объекттерди байкоодо, мамилелешүүдө таң калуу, кызыгуу, сүйүнүү, ишеничь жана башка сезимдер жаралат.

Кенже мектеп жашына караганда мектеп жашындагы балдарда моралдык сезим жогору. Буларда өзүн курчаган кишилерге, ата-мекенге болгон сүйүү, жолдоштук жоопкерчилик сезимдери ойгонот.

Өз милдетин сезүү сезими үч же төрт жашта байкалат. Беш-алты жашка жеткенде, бул сезим ар кандай иш-аракетти аткар-

ганда, аракетте байкалат. Саналган касиеттер туруктуу мүнөздө болбойт. Буга жетишүү үчүн чоң кишилер түшүндүрүү, тактоо аракеттерин жүргүзүүсү максатка ылайыктуу.

Акыл жана эмоционалдык сезим менен бирдикте эрк жөндөмдүүлүгү да калыптанып, алардын турмушунда жетектөөчү кызматты аткарат. Бала акырындап нравалык нормаларды, жүрүш-туруштун эрежелерин биле баштайт жана аны тигил же бул шартта колдонууга аракеттенет.

Бала өзү менен бирге жашаган кишилердин талаптарын аң-сезимдүү түрдө канааттандырууга өтөт. Алардын аракеттери кабыл алган объектиге гана жараша болбостон, чоң кишилердин талабына да көз каранды болуп өнүгөт.

Кенже мектеп жашындагы баланын аракеттери импульсивдүү мүнөздө болот. Өздөрүнүн каалоосун, сезимин башкара алышпайт. Мисалы, оюн учурунда алар оюн эрежесин сактабай, өзүнө жаккан, көңүл бурган объектке өтүп кетет. Болжолдуу түрдө беш жаштан баштап бала өзүнүн кыймылдарын, аракеттерин алдыдагы максатка, маселеге, чоң кишилердин талабына жараша ылайыкташтырат.

3. 6. А) Мектепке чейинки баланын эсинин өзгөчөлүгү

Бул курактагы балдар жазуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болбогондуктан, алардын эсин кенен изилдөө мүмкүнчүлүгү чектелүү. Бирок бул жаштагы балдардын эсине түшүнүк бере турган изилдөөлөрдүн жыйынтыгын келтиребиз: З. М. Истомина мектепке чейинки балдардын эсинин эрктүү өнүгүүсүн изилдеп, төмөндөгүдөй маанилүү закон ченемдүүлүгүн тапкан:

1. Кенже, орто мектеп жашындагы (3—4 ж) балдардын эске сактоосу, кайта эске түшүрүүсү эрксиз болот. Балдардын бул өзгөчөлүктөрү качан эске сактоонун жардамчы (мнемоника) жолдорун колдонбогон учурда туура болот.

2. Мектеп жашындагы улуу балдарда материалды эске түшүрүү, эске сактоосу акырындап, эрксизден эрктүүгө өтө баштайт. Мында эске тутулган материалдын жакшы сакталышы, кайтадан эске түшүрүү толук, так болсун үчүн атайын перцептик аракеттер өз алдынча өнүгө баштайт.

3. Мектеп жашындагы улуу балдарда оюн учурундагы эске сактоосу оюндан сырткары кезге салыштырмалуу натыйжалуу болот. Ал эми үч жашар балдардын оюн учурундагы эске тутуу натыйжасы төмөн.

4. 5—6 жаштагы балдардын иш аракетинде бир нерсени аң-сезимдүү эске тутуу же эске түшүрүү үчүн биринчи атайын перцептивдик аракеттерди колдонгону байкалат. Көп кайталоо негизги орунду ээлейт.
5. Мектепке чейинки жаштын акырында (6—7 жаш) эрктүү эске сактоо процесси толук калыптанды десек болот. Бала эске тутуу үчүн материалдагы логикалык байланыштарды колдонууга аракеттене баштайт. Атайын эске сактоону жеңилдетүүчү мнемониканы колдонбойт.
6. Эстин ар түрдүү процесстери тигил же бул жаш курагында башкача болот, өсөт, өнүгөт. Бири экинчисин басып өтүүсү ыктымал. Мисалы, эрктүү эске тутууга караганда, эрксиз эске түшүрүү биринчи пайда болуп, өзүнүн өнүгүүсүндө эрктүү эске тутууну кууп өткөндөй болот.

7. Эстин процесстеринин өсүүсү баланын иш-аракетти аткаруудагы кызыгуусуна анын мотивациясына жараша болот.
8. Эрксиз эстен эрктүү эске өтүү эки этапты өз ичине алат. Биринчи этапта кандайдыр бир нерсени эске сактоону каалоосу, мотиви пайда болот. Экинчи этапта эске сактоо үчүн керектүү мнемоникалык (жардамчы жолдор) аракеттер, операциялар өнүгөт жакшырат[1]

3. 6. Б) Мектеп жашына чейинки балдардын кебинин өзгөчөлүгү

Мектеп жашына чейинки балдардын кебин изилдөөдө алгылыктуу салымды С. Н. Карпова киргизген.

С. Н. Карпова мектеп жашына чейинки балдардын кебин изилдеп, төмөндөгүдөй закон ченемдүүлүктөрдү тапкан:

— Баланын төрөлгөнүнүн биринчи айынын акырында экинчи айдын башталышында адамдардын кебине биринчи спецификалык реакциясы пайда болот. Бул реакцияга кулак анализатору көп бурулат.

— Баланын үч айлык турмушунда чоң кишилердин сүйлөө, кайрылуусуна комплекстүү жандануу болгон (мүнөздөнгөн) жеке, өздүк кептик реакция пайда болот. Кечирээк ритмикалык үн жана үн речтүү тууроосу пайда болот.

— Божомолдуу түрдө 4 айлык күнүнөн баштап, чоң кишилердин интонация боюнча айткандарын ажырата баштайт.
Башкача айтканда, эмоционалдык коммуникациянын каражаты катары кеп колдоно баштайт.

---

1. Караңыз: Немов Р. С. Психология М., Просвещение, 1990, ст 251-252

— **6 айлык мезгилинде** айтуунун (высказывание) эмоционалдык **тонуна,** мүнөзүнө гана багыт кылбастан, маанилик белгисине, ритмикасына да көңүл бурат. 4—6 ай аралыгында көп активдүү өнүгүү этабы болгон былдыроого өтөт.

— Жылдын экинчи жарымында бала «жалган» сүйлөм айтууларды колдонууну баштайт. 8—9 айлыгында бала үндөрдү, муунду, андан соң, чоң кишилердин үлгүсү менен бүтүн сөздөрдү айта баштайт. Бала бир жашынын акырында сөздүн семантикасын (сөздүн лексикалык маанисин, айтылышын жана алардын маанилеринин өзгөрүүсүн үйрөтүүчү илим) өздөштүрөт.

— Божомолдуу түрдө 1,6—1,8 жашка чейин активдүү сөз казынасынын анчалык байыбай сөздү түшүнүүсү тереңдейт. Он бир айлыгында фонемге чейинки кеп фонемдик (сөздүн маанисин өзгөртүүчү тыбыш) кепке өтөт. Бул процесс 2—3 жаштан 4 жашка чейин да созулушу мүмкүн.

— Баланын эки жашынын экинчи жарымында өзүнүн жүрүш-турушуна ээ болуу менен, өзүн курчаган кишилерди чакыруу үчүн өз алдынча, активдүү кепке өткөн мезгил болот.

— Үч жашында бала, негизинен, мүчөлөрдү туура колдонот.

— Мектеп жашындагы улуу балдардын речтери байланышкан, диалогдук мүнөздө боло баштайт[1].

Ошентип, балдар мектеп босогосун аттардын алдында түрдүү иш-аракетти аткарууга, мамилелешүүгө керек боло турган сөз байлыгына ээ болушат.

1. Караңыз: Немов Р. С. Психология, М., Просвещение, 1990, с 253-254

БЕШИНЧИ БӨЛҮК

КЕНЖЕ МЕКТЕП ЖАШЫНДАГЫ БАЛДАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ

План

1. Кенже мектеп жашындагы балдарга жалпы мүнөздөмө.
2. Кенже мектеп жашындагы балдарда кездешүүчү негизги кыйынчылыктар.
3. Кенже мектеп жашындагы балдардын анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү.
4. Кенже мектеп жашындагы балдардын таануу процесстери.
5. Кенже мектеп жашындагы балдардын окуу иш-аракеттери.

Адабияттар

1. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., Педагогика, 1973.
2. Индивидуальные варианты развития младших школьников (Под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверовой, М., Педагогика, 1973.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., Педагогика, 1991.
4. Психологические возможности младших школьников в усвоении математики (Под ред. В. В. Давыдова, М., Просвещение, 1969.
5. Типические особенности умственной деятельности младших школьников (Под ред. С. Ф. Жуйкова, М., Просвещение 1968.
6. Усвоение знаний и развитие младших школьников (Под ред. Л. В. Занкова, М., Просвещение, 1965.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., Знание, 1974.

1. Кенже мектеп жашындагы балдарга жалпы мүнөздөмө

Кенже мектеп жашындагы бала-башка курактагыларга салыштырмалуу мугалимдин талабын каяшасыз, кыңк дебей аткарган, кайым айтышпаган, ишенчээк, ээрчиме, берилген тапшырманы керек, керек эместигине карабай аткарууга аракеттенген, тартиптүү, өз алдынчалыгы чектелүү, мугалимдердин оң, терс касиеттерине анчалык көңүл бурбаган инсан.

Кенже мектеп жашындагы балдарды окутуу жети жашынан башталса, анда алар 11 жашына чейинки (1—3 класс), окутуу 6 жашынан башталганда, 9 жашка чейинки (1—4 класс) куракты камтыйт. Айрым окумуштуулар төмөндөгүдөй тактоолорду киргизишет: 6 жаштагы балдарга— 5 жыл, 5 ай, 29 күндөн— 6 жыл 5 ай, 29 күндү камтыган балдар кирсе, ал эми жети жаш — 6 жыл, 5 ай, 29 күндөн — жети жыл, 5 ай, 29 күндү камтыган балдар кирет.

Окутуунун жаштык аралыктары аныкталды, эми балдарга интеллектуалдуу информацияны берүүнү кайсы убакта баштоо зарыл? Баланын кайсы мезгилден баштап интеллектуалдуу информацияны кабыл алууга мүмкүндүгү бар? деген суроолор туулат. Соңку изилдөөлөр бала информацияны энесинин курсагында жаткан учурда эле ала турганы, төрөлө электе уккан үндөрүн, төрөлгөндөн кийин толук тааный турганы аныкталган. Балага жаш чагынан эле информацияны берүүнүн зыян эмес экендиги тескерисинче, информация канчалык эрте берилсе, баланын психикалык жактан жетилүүсү ошончолук тездей тургандыгы далилденген. Мындай ой Л. С. Выготскийдин эмгектеринде да кездешет

Ал мындан 50 жыл мурун жазган эмгегинде балдарды жазууга үйрөтүүнү мектеп жашына чейинки куракта жүргүзүүнү, муну мектепке чейинки тарбия берүүнүн милдетине айландырууну айткан. Выготскийдин ою боюнча, 3 жашар балдардын 80%ти белги жана маани, белги жана заттар ортосундагы байланыштарды, аларды бири-бирине кошуу оперциясын жүргүзүүнү билишет. Эгер окутууну туура уюштурса, үч жашар балдар сөздүн маанисин, анын чыныгы предмети менен байланыштырууну билишерин аныктаган. Окууга жана жазууга 4—5 жаштагы балдардын үйрөнө аларын, ал эми алардын мындай мүмкүнчүлүктөргө 6—7 жашында гана ээ болуусу алардын окуу, жазуу жөндөмдүүлүгүнүн жоктугунан эмес, бул ишти уюштурбагандыктын натыйжасы деген[1].

---

1. Немов Р. С. Психология. М, Просвещение, 1990, ст. 249.

Гарвард университетинин окумуштуулары Бертен Уайт, Дж. Брунерлер интеллекттин (акылдын) негизи баланын жашооосунун биринчи жылдарында берилерин, 4 жашта 17 жашар жигиттин интеллегининин жарымы, ал эми 6 жашта үчтөн экиси берилерин аныкташкан. Окумуштуулар баланын андан аркы өнүгүүсү мектепке чейинки берилген алгачкы информацияга жараша болорун негиздешкен. Эгер алгачкы информациялык капитал жетишсиз болсо, анда окутуу да ийгилксиз боло тургандыгы көрүнгөн.

Кенже мектеп жашындагы балдарды окутуудагы ийгилик алардын мектепке болгон даярдыгына жараша болот. Эмне үчүн окуучулардын мектепке даярдыгын аныктоо зарылчылыгы туулат? Окууга даяр эмес окуучуларды мектепке тартуу окуу процессине гана тескери таасирин тийгизбестен, алардын физикалык, психикалык калыптануууларына да өз таасирин тийгизет. Мектепте окууга даяр эмес окуучулардын саны көңүл жубатарлык эмес экендиги төмөнкү статистикалык материалдан көрүнөт Шаар мектептеринде окууга «даяр» эмес балдар 10—50% ке чейин, айыл мектептеринде 75% ке чейин жеткен. 5 жана 5,5 жаштагы балдарда «даяр» эмес балдардын проценттик көрсөткүчү 80%ти түзсө, 6 жаштагы балдарда 51% и, 6,5 жашта 32% ти, ал эми 7 жаштагы балдарда бул көрсөткүч 13%ти түзгөн[1].

Эксперименттин деңгээлинде балдардын окууга болгон даярдыктары атайын методиканын жардамы менен аныкталат. Ал методикалар төмөнкүлөр:

Окуу башталганга чейин ата-энелер менен, бала-чакалардын тарбиячыларынын атайын түзүлгөн анкеталарга жооп берүүсү менен ишке ашат. Анкетада төмөндөгү негизги суроолор коюлган:
— Бала бакчадагы баланын жүрүш-турушунун жана личностунун өзгөчөлүктөрү.

— Сабак учурундагы ишке болгон жөндөмдүүлүктөрү,— Эстин, мүнөздүн калыптануу өзгөчөлүктөрү,— Ойлонуунун өзгөчөлүктөрү,— Кебинин өнүгүүсү. — Бала бакчага негизделген программанын өздөштүрүлүшү, ден-соолуктарынын жалпы деңгээли.

Экинчи методика болуп Керне-Иразектин тести саналат. Мында балдар төмөнкү үч тапшырманы аткаруулары керек:
1) Адамдын фигурасын чийүү,

---

1. Безруких М. М. Ефимов С. П., Знаете ли вы своего ученика? М., Просвещение, 1991, ст. 11.

2) Трафареттен даяр жазылган сүйлөмдү (Ал ботко жеп жатат) өзүндөй кылып көчүрүү.
3) Трафаретте даярдалган 10 чекитти өзүндөй кылып көчүрүү.
Үчүнчү методика эсептин деңгээлин аныктоо менен аяктайт[1].

2. Кенже мектеп жашындагы балдарда кездешүүчү негизги кыйынчылыктар

Кенже мектеп жашындагы балдардын окууга даяр экендигине карабастан, алар айрым кыйынчылыктарга кездешет:

Биринчи кыйынчылык мектеп тартиби менен байланыштуу. Алар өз учурунда туруп, сабакты калтырбай, кечикпей, сабак учурунда тартипти бузбай, үйгө берилген тапшырмаларды аткаруулары зарыл. Мындай талаптарды аткаруу үчүн бала эски өнөкөттөрүнөн кескин түрдө баш тартып, жаңы жүрүш туруштарды, ык, машыгууларды өздөштүрүүсү керек.

Мугалимдин, ата-эненин талаптары так, бирдей болгондо гана бул кыйынчылыктар балага тескери таасирин тийгизбей, жоюлушу мүмкүн.

Экинчи кыйынчылык окуучулардын өз теңтуштары жана мугалим менен мамиле жасоону үйрөнүү зарылчылыгынан келип чыгат.

Мугалим окуучуларга канчалык кичи пейил, сылык мамиле жасабасын, анын официалдуу адам экендигин балдар жакшы түшүнүшөт. Ошондуктан балада пайда болгон ишенбөөчүлүк, коркуу сезими аларды мугалимден алыстатат.

Үчүнчү кыйынчылык окуу жылынын ортосунда пайда болот. Мугалим окуучулардан информацияларды кабыл алуусун гана талап кылбастан, аны кайтадан айтып берүүсүн да өтүнөт. Бул кенже окуучулардан көңүл буруну, тырышчаактыкты, эрктик аракетти талап кылат. Ал эми мындай талапты аткарууга бардык эле окуучулар даяр болбойт.

Окуучулардын алдында пайда болгон мындай обьективдүү кыйынчылыктар балдардын мектеп шартына, талабына тез адаптацияланусуна (көнүүсүнө) тоскоолдук кылат.

Кенже мектеп жашындагы балдардын негизги иш-аракети -окуу. Окуу процессине окуучуларды көндүрүү (адаптациялоо) үчүн мугалим адаптация кубулушунун закон ченемдүүлүгүн, анын

1. Безруких М. М. Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика М.: Просвещение, 1991, с. 12—13.

кенже мектеп жашындагы балдарда өтүү өзгөчөлүгүн так элестетүүсү зарыл.

М. М. Безруких, С. П. Ефимовалар өздөрүнүн «Знаете ли вы своего ученика» (М, Просвещение, 1991, с. 64—65) деген китебинде кенже мектеп жашындагы балдарда адаптация процессинин табиятына анын өтүүсүнүн ички фазаларына кеңири токтолушкан. Анда физиологиялык, психологиялык адаптациялардын табиятын ачууга аракет жасалган.

Физиологиялык адаптация.

Балдардын организминин жаңы окуу иш-аракетине көнүүсү негизги үч фазадан турат:

—Окуучулар биринчи күндөн баштап жаңы окуу иш-аракетин өздөштүрүүгө киришкендиктен, алар көптөгөн жаңы дүүлүктүргүчтөргө туш болушат. Буларга жооп берүү үчүн организм ички ресурстарын үнөмдөбөй, толук сарптоого аракеттенет. Балдардагы мындай абал 2—3 аптага созулат. Балдардын бул өзгөчөлүгү багыттоочу фаза деп аталат.

—Физиологиялык адаптациянын экинчи фазасында окуучулар жаңы дүүлүктүргүчтөргө (туруктуу эмес болсо да) оптималдуу жооп таап, ага ылайыкташууга аракет жасашат. Жаңы дүүлүктүргүчтөр секиндеп азая баштайт. Организм өз ресурстарын үнөмдөөгө өтөт.

— Үчүнчү фазада окуу процессинен, мугалимдин керт башынын таасиринен пайда болгон дүүлүктүргүчтөргө оптималдуу, салыштырмалуу туруктуу жооп табууга жетишет. Организм окуу дүүлүктүргүчтөрүнө ылайыкташып, ошого жараша үнөмдүү энергия сарптоого өтөт.

Физиологдордун изилдөөлөрүнө караганда окуучулардын мындай физиологиялык өзгөчөлүктөрү 5-6 жумага (12-15 октябрга) чейин созуларын эсептешкен.

Психологиялык адаптация. Мектепке, мугалимге адекваттуу жүрүш-турушту калыптандыруу. Мугалим, окуучулар теңтуштары менен контактка өтүүгө аракеттенүүсүн жана окуу иш-аракетинин машыгууларына ээ болууну билдирет.

Балдардагы психологиялык адаптация бардык балдардын топторунда бирдей өтпөйт. Балдардын 56% инин мектепке көнүүсү 2 айга созулат. Булар коллективге тез сиңишет, жаңы досторго ээ болушат, көңүлдөрү көтөрүңкү, кең пейилдүү, мугалимдин талаптарын туура аткарышат. Балдардын 30%де адаптация биринчи чейректин акырына чейин созулат. Булар окуу ситуацияларын кабыл алышпайт. Мугалимдин окуучулар менен болгон карым-катнашы чыңалуу абалында болот. Өз мамилелерин «тактоо» аракетинде болушат.

Балдардын 14%де адаптация өтө кыйындык менен өтөт. Окуу программасын өздөштүрө алышпайт, негативдүү жүрүш-туруштар байкалат, класстын иштөөсүнө тоскоолдук кылат.

Бул келтирилген фактылар жаңы окуу иш-аракетин өздөштүрүүдө окуучулардан атайын убакытты талап кыларын, спецификалык өзгөчөлүктөргө ээ экендигин жана бул этапты акылдын деңгээлинде башкаруу окуучуларды жолго салууга өбөлгө болорун билдирет.

3. Кенже мектеп жашындагы балдардын анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү

Кенже мектеп жашындагы балдар менен педагогикалык ишти ийгиликтүү уюштуруунун бирден бир жолу болуп алардын анатомо-физиологиялык өзгөчөлүктөрүн эсепке алуу саналат. Окуу иш аракети менен ден соолугунун, денесинин өнүгүшүнүн ортосундагы тыгыз байланыш, көз карандылык кенже мектеп жашындагы балдардан башка курактагыларда мынчалык эмес деген ой окумуштуулардын эмгектеринен ачык көрүнөт.

Кенже мектеп жашындагы балдар менен иштеген мугалимдер буларды жалаң гана окутпастан, физиологиялык жактан туура калыптандыруу ишин да жүргүзүүсү зарыл. Окуучулардын анатомо-физиологиялык өзгөчөлүктөрүн билүүнүн максаты бул өзгөчөлүктөрдүн окуу ишине, баланын психикалык абалдарына, мугалимге, өз жолдошторуна болгон мамилесине тийгизген таасирин тактоо саналат. Ачыгыраак айтканда, окуучунун жетишүүсү, тигил же бул сабактарга болгон кызыгуулары, жүрүш-туруштары жалаң гана окуучунун жөндөмдүүлүгүнө, мүнөзүнө ж. б. касиеттерге жараша болбостон, баланын анатомо-физиологиялык өзгөчөлүгүнө да көз каранды болот. Баладагы айрым физиологиялык өзгөрүүлөр анда түшүндүрүүгө болбой турган жүрүш-туруштарды пайда кылуусу мүмкүн. Мына ошондуктан мектеп мугалимдери өзү окуткан окуучулардын негизги анатомо-физиологиялык өзгөчөлүктөрүн билүүсү да зарыл.

Бул курактагыларда көп жаңы физиологиялык өзгөрүүлөр жүрөт. Бирок физикалык өнүгүүсү жай, бир калыпта болот. Алардын айрымдарын карап көрөлү:

1. Кенже жаштагы балдардын скелеттеринин калыптануусу токтоло элек учур болот да, алар өтө ийилчээк, жумшак болот. Балдардын денелеринин мындай болушу мугалимдерден өзгөчө этияттыкты талап кылат. Физикалык жактан балдардын туура өсүүсү, калыптануусу үчүн отуруучу стулдар, столдор балдарга

ылайыктуу болуп, туура отургузууга үйрөтүп, көзөмөлдөнүп туруусу зарыл. Сумканы колуна көтөрбөстөн, эки ийинине асып алышы максатка ылайыктуу.

2. Балдардын булчуң эттери менен биргеликте алардын жалпы физиологиялык күчү да өтө активдүү өнүгө баштайт. Чоң булчуң эттери майда булчуң эттерине караганда тезирээк жетилет. Ошондуктан тактыкты талап кылуучу майда кыймылдарды жасаганга караганда, күчтүү, чоң-чоң кыймылды жасоого жөндөмдүү болушат. Ал эми 1-класстын окуучуларынын иш-аракеттери өңчөй майда кыймылды гана талап кылат. Ушул фактордун негизинде балада мектептен алыстоо сезими пайда болот.

3. Кенже жаштагы балдардын манжаларынын, муундарынын бекемделиши 9—11 жаштарында токтолот. Ошондуктан балдар жазуу иштерин бир топ кыйынчылык менен аткарышат. Колдору тез чарчап калат. Тез жана узак жазууга алсыздык кылышат. Демек, балдар менен жазма иштерин көп жүргүзбөө керек. Үй тапшырманын да мүмкүн болушунча чектелүү болушу зарыл.

Биринчи класска жаңы кирген бала бир минутада 4—6 белгини жазса, ал эми жылдын аягында бир минутада 10—12 белгини жаза алат. Экинчи класста бир минутада 20—25 белгини, 3-класста 40—45 белгини жазууга күчтөрү жетип калат.

4. Балдардын жүрөк булчуңдары интенсивдүү өнүгөт. Булчуңдар жүрөктү кан менен жакшы камсыз кылат. Кан ташуучу тамырлардын диаметри кенен болот да, кандын эркин жүрүшүнө, агышына мүмкүндүк берет. Алар өтө чыдамдуу болушат. Бул өзгөчөлүк жөнүндө атактуу Жеңижок мындай деп ырдаган:

Сегиз жашка барганда,
Оюнга такыр тойбогон.
Оромпой тээп, чики атып,
Ок жыландай сойлогон.
Торпокту минип жүдөткөн,
Тотугуп бетин түлөткөн,
Кубалап кулун тайларды,
Кубарып, чарчап күнү өткөн[1].

Бирок, булардын жүрөгү тез козголмолуу, ойноок болгондуктан, тышкы дүүлүгүүдөн жүрөктүн аритмиясы байкалат.

5. Жети жаштан кийин баш мээнин салмагы кескин жогорулайт. Мээнин орточо салмагы чоң кишилердин баш мээлеринин салмагына жакын болот. Жети жаштагы баланын баш мээсинин

1. Жеңижок Фрунзе, «Кыргызстан» басмасы, 9-бет.

салмагы 1280 грамм болсо, ал эми 11 жаштагы баланыкы 1400 граммга барабар. Жаш балдардын баш мээсинин мандай бөлүгү тез өнүгөт. Жети жашта чоң жарым шардын маңдай бөлүгү морфологиялык жактан жетилүүсү аяктагандыктан, максаттуу багытталган эрктүү жүрүш-туруштарды, пландоо жана аракет программаларды аткарууга мүмкүндүк берет.

6. Жогорку нерв системасынын касиеттери болгон козголуу жана тормоздолуу процесстеринин ортосундагы мамиле өзгөрөт. Өзүн-өзү кармоого, көзөмөлдөөгө аракеттене баштайт, бирок (жогорку нерв системасынын) козголуу касиети тормоздолууга караганда доминанттык (үстөмдүк) абалды ээлегендиктен, алар ыксыз, одоно, тартипсиз кыймылдарды жасоого ыктуу келишет. 7—10 жаштагы балдардын нерв процесстеринин касиеттери чоң кишилердин нерв системаларынын касиеттерине жакындайт.

7. Эркек баланын бою жылына 13—14 см. ден өсүп, үчүнчү класстын ақырында 130—145 см. ге жетет. Кыздардын бою жылына 14—16 см. ден өсүп, 130—145см. ге чейин жетет.

Эркек баланын салмағы жылына 6—9кг. га өсүп, 28—38 кг. ды түзсө, ал эми кыздарда 6—10 кг. өсүп, салмагы 27—38 кг. га барабар болот.

8. Булардын кан тамырларынын кагышы бир минутада 84—90 го, жетсе, ал эми чоң кишилердики 70ке жетет.

9. Қан менен бардык организмдерди камсыз кылуу чоң кишилерге салыштырмалуу эки эсе жогору болот.

10. Өзгөчө арка белдин булчуңдары начар калыптануу абалында болгондуктан, денени тике абалда көпкө чейин кармап тура албайт, оор салмактагы жүктү көтөрө албайт.

Ошентип, кенже мектеп жашындагы баланын организми узак статикалык абалда (тең салмактуу) иштей албайт. Окуу процессинин жылдык, күндөлүк нормасы баланын физиологиялык өзгөчөлүгүнө ылайык бөлүштүрүлүп, ылайыкташтырылышы зарыл. Мектепке келгенден кийин, айрым балдарда баш оору, уйкусу качуу, табити бузулуу, чарчоо жана оору пайда болот. Көп кежирденишет.

Окуучулардын мындай өзгөчөлүктөрүнө көп мугалимдер маани беришпейт. Мисалы, башталгыч класстарда иштеген 1000 мугалимден бул жөнүндө сураганда, алардын 38%ти окуунун биринчи жылынан үчүнчү жылдын акырына чейин ар бир окуучу... билбегендигин, 36% ти баарын тең билишпесин, 26% ти гана ...өрү окуткан окуучуларды биле тургандыктарын айтышкан.

Кенже мектеп жашындагы балдар менен иштеген мугалимдердин бирден-бир негизги милдети алардын ден-соолугун көз жаздымда калтырбоо болуп саналат. Балдардын ден-соолугу төмөнкү факторлор менен аныкталат:

— Физикалык жана нерв-психикалык жактан өнүгүп жеткен деңгээлине карап;

— Организмдин негизги системаларынын нормалдуу иштешине карап;

— Хроникалык оорулардын болуусуна, болбоосуна карап;

— Ыңгайсыз таасирлерге организмдин каршылык көрсөтүү мүмкүнчүлүгүн эсепке алуу менен.

Физиологдор ушул факторлорду эсепке алуу менен кенже мектеп жашындагы балдарды 5 топко бөлүшкөн. Биринчи топко эч бир оорубаган, аз ооруган, организмдин системасы же айрым бөлүктөрү нормалдуу иштеген балдар кирет. Мындай балдардын саны 20—25% ти түзөт.

Экинчи топту организми түрдүү функционалдык өзгөрүүгө дуушар болуп, бирде оору, бир де соо болгон, оорусу хроникалык абалга өтпөгөн балдар түзөт. Биринчи класска кирүүчү мындай балдардын саны 30—35% ти түзөт. Үчүнчү топко оору айрым учурда курч мүнөздө болгон, хроникалык абалга өтүп кеткен балдар кирет. Булар жалпы балдардын 30—35%ин түзүшөт.

4. Кенже мектеп жашындагы балдардын таануу процесстери

Бир курак тепкичти экинчи курактык тепкичтен айырмалоочу негизги индикатордук кызматты психикалык процесстердин өзгөрүүсү аткарат. Ошондуктан кенже мектеп жашындагы балдардын кабыл алуусун, көңүл буруусун ж. б. психикалык процесстердин өзгөчөлүктөрүн талдоого алабыз:

Кабыл алуу. Кенже мектеп жашындагы балдар өзүн курчап турган чөйрөнү кызыгуу, кунт коюу менен кабыл алышат.

Балдарда көрүү, угуу, органдары күчтүү иштегендиктен, мектепке өнүккөн кабыл алуусу менен келишет.

Бирок физикалык, психикалык өнүгүүнүн алгачкы этабында тургандыктан, алардын кабыл алуусунда көп жетишпегендиктер кездешет. Алардын кабыл алууларында айрым мыйзам ченемдүүлүктөр болот. Алардын айрымдарын талдоого алабыз:

1. Кабыл алуулары—алгач эрксиз мүнөзгө ээ. Окуучуларга тигил же бул затты көрсөткөндө, анын формасын, түсүн атоо менен чектелип, кабыл алуусун туура башкарып, өз алдынча талдай алышпайт. Сүрөттөрдү, тексттерди окуганда, заттын бир касиетинен экинчи касиетине өтүү менен айрым элементтерин таштап кетет.

2. Баланын кабыл алуусу предметтин өзгөчөлүгүнө жараша болот. Заттарда ачык байкалган түстүн элементтерин жеңил бөлүп алуу менен чектелип, затты ар тараптан талдабай, негиздүүсүн көз жаздымда калтырып, аны бөлүктөргө ажыратууга аракет тепишпейт. Е. Игнатьев 1-класстын окуучуларына кумуранын түсүн натуралдык формада тартууну сунуш кылган. Окуучулар кумураны бир кароо менен чектелишип, кунт коюп талдабагандыктан, алардын сүрөттөрүндө мугалим койгон талаптар аткарылган эмес. Бирок заттарды элементтерге бөлбөй кабыл алуу бардык ситуацияларда бирдей болбойт. Бир затты кабыл алуусу мазмундуу болгону менен, экинчи затты кабыл алуусу мазмунсуз, бөлүктөргө ажыратылбаган болот. Чийүүнү кабыл алууга караганда, окууну кабыл алуунун мазмуну терең.

3. 1—2-класстын окуучуларынын кабыл алуулары начар дифференцияланган. Окуучулар окшош заттарды, объекттерди, мисалы, арпаны, буудайды, 6 ны 9 дан, Этамгасын 3 тамгасынан ж. б. окшош объекттерди бири-биринен ажырата алышпайт. Окуучулардын мындай каталарды кетирбеси үчүн мугалим үйрөнүлүүчү объекттердин окшош жактарын, өзгөчөлүктөрүн так айырмалоону үйрөтүшү зарыл. Мында мугалимдин жетекчилиги негизги орунда турат.

Акырындап баланын кабыл алуусу олуттуу өзгөрүүгө дуушар болот. Бала кабыл алуу техникасын, кантип кароону, мугалимдин баяндамасын угууну, негизгисин бөлүүнү үйрөнөт, предметте көп бөлүкчөлөрдүн бар экендигин аңдайт. Аз-аздан кабыл алуу аң-сезимдүү, башкарылган, максаттуу багытталган (бөлүктөргө бөлүнгөн) абалга өтө баштайт.

4. Кабыл алууда сөз негизги орунду ээлейт. Сөз баланын аракетин багыттап, кабыл алуусун жетектейт. Сөз жүзүндө маселени түзүүнү үйрөнүшөт.

Кабыл алууда сөздүн ролу өзгөрөт. 2—3-класста затты сөз аркылуу атайт, ошону менен бирдикте аны сөз жүзүндө сүрөттөөгө да өтөт.

5. Кенже мектеп жашындагы балдарда убакытты, мейкиндикти кабыл алуусу чоң өзгөрүүгө дуушар болот. Окутуунун жардамы менен балдар заттын мейкиндик касиеттерин (форма, убакыт), мамилелерин ажыратат.

Убакытты кабыл алуу башталгыч класстарда кыйынчылык туудурат. Окумуштуулар тарабынан узак эмес убакытты кабыл алуу ар тараптан изилденген. Балдар кыска убакытты (1 мин

азайтып (Н. С. Щабалин), узак (5—10—15) мин.), убакытты узартып кабыл алышары далилденген. Балдардын бир минутаны кабыл алуу тактыгы класстан класска өткөн сайын өзгөргөндүгү байкалган.

Заттын формасын кабыл алуу

Баланын окуу иштеринде мейкиндиктин бир касиети болгон заттын формасын кабыл алуу негизги орунду ээлейт. Бул феномен илимде жеткиликтүү изилденбеген.

Чет өлкөлүк окумуштууларда бала затты кабыл алууда анын формасын түсүнө карама-каршы коёт деген ой кездешет. Мындай карама-каршылык заттын формасын, түсүн анын түрдүү белгилери катары карагандыктан келип чыгат. Бул дегендик балдарда жогоркудай ойдун жок экендигин билдирет деп жазат психолог Е. И. Игнатьев. Мисалы, ар бир заттын өзүнүн негиздөөчү касиеттери бар. Затты мүнөздөөдө бир учурда анын формасын, экинчи учурда анын түсүн негиз кылып алышат. Желек үчүн анын түсү, автомобил үчүн анын формасы негизги белги болуп саналат.

Балдар затты таануу, салыштыруу учурунда көбүнчө анын формасы аркылуу ажыратышат. Көп балдар өздөрү аралашып жүргөн заттардын формаларын так айта алышпайт. Мисалы: «айлана» дегендин ордуна «алмадай», «төрт бурч» дегендин ордуна «кутуча», «узун бадырандай» деп аташат.

Бала затты кабыл алганда анын элементтерин кабыл албастан, жалпы көрнүшүн кармап калышат. Кабыл алуунун мындай жетишпегендиги мугалимдин жетекчилиги менен жоюлат.

Сүрөттүн мазмунун (сюжетин) кабыл алуу өзгөчөлүктөрү

Бала окуу процессинде көптөгөн сүрөттөрдү, объекттерди көрүшөт. Мугалим окуучулардан алардын мазмунун чечмелөөнү талап кылат. Бул талапты окуучулар мугалимдин жардамысыз аткара алышпайт, себеби сүрөттүн ж. б. объекттердин сюжетин кабыл алуу жөндөмдүүлүгү акырындап өнүгүп отурат.

А. Бине, В. Штерн баланын сүрөттүн сюжетин кабыл алуусу үч негизги тепкичтерден турарын аныктаган:

— Биринчи тепкичте (2—5 жаш) балдар объекттер жөнүндө ой жүгүртпөй, анын негизги касиеттерин саноо менен чектелишет.

— Экинчи тепкичте (6—9—10 жаш) балдар заттардын касиеттерин саноо менен гана чектелишпестен, аны баяндоого өтүшөт.

— Үчүнчү этапта (9—10 жаш) бала сүрөттөгү өзгөчөлүктөрдү санап гана тим болбостон, аны интерпретациялоого да аракеттенишет. Мындай этаптар баланын жаштык өзгөчөлүгүнө гана жараша болбостон, сүрөттүн мазмунуна, баланын тажрыйбасына да жараша болот.

Объекттин сюжетин кабыл алууда мугалимдин берген багыт тамасы (сүрөттө эмне тартылган?, эмнелерге көңүл буруу керек? деген багыттоосу) сүрөттү анализдөөдө окуучуга жардам берет. Демек, мугалимдин жетектөөсү чечүүчү күчкө айланат.

Эс.

Баланын психикалык өнүгүүсүндө эс процесси негизги, өзгөчө орунда турат. Кенже мектеп жашында эс чоң өзгөрүүгө дуушар болуучу учур. Төмөндөгүдөй маанилүү өзгөчөлүктөргө ээ:

1. Окуунун алгачкы этаптарында бала материалды эрксиз эске сактоого жөндөмдүү болот. Бирок эси али чачкын, өнүгүү этабында турат. Көп учурда үйгө берилген тапшырманы эске сактай алышпайт. Сезим эске сактоонун бекемдигине, тездигине чоң таасирин тийгизет. Информациялар эмоционалдуу болсо (ырлар, ж - моктор), эсинде жакшы калат.

2. Айрым психологдор кенже мектеп жашындагы балдарда механикалык эс негизги орунда турат деп эсептешет. Мисалы: Э. Мейман логикалык эс балдарда 13—14 жашта гана башталарын ал эми В. Штерн сөздүн маанисин түшүнүү бала чакта негизги орунду ээлебегенин аныктап, кенже мектеп жашындагы балдарда «механикалык эс негизги орунду ээлейт»,— деген жыйынтыкка келген.

Советтик психологдор балдарда механикалык эсте сактоо эффе - тивдүү эмес экендигин, күчтүү эрктик аракетти талап кыларын, ал эми мындай жөндөмдүүлүк балада али өрчүбөгөнүн белгилешет.

3. Ар түрдүү жаштагы балдар маанисиз муундан турган сөздөргө караганда, маанилүү муундан турган сөздөрдү көп эстеп калары белгиленген.

Маанисиз, маанилүү сөздөрдүн эффективдүү жатталышы алардын потенциалдык мүмкүнчүлүгүнө жараша болуу менен бирге, ар башка курактагы балдарда ар түрдүүчө болот. Бирок балдар көп учурда (чоң кишилерге салыштырмалуу) окуу материалдарынын айрым түшүнүксүз жерлерин сөзмө сөз жаттоого өтө жөндөмдүү келишет .Мындай абалды А. А. Смирнов «баланын түшүнүксүз объектиге өзгөчө мамилесинен»,— деп түшүндүрөт. Тү-

шунуксуз нерсе өзүнүн өзгөчө үндөрү, ыкмасы ж. б. касиеттери менен баланы өзүнөн өзү кызыктырат.

Материалдардын ички мазмунун түшүнүшпөй, сөзмө сөз жаттап алуусу баланын али физиологиялык, психикалык жактан жетилбегендигинен, мугалим сабакта эмнени талап кылып жатканын, эмнеге көңүл буруу керектигин жакшы элестетишпегендиктеринен болот.

4. Кенже мектеп жашындагы балдардын окуу процессинде эрктүү эске сактоосу негизги орунду ээлейт деген ой-пикир таралган. Бирок окуу материалдарын эрктүү эске сактоодо ички активдүүлүк болбосо, окуучудан көп нервдик энергияны талап кылат. Эгер иштелүүчү иш-аракеттин үстүндө өзү иштесе, активдүүлүктү көрсөтсө, анда материалдын эсте калуусу жеңил болот. П. И. Зинченко кенже мектеп жашындагы жана мектепке чейинки балдардан 15 ички окшош мазмундуу сүрөттөрдү мазмуну боюнча жайгаштырууну суранган. Жаттоо керек эместигин өтүнгөн. Эксперимент бүткөн соң, экспериментатор окуучулардын эстеринде калган сүрөттөрдүн мазмунун эстерине түшүрүүсүн өтүнгөн. Акыл аракетин активдүү жүргүзгөн окуучуларда өзүнөн өзү көп материалдар эсте калган.

Бекеринен окуучунун өзү жасаган ишинин 90%и, өзү көргөндүн 50%и, өзү уккандын 10%и гана эсте калары психологдор тарабынан эсептелген. Сүрөттүн мазмунунун эрксиз эсте калуусу курак өзгөчөлүгүнө да жараша болгон. Мектепке чейинки балдардын эстеринде орточо 9 (сүрөт), мектеп окуучуларында 13кө чейинки сүрөттүн мазмундары эсте калган.

Кенже мектеп жашындагы балдардын өнүгүүсүнүн бардык этаптарында эрктүү, ойлонулган эсте сактоосу өнүгүп барат. Адегенде балдарда өзүнүн иш-аракетин көзөмөлдөөсү начар өнүккөндүктөн, материалдын мазмунун түшүнүүгө, мазмундуу кайталоого анча маани бербей, мугалимге мазмундуу айтып берүүгө умтулбай, көп учурда өзү же мугалим материалды канча жолу кайталаганын, айтып бергенин механикалык жол менен жаттап сырткы элементи боюнча өзүнүн эмгегин баалагандыктан, жаттоо кыйын болуп, көп күч сарпталат.

Эгер материалды эске сактоонун бирден бир жолу—нече ирет механикалык окуп чыгуу, көп жолу кайталап айтуу деп түшүнүшсө, анда алардын эрктүү эске сактоонун жолдорун билбегендиги.

Окуучуларда мындай абалдын болушу баланын окуп чыгуу ыкмаларынын жекече мүнөздө экендигинде. Себеби эрктүү эске сактоонун жакшы өнүккөнү материалды эске сактоо ыкмалары-

нан көрүнөт. Кенже мектеп жашындагы балдардын окуу ыкмалары түрдүүчө жүрөт. Эрктүү эске сактоо да түрдүү мүнөздө болот. Практикада жөндөмсүз балдар кайталап окуу менен чектелерин, окуу техникасын туура сактоо жана туура окуу менен алек болушуп, материалдын чыныгы мазмунун эске сактоого аракеттенишпегендигин, өзүнө-өзү ичинен айтып берүү аракеттери сейрек кездешерин психолог А. А. Смирнов белгилеген.

Күчтүү балдар туура окуудан башка материалдын мазмунун эске сактоо үчүн окууда өзгөчө жолдорду да колдонушат. Буга бир күчтүү окуучунун эскерүүсү мисал боло алат. Ал биринчи жолу окуганда окуган текстти талдоо үчүн аны алгач жай окуган. Экинчи окуганда окууну тездетип, түшүнүү аракетинде болгон. Үчүнчү жолу аңгемени бышыктоо, жаңылбай окууга аракеттенген.

Төртүнчү жолу окуучу материалдын бардыгын окубай, жаттоого кыйын болгон жерин гана бөлүп, жаттап окуган.

Жогорудагы окуучулардын окуу аракеттерин талдоо менен окумуштуулар (А. А. Смирнов) тексттин мазмунун эске сактоонун тепкичтери объективдүү жашай турганын көрсөтүшкөн.

— Биринчи тепкичте бала жөн эле көп кайталап окуйт, бирок окуу бир түрдүү болот.

— Экинчи тепкичте окуу түрдүү жолдор менен өзгөртүлүп жүрөт да, окуганына баяндама бербейт, мындай максат койбойт.

— Үчүнчү тепкичте текстти ар бир ирет кайталап окуганда, өзгөчө максат коёт, түшүнүүгө аракеттенет. Бул тепкич төртүнчү класстын окуучуларына тиешелүү.

Материалды ойлонулган деңгээлде эсте сактоонун бирден бир жолу болуп, текстти мааниси боюнча бөлүктөргө ажыратуу саналат. А. А. Смирновдун изилдөөсүнө караганда, 2-класстын окуучулары информацияны жаттаганда, аны маанилери боюнча бөлүктөргө ажыратпайт. Мындай жолду 4-класстын окуучулары да кем пайдаланышат. Балдар көп учурда материалдарды бөлүктөргө ажыратуу, алардын негизги идеясын, маанисин билүүгө аракеттенишпейт. Алар үйрөнүүгө жеңил болгон жолду гана тандашат. Негизги максаты текстти үйрөнүү, иретин сактоо, окуянын баарын калтырбай айтып берүү болуп саналат.

Ошентип, кенже мектеп жашындагы балдардын эси курагына көз каранды. Аларда төмөндөгүдөй жалпы өзгөчөлүктөр кездешет:

1. Кенже мектеп жашындагы балдар көргөзмөлүү түшүнүктөрдү (адамдардын аттарын, предметтин сүрөттөрүн, өзү көргөн аракет эткен предметтерди) эстеринде жакшы сакташат.

2. Сөз менен туюнтулган түшүнүктөр эстеринде түрдүүчө калат. Эгер сөз конкреттүү предметтердин атын билдирсе, эстеринде

жакшы калат. Ал эми сөз абстрактуу предметти билдирсе, түшүнүк эстеринде жакшы калбайт.

3. Абстрактуу түшүнүктөр да эстеринде түрдүүчө сакталат. Бир топ фактыларды жалпылаган объективдүү түшүнүктөр эсте жакшы калат. Ал эми айрым абстрактуу түшүнүктөр башка кубулуштар менен начар байланышта турса, анда алардын эстеринде жакшы калбайт.

4. Эстин конкреттүү-образдуу мүнөзү балдардын иштеринин бардык түрүндө кездешет. Түшүнүүгө кыйын болгон материалдар көргөзмөлүүлүккө негизделсе, эстеринде жакшы калат.

5. Кенже мектеп жашындагы балдарда сөз логикалуу эске караганда, образдуу көргөзмө эс күчтүү өнүккөн. Алар конкреттүү окуяларды, фактыларды, предметтерди эстеринде жакшы калтырышат. Ал эми аныктамаларды, эрежелерди жаттоо мүмкүнчүлүгү начар. Мисалы, балдарга чектелген убакытта конкреттүү мазмундагы 12 заттан турган буюм көрсөтүлгөндө, анын 6,4, ал эми абстрактуу мазмундагы материалдын 4,2 гана эстеринде калган.

6. Биринчи класстын окуучуларына караганда, 4-класстын окуучулары материалдарды 2—3 эсе көп жатташат. Сөздү жаттоо жөндөмдүүлүгү 2 жаштан башталат. Эң жогорку тепкичке 7—8 жашта жетет.

7. Кенже мектеп жашындагы балдар чоңойгон сайын, эске сактоосу жакшыра баштайт. Жаттоо бекемдиги 2-класстан 5-класска чейин өсөт, ал эми 5-класстан 8-класска чейин бул процесс төмөндөйт. Балдар чоңойгон сайын жаттоо мүмкүнчүлүгү жогорулайт, ал эми жаттаганын эстеп калуу бекемдиги начарлайт.

8. Кенже мектеп жашындагы балдарда эрктүү эске караганда эрксиз эсте сактоо күчтүү өнүккөн, себеби алар материалды маанилери боюнча топтоону билишпейт, анын негизги таяна турган жерлерин ажырата алышпайт, логикалык план түзө алышпайт.

Ойлоо. Кенже мектеп жашындагы баланын ойлоо мүмкүнчүлүгүнө окумуштуулар ар түрдүү түшүндүрмө беришет. Изилдөөлөр баланын акыл мүмкүнчүлүгүнүн ар тараптуу, бай экендигин көрсөттү. Балдардын ойлоосуна шарт түзүлсө, алар абстрактуу, теориялык маселелерди да чечүүгө жөндөмдүү экендиги аныкталган.

В. В. Давыдов 5—6-класстын окуучулары алгебранын айрым татаал элементтерин өздөштүрүүгө жөндөмдүүлүгүн, б. а. чоңдуктардын ортосундагы катышты аныктоого күчтөрү жете тургандыктарын өз изилдөөсүндө аныктаган. Бирок чоңдуктардын ортосундагы мамилелерди аныктоо, окуучуларга жеткирүү үчүн информацияны көргөзмө (материализованный) формада, көрүнө

тургандай атайын үлгүсүн сунуш кылуу зарылчылыгын белгилейт. Чоңдуктардын (салмак, көлөм, аянт, узундук) ортосундагы мамиленин үлгүсүн сунуш кылуу биринчи график түрүндө, андан соң абстрактуу символдордун ($A \neq B$, $A > B$, $A < B$) деңгээлинде жүргүзүлүшүн белгиледи. Мисалы: 1, 2, 3 литр суунун бири-биринен айырмаларын түшүндүрүү үчүн 1 литр суу доскада узун түз сызык түрүндө, 2 литр суу эки эсе, 3 литр үч эсе узун сызык менен белгиленет. Ушул эле катышты тамга белгисинин деңгээлинде да кайталаса, түшүнүктүү болот.

Азыркы учурда кенже мектеп жашындагы балдардын ойлоосун изилдөө объектисине айландырган окумуштуулар Блонскийдин көп жыл мурун айткан оюн тактоо менен алек болушкандай. П. П. Блонский төмөндөгүдөй ойду айтып кеткен:

Кенже мектеп жашындагы балдардын ойлоосу көлөмү боюнча кеңири, бирок бир топ абстрактуу, так элестете алышпайт. Ошол эле учурда ойлоосунун мазмуну деталдуу, мазмундуу, тартиптүү негиздүү, туура, чындыкка жакын боло баштайт,— деп жазган[1].

Негизинен, кенже мектеп жашындагы баланын акылынын өнүгүүсү конкреттүүрөөк да, абстрактуурак да болуп, эки карама-каршы багыт боюнча эркин өнүгө баштайт. Бирок балдардын ойлоосу көбүнчө конкреттүү, образдуу келет. Чынында, окуучулардын тигил же бул ойлонууну талап кылуучу маселелерди туура чыгаруусу сөз менен түшүндүргөндөн кийин, конкреттүү затты көргөндө же аны ачык элестеткенде гана пайда болот. Көп убакытка чейин алар жалпы жоболорду мисалдар менен түшүндүрүүнү, конкреттүү факты менен далилдөөнү билишпейт. Алар үчүн адегенде конкреттүү фактылардын үстүнөн анализ жүргүзүү, андан кийин кортунду чыгаруу жеңил болот. Бул алардын дедуктивдүү ой жүгүртүүгө караганда, индуктивдүү ой жүгүртүүгө жөндөмдүү экендигин көрсөтөт. Кенже мектеп жашындагы балдардын ойлоосун өстүрүүчү, жетектөөчү адам — бул мугалим. Анын иш-аракетинин натыйжалуулугу математика, кыргыз тил сабактарын мыкты билишине жараша болот. Бул аталган сабактардын мазмунунда абстрактуу түшүнүктөрдүн көптүгү менен шартталат. Аны кабыл алуу үчүн окуучулар түрдүү акыл аракеттерин колдонушу керек.

Элестетүү. Окуу процесси балдардын элестетүүсүнө өзгөчө талап коёт. Бала ар түрдүү сабактарда мугалимден, китептен алган информацияны өзгөртпөй, дал өзүндөй кайталоо менен гана

1. Блонский П. П. Избр. психологические произведения, М., Просвещение, 1964, стр. 169.

чектелбей, калып калган окуялардын, сүрөттөлбөй калган адамдардын өзгөчө белгилерин элестете билүүсүн да талап кылат.

Жалпысынан, кенже мектеп жашындагы балдардын элестетүүлөрү төмөндөгүдөй өзгөчөлүктөргө ээ:

— Кенже мектеп жашындагы баланын элестетүүсү алгач информацияларды аз санда кайтадан иштеп чыгуу деңгээлинде жүрөт. Турмушта көргөн окуяларын өзгөртпөй айтып берүүгө аракеттенишет. Андан соң бала өзүнүн элестетүүсүн чыгармачылык деңгээлде кайтадан иштеп чыгып, ага алымча-кошумчаларды киргизүүгө аракет жасайт.

— Кенже мектеп жашындагы баланын элестетүүсү конкреттүү затка таянуу менен пайда болот. Мисалы, оюнда — оюнчукка, үй буюмдарына, конкреттүү сүрөткө, образга таянып, ошонун натыйжасында алымча-кошумча күчөтүүлөргө негиздеп, образды жаратат.

— Кенже мектеп жашындагы баланын элестетүүсү акырындап конкреттүү затка же аракетке таянуудан алыстап, сөздүн жардамы менен элестетүүгө өтө баштайт. Мисалы, балдардын көпчүлүгү эски автомобилге, мотоциклге отурушуп, булар жүрбөсө деле кыялында түрдүү материктерге «саякат» жасай беришет.

— Алгач окуучулардын элестетүүлөрү тар, жарды, бөлүктөргө ажыратылбаган абалда болот. Акырындап образдагы деталдар, элементтер көбөйө баштайт.

— Биринчи класстын окуучуларынын элестетүүлөрү схематикалык мүнөздө болот. Алардын сүрөттөрүндө объекттин жалпы контуру гана берилип, анын көп элементтери түшүп калат, анткени анчалык көңүл бурушпайт.

— Биринчи класстын окуучуларынын жараткан образында акыл иш аракетинин анчалык башкарылбагандыгы жана ойлоосунун начардыгы байкалат.

Кенже мектеп жашындагы балдардын көңүл буруусу.

Көңүл буруу башка процесстерден ажырап өзгөчө таануу процессине кирбейт. Ал кабыл алууда, ойлоодо, эсте көрүнөт. Көңүл буруу тышкы дүйнөдөн адамдын жанына (душа) кирүүгө мүмкүн болгондордун бардыгы өтө турган эшик,— деп жазган К. Д. Ушинский[1].

1. Ушинский К. Д. Собр. соч. т: 10, М:, изд-во АПН СССР, 1950, ст. 20

Кенже мектеп жашындагы балдардын окуусунун алгачкы этабында көңүл буруу эрксиз мүнөзгө ээ. Бул жашта өтө ачык объекттер, күтүлбөгөн окуялар алардын көңүлдөрүнүн борборунда турат. Бала али көңүл буруусун башкара албайт, тышкы дүүлүктүргүчтөрдүн таасиринин алдында жашайт. «Көңүл буруусу топтолду»,— деген учурда да, кабыл алынуучу объектилердин негизгисин, маанилүүсүн көз жаздымда калтырат.

Балдардын көңүл буруусу ойлоо процесси менен тыгыз байланышта. Алар түшүнүксүз, ачык мазмунсуз объекттерге көңүл буруусун топтой албайт. Тез алаксышып, башка керексиз нерселер менен алек болушат.

Эрксиз көңүл буруу туруктуу болсун үчүн материал көргөзмөлүү, ачык болушу зарыл. Бирок сабакты мындай уюштуруу (көргөзмөлүү, ачык) баш мээнин корасында күчтүү козголууну пайда кылып, материалды жалпылоого, түшүндүрүүгө жана кабыл алууга жолтоо кылат. Мисалы, жаш мугалим кошуу операцияларын үйрөтүү үчүн таякчаларды жемиштер (алма, алмурут, жаңгак) менен алмаштырган. Мындай ситуацияда балдар окуу иш-аракетти ишке ашырышпай, үйдөн алып келишкен жер-жемиштерди алмаштыруу менен алек болушкан. Сабак максатына жеткен эмес. Мугалимге сабакта окуучулардын көңүлүн көргөзмөлүү сырдалган, плакаттар менен тартууга аракеттенбей, нейтралдуу нерв энергиясын мажбурлай тургандай деңгээлде уюштуруу зарылчылыгы да келип чыгат.

Кенже мектеп жашындагы балдарда эрктүү көңүл буруу өсүү абалында турат. Эрктүү көңүл бурууну өстүрүү жана ага чоң маани берүү керек экендигин К. Д. Ушинский негиздеген. Окуучуларды сабакка кызыктыруу үчүн, аны коолдоп, жалаң көргөзмө метод менен өтүүгө каршы чыккан. Мындай талаптын коюлушунун объективдүү себептери бар: кенже мектеп жашындагы балдар өздөштүрүүчү информацияларды мугалимдин күнүгө 100% көргөзмөлүү өтүүгө мүмкүнчүлүгү (ооруп калат, мектептин материалдык мүмкүнчүлүгү төмөн) жок. Бул биринчиден, экинчиден окуучуларга берилүүчү айрым информациялар элестетүүнү (ойлоону) сөз жүзүндө берүүнү талап кылат. Эрктүү көңүл бурууну өсүүсүнө мугалим көмөктөш болот. Мугалимдин жетекчилиги менен сабакта активдүү иштөө, максаттуу аракет жасоо ыкмаларын үйрөтүү эрктүү көңүл бурууну өстүрүүгө жардам берет.

Көңүл буруунун касиеттери. Көңүл буруунун касиеттерине көңүл буруунун көлөмү, бөлүнүүсү, туруктуулугу жана алмашуучулугу кирет. Кенже мектеп жашындагы балдардын көңүл буруу-

лары чоң кишилердикине салыштырмалуу жеткиликтүү өнүккөн эмес. Бирок өзгөчө, ички закон ченемдүүлүктөргө ээ.

1. **Көңүл буруунун алмашуусу.** Көңүл буруунун алмашуусу начар. Бир объекттен экинчи объектке өтүүсү жай жүрөт. Кантип өтүү жолун аңдашпайт. Бир убакта өтүүчү иш-аракетерди өзү иштеп жаткан ишти жетектөө менен бирге жолдошунун сөзүн, класстагы окуяларды тескөөгө күчтөрү жетпейт. Танапистен соң, жаңы иш аракетке тез өтүшпөйт. Көп убакытты талап кылат. Мисалы, маселени чыгаруу жолун туура табуу менен, ордунан жылбай, тынч олтуруп чыгаруунун ордуна колун көтөрүп, ордунан секирип, маселенин чечилишин кыйындатат. Жазуу ишинде тынч, козголбой отуруп жазуу шартын аткарбайт, унутуп калат.

Көп учурда мугалимдер окуучунун көңүл буруусун алмаштыра албоосун тартипсиз катары карашат. Окуу сабагында бир окуучу окуп бүткөн соң, экинчи окуучу ал токтогон жерден улантып кете албайт. Анткени окуучу менен тең, өз алдынча ичинен купуя окууну билишпейт.

2. **Көңүл буруунун туруктуулугу.** Көңүл бурууларынын туруктуулугу жеткиликтүү эмес. Жеңил эле алагды болушат. Мындай абал 1—2-класстын окуучуларына тиешелүү. Жумушту аткарууда көңүлдөрүн бир жерге, узак убакытка чейин топтой албайт. Чаржайыт абалга жеңил өтүп кетет. 1—2-класстын окуучулары көңүлдөрүнүн туруктуулугун тырышуу менен 30—35 минутага чейин кармашат.

3. **Көңүл буруунун көлөмү.** Көңүл бурууларынын көлөмү чоң кишилерге салыштырмалуу чакан. Алар бир эле учурда сүрөттү көрүү менен бирге, мугалимдин аңгемесинин мазмунун, автордун сөзүн угуп, кабыл алууга жөндөмсүз келишет.

Көңүл буруунун көлөмү алгачкы тажрыйбага жараша болгондуктан, бир канча объекттерди көңүлдөрүнүн борборунда бирдей кармап тура алышпайт. Мисалы, 1-класстын окуучулары светофордун жашыл жарыгы күйгөндө, жолдон өтүүнү билишсе да эрежени көп учурда сакташпайт.

4. **Көңүл буруунун чаржайыттыгы.** 1—2-класстын оокуучуларынын көңүл буруусунда чаржайыттык көп байкалат. Анын себептери төмөндөгүчө:

Баланын чарчоосунан (кеч жатат, кечки кинону көрөт, мейманга барат).

Туура эмес дем алуудан, баш мээ кан менен нормалдуу камсыз болбогондон.

Сабак жеткиликтүү акыл активдүүлүгүнө таянылып жүргүзүлбөгөндүгүнөн, теманы мугалимдин туура эмес түшүндүргөнүнөн же методикалык жактан жармачтыгынан.

Сабактын бирдей ыргакта (монотондуу) өтүшүнөн.

Туура эмес тарбиялоодон (көп китеп, оюнчук сатып берүү, музыка, театрга көп баруудан).

Көңүл бурууну туура уюштуруунун төмөндөгүдөй жолдору бар:

Сабакты нормалдуу темпте өтүү, бош убакытты кескин азайтуу.

Түшүндүрүү, суроо так, жеткиликтүү, кыска көп сүйлөбөй, деталдуу түшүндүрмө берүү.

Баланын активдүүлүгүнө таянуу.

Иштин жаңы формасын, түрүн көбөйтүү.

Окуучулардын бардыгын көз алдында кармоо.

Көңүлдү нормалдуу нукта кармоо өтө кыйын. Анын бузулушунун себептери ар түрдүү. Мисалы, мугалимдин катуу эскертүүсүнөн окуучулардын көңүлү 15 жолу бузулган. Парталаш окуучулар 40 жолу, сабактагы пауза 15 жолу, иштөө ыкмасын билбегендик, тапшырманы түшүнбөө, кайта суроо, кеч калуу 14 жолу, ишти эрте бүтүү окуучулардын көңүлүн 9 жолу бузгандыгы психологдор тарабынан эсептелген.

5. Кенже мектеп жашындагы балдардын окуу иш-аракеттери

Кенже мектеп жашындагы баланын негизги иш-аракети болуп окуу процесси саналат. Негизги иш-аракет дегенде психикалык процесстерди калыптандырууга мүмкүндүк берүүчү жана инсандык касиеттерди пайда кылуучу жаңы сапаттарга өбөлгө болуучу феноменди түшүнөбүз.

Мектепке биринчи келген окуучу окууну билбейт, окуу иш-аракетине ээ эмес. Мугалим — класстагы негизги фигура. Окуу иш-аракети окуучуларда көп өзгөрүүлөрдү жүргүзөт. Балдардын ык, машыгуулары, маалыматтар, окумалдык деңгээлдери, акыл операциялары, инсандык өзгөчөлүктөрү, акыл деңгээлдери өзгөрүү, өнүгүүгө мүмкүндүк алат.

Окуучулардагы мындай өзгөрүүлөр окуу процессинде пайда болот. Өзүнүн структурасы боюнча окуу иш-аракети татаал процесс.

Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов окуу иш-аракетинин төмөнкү компоненттерин бирдикте карайт:

Окуу маселеси (учебная задача).

Окуу аракети (Учебных действий).

Өзүн-өзү текшерүү аракети (действий самоконтроля).

Өзүн-өзү баалоо.

Ошентип, окуу процессинде мугалим менен окуучу биргеликте окуу маселелерин аныкташат. Андан соң окуу маселелери мугалимден же окуучудан окуу аракеттерин жүргүзүүнү, аны үйрөнүп чечүүгө мажбурлайт. Ушул эле учурда маселенин, аракеттин канчалык деңгээлде эффективдүү чечилгенин окуучу өзү же мугалимдин көзөмөлдөөсү зарыл. Аягында окуу процесси иштин натыйжасын баалоо менен жыйынтыкталат.

Окуу өзгөчөлүктөрүн түшүнүү үчүн окуу процессинин компоненттерине анализ берүү зарылчылыгы келип чыгат.

1. Мугалим биринчи күндөн баштап окуучуларды окуу жагдайларына (ситуацияларына) тартууга аракеттенет.

Окуу процессинин бул компонентинде окуучулар түшүнүктөрдүн касиеттеринин жалпы жолдорун табуу же конкреттүү-практикалык маселелерди класста чечүүгө аракеттенишет.

Конкреттүү-практикалык маселелер -турмуштук мазмунга ээ. Мындай маселелерге орфографиялык ката кетирбей жат жазуу, математикалык маселенин жообун табуу кирет.

Окуу ситуацияларынын үстүндө (окуу процессинин биринчи компонентин ситуация термини менен да аташат) системалуу иштөө биринчи класстан башталат. Бирок өз алдынча окуу маселелерин коюу кийин пайда болот. Мындай маселени коюу окуу методикасына жараша болот. Окуучуларга конкреттүү практикалык маселе бергенде, алар жалпы жооп табууга аракеттенишет. Маселенин ар бир бөлүгүн талдап, сыноо-ката кетирүү жолу менен иштешет.

2. Окуу иш-аракетинин экинчи компоненти болуп аракет саналат. Белгилүү бир максатты көздөгөн жана белгилүү бир предметке багытталган кыймылдардын тобу аракет деп аталат. Окуу аракети окуу ситуацияларынан турат, түзүлөт. Мисалы, баланын жазууну үйрөнүү аракети бир канча кыймылдардын тобунан турат. Аракет конкреттүү предметтин үстүнөн же акылдын деңгээлинде жүргүзүлүүсү мүмкүн.

Бир окуу аракети түрдүү окуу материалдарын аткарууга жарашы мүмкүн. Экинчи окуу аракети конкреттүү гана иш-аракет үчүн колдонулушу ыктымал.

3. Окуу иш-аракетинин үчүнчү компонентине өздөштүрүүнүн жүрүшүн контролдоо аракети кирет. Кенже мектеп жашында окууну контролдоо көбүнчө мугалимди тууроодон пайда болот. Контролдоо сыноо-ката кетирүүнүн негизинде же аткарылган ара-

кетти үлгүсү менен салыштыруу жолу менен жүрөт. Мисалы, маселенин туура чыгарылышын анын жообу менен салыштыруу.

Контролдоо көбүнчө иштин жыйынтыгына карап жүрөт. Мындан башка пооперациялык жана перспективдүү контролдоонун түрлөрүI кездешет.

Пооперациялык контролдоону күндөлүк же ар кадамды контролдоо деп аташат. Мында аракеттин жүрүшүн тескөө менен иш-аракетти коррекциялоо жүрөт. Бул моментте кайсыл аракет аткарылууда, кайсыл аракет аткарылбады, дагы эмнени аткаруу керек деген суроолор менен коштолот. Мында аткаруу сапаттары да тескелип турат.

Ал эми перспективдүү контролдоо — бир канча операциялардын жүрүшүн алдын-ала көрө билүү, өзүнүн мүмкүнчүлүгү менен салыштырууну көзгө тутат.

4. Окуу иш-аракетинин төртүнчү компоненти болуп өздөштүрүү деңгээлин баалоо болуп саналат. Баалоо маалыматтарды өздөштүрүү жыйынтыгын, окуу ситуацияларынын туура келүүсүн, келбөөсүн тактайт.

Окуу процессинде өздөрүн туура баалоо мугалимдин же өздөрүн-өздөрү контролдоонун деңгээлинде жүрөт. 1—2-класстын окуучулары тигил же бул маселелердин туура чыгарылышын мугалимге, ата-эненин оюна же маселенин жообу менен салыштыруу аркылуу баалашат. Эгер чыгара алышпаса, өздөрүнүн күчүнө ишенимин жоготуп, мугалимдин көргөзмөсүн күтүшөт. Ал эми үчүнчү класстын окуучулары маселе чыкпай калса, мугалимге баруудан тартынышып, өздөрү маселени кайтадан иштөөгө аракеттенишет. Өзүн-өзү баалоонун эки түрү кездешет2.

Ретреспективдүү-өзүнүн ишинин жыйынтыгына өзү сын берүү менен (Мисалы: мен жакшы иш жасадымбы, же жаман иш жасадымбы? деген суроо аркылуу) жүрөт.

Прогноздуу — окуучу өзүнүн мүмкүнчүлүгүн «Бул маселени чыгарууга күчүм жетеби?» деген суроо коюу менен баалоосу.

---

1. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974, ст. 97—98.

2. В кн: Психологические проблемы учебной деятельности школьника. М., 1977, ст. 242.

АЛТЫНЧЫ БӨЛҮК

ӨСПҮРҮМДӨРДҮН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ

План

1. Өспүрүм курактагы балдар жөнүндө жалпы түшүнүк.
2. Өспүрүмдөрдүн анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү.
3. Өспүрүм курактагы балдардын «кризистик» абалдарынын теориялык жактан чечилиши.
4. Өспүрүмдөрдүн окуу иш-аракеттери.
5. Өспүрүм курагындагы балдардын таануу процесстери.
6. Өспүрүм курагындагы балдардын инсандык касиеттеринин өзгөчөлүктөрү.

Адабияттар

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. (Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., Просвещение, 1967.
2. Драгунова Т. В. Подросток. М., Знание, 1976.
3. Кочетов А. И. Перевоспитание подростка. М., Педагогика, 1972
4. Краковский А. П. О подростках. М., Педагогика, 1970.
5. Мишель Кле. Психология подростка. М., Педагогика, 1991.
6. Учителям и родителям о психологии подростка М., «Высшая школа», 1990.
7. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. Душанбе, Ирфон, 1972.
8. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка.

М., Знание, 1978.

1. Өспүрүм курактагы балдар жөнүндө жалпы түшүнүк

Өспүрүм (подросток) латын сөзүнөн келип чыккан. Кырызчага которгондо өсүү, чоңоюу, жетилүү, алдыга жылуу, умтулуу, чектөөдөн чыгуу бой жеткен деген маанини билдирет.

Кайсыл жаштагы балдарды өспүрүмдөргө киргизсе болот? деген суроону чечүү үчүн Москвада өткөн илимий симпозиумда өспүрүмдөргө 12 жаштан 15 жашка чейинки кыздарды, ал эми эркек балдарды 13 жаштан 16 жашынан кийирүүнү чечишкен. Кыздардын өспүрүмдүк жашы бир жыл мурун башталып, бир жыл мурун аяктары аныкталган. Мындай чечимге келишкени менен өспүрүмдөрдүн жаштык мезгили, чеги шарттуу, божомолдуу. Айрым балдар өтө кеч же өтө эрте жетилиши да мүмкүн.

Өспүрүм проблемасы психологдордун, педагогдордун, өкмөттүн алдында турган негизги, татаал проблемалардын бири болуп саналат. Бекеринен өспүрүм куракты азыркы учурда өткөөл, чукул өзгөргөн, кыйын, кризистүү деген сөздөр менен мүнөздөбөйт.

Өспүрүм куракта жаңы ар түрдүү феномендер, ар түрдүү белгисиз, жаңы фактылар кездешет. 15 жашымда атамдын акылсыздыгына таң калсам, ал эми 25 жашымда атамдын өтө акылдуу болуп калганына таң калгам, — деп жазган экен Марк Твен. Өспүрүмдөрдүн личностунун структурасында бир дагы туруктуу, толук кыймылсыз эч нерсе жок. Анда бардыгы өзгөрөт, өтүп турат деп белгилейт Л. С. Выготский[1].

Өспүрүм проблемасы татаал, турмушта түрдүү кыйынчылыктарды туудуруучу жаш курагы экендигин көрсөтүү үчүн окумуштуу А. П. Краковский төмөндөгү фактыны келтирет:

Кенже мектеп жашынан өспүрүм чегине өткөндө (4-класска салыштырмалуу), жаш өспүрүмдө 6 эсе өжөрлөнүү, өздөрүн мугалимдерге карама-каршы коюусу 10 эсеге, башка бирөөлөрдүн эркине каршы аракеттенүүсү 7 эсеге, жөнү жок эрдик көрсөтүүгө аракеттенүүсү 9 эсеге, өз билгениндей иш жасоого аракеттенүүсү 5 эсеге, ыксыз негизделбеген кылык-жоруктары 42 эсеге көбөйгөнү такай байкоодо аныкталган.

Өспүрүм куракта көп сандагы аномалдуу касиеттер (кежирденүү, өз эркинчелик, бирөөлөрдү сындоо, өзүн коомчулукка карама-каршы коюусу, эффективдүүлүк, кескин өсүп кетерин турмуш ачык көрсөттү.

1. Выготский Л. С. Сбор. соч., В. 6 т, г. 4, 1954, с. 432:

Өспүрүмдөрдүн өздөрүн коомчулукка карама-каршы коюусун үй-бүлөдө, эмгек коллективиндеги тарбия иштеринин деңгээли аркылуу түшүндүрүгө болот.

Беличева С. А1 кылмыштардын 70% и формалдуу эмес өспүрүм группаларында «тарбияланган» балдарда пайда болорун чыгарган. Айрым ата-энелерден: «Кечке чейин көчөдө болууну эңсейт, атайлап бизден алыстоо аракетинде, ал эми 8, 9, 7 жаштарында кошуналардын, өз үйүн жакшы көрүүчү», «Суранган сураньгчты аткарбай, көрүнгөндү тиштегилейт», «Бизге эч кандай ишеничи жок, өзүн толкундаткан суроого башка, көчөдөгү кишилерден жооп алууга аракеттенет», «Бизге болгон мамилеси, кызыгуусу толук сууду. Ал эми мурда мындай эмес эле»,— деген кейип-кепчүүлөрү угулат.

Чоң кишилерге болгон ички карама-каршылык, алыстоо аракеттери алардын өз алдынча жашап кетүү мүмкүнчүлүгүнө ээ дегендик эмес. Өспүрүмдөрдө жарым балалык, жарым чоң кишилик сезим жашайт. Өспүрүмдөр-коомдогу, коллективдеги, үй-бүлөдөгү жетишпегендиктерди ашкерелөөчү объект. Л. М. Тимощенко2 тарбиялоого кыйын болгон 128 кыздардын 62,5%ти толук эмес үй-бүлөдө, ал эми 37,5%ти толук үй-бүлөдө тарбияланганын анык таган. А. С. Макаренко көрүнгөн жерде чоңойгон кыз баланын интеллектуалык мүмкүнчүлүгү канчалык жогору болсо да, аны кайтадан тарбиялоо өтө кыйын, ал эми эркек балдарда жөндөмдүүлүк, интеллектуалдык кубаттуулук болсо, анда аны кайра тарбиялоо жеңил болот деп эскерет.

Өспүрүмдөр — коомдо өз ордун табууга, өзүнүн психикалык, физиологиялык касиеттерин өз көзү менен көрүп, аны талдоого аракеттенүүчү индивид. Ошентип, өспүрүм коомчулукка, үй-бүлөгө ар түрдүү чечилгис проблемаларды коёт.

Өспүрүмдөрдүн мындай аракеттери үй-бүлөдөгү тарбияданбы? Же алардын анатомо-физиологиялык өзгөчөлүктөрүнө да көз карандыбы? — деген суроолор өзүнөн өзү пайда болот. Андыктан өспүрүм проблемасын өзгөчө үйрөнүү талап кылынат.

2. Өспүрүмдөрдүн анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү

Кенже мектеп жашынан өспүрүм куракка өтүү мезгилинен баштап, баланын денесинде өтө көп физиологиялык жаңылыктар пайда болот. Ал жаңылыктар баланын иш-аракетине, жүрүш-турушуна, коомчулук менен болгон мамилесине өз таасирин тийгизет. Төмөндөгү келтириле турган физиологиялык жаңылыктарды

1. Беличева С. А. Этот опасный возраст М.; Изд-во Знание, 1982 ст. 4
2. Тимощенко Л. М. Воспитание старшеклассниц М.; Просвещение; 1983, с. 68

өспүрүмдөр менен иштеген адамдардын билүүсү жана өз иштеринде эсепке алуулары зарыл.

1. Өспүрүмдөрдүн денесиндеги өзгөрүү жаңылыктары эндокриндик системанын өзгөрүүсүнөн улам пайда болот. Мында гипофиздин иш-аракети активдешет, дененин тез өсүүсүн көзөмөлдөөчү гормондор, жыныстык щитовидный, надпочечник активдешкен учурга туура келет. 11—12 жаштагы кыздардын боюнун өсүүсү эркек балдарга салыштырмалуу алга кетет. 13—14 жашка жеткенде бирдей өсүшөт. 14—15 жаштан баштап, өспүрүм балдар кыздарды басып өтөт. Бул өзгөчөлүк өмүрлөрүнүн акырына чейин сакталат.

2. Өспүрүмдөрдүн скелеттери, кол, буттары тез жетилет. Ал эми көкүрөк клеткалардын өсүүсү артта калат. Ушул себептен жаш өспүрүмдөрдүн фигуралары күлкүлүү, бүкүрү, пропорциялаш эмес болот. Алардын мындай көрүнүшү көп учурда аргасыз күлкүнү келтирип, тамашанын жаралышына түрткү болот. Өспүрүмдөр өздөрүнүн фигураларынын пропоциялаш эмес экендигин билишет. Түлку-бойлоруна кылдаттык менен карашат. Ушундан көп конфликттер чыгат.

Жогоруда келтирилген фактыны турмуштук мисал далилдейт. Боюнун узундугу 171 см ге барабар болгон кыз доскага чыгуудан уялып, чыкса да бүкүрөйүп, кысылып чыгат. Доскага чыгуу— ал үчүн өзүнчө эле өлүм. Жолдошторунун шылдыңына караганда эки алуу ал үчүн жеңил. Балдар аны ийилген түпкүч деп чакырышат. Ал боюнун өсүү темпин эсептөө менен алек. Эгер бою жылына 2 см ден өссө, анда 9 жылда 18 см ге өсөт. Бул 190 см дик бойго ээ болуу дегендик. Колдун узундугу ай! тизеден төмөн. Кол мейли жыйып алсаң, билинбейт. Моюндун узундугучу? Буга да жол тапса болот. Жаканы жогору көтөрүп алса болот. Ал эми буттун узундугун кантип бекитемин? деген ички ой өспүрүм кызды дайым коштоп жүрөт.

3. Жаш өспүрүмдөрдүн жүрөгүнүн көлөмү өтө тез жетилет. Ар жылы 25%ке чейин жогорулайт. Жүрөк өтө кубаттуу, күчтүү иштейт, бирок кан ташуучу тамырлардын диаметрлеринин өсүүсү жүрөктүн өсүүсүнөн кескин түрдө артта калат. Мындай абал кандын эркин айлануусуна тоскоолдук кылат. Кан басымы күчөйт. Жүрөктүн иш-аракети начарлайт. Ушул себептен жаш өспүрүмдөрдө баш айлануу, жүрөктүн катуу кагуулары, баш оорулар, тез чарчап калуулар көп кездешет. Алар орой, чың тийбес келишет. Өспүрүмдөрдүн нерв системалары сырттан келген дүүлүктүргүчтөргө бирдей жооп бере албайт. Мындай абал окуу-тарбия иште-

рине тескери таасирин тийгизет.

Мугалим менен окуучунун ортосундагы конфликт ушул факторлдун натыйжасында пайда болгондой сезилет. Физиологиялык факторлор да окуу-тарбия иштерине өз таасирин тийгизет.

Буга төмөндөгү факт мисал болот. Г. Шахвердов тарабынан өспүрүмдөргө мүнөздүү болбогон 126 кылык-жорук эсептелген. Мунун бардыгы күндүн экинчи жарымында байкалган.

Кенже өспүрүмдүн ортосундагы 624 күрөштүн 103 гана түштөн мурун, ал эми калганы түштөн кийин болгон.

Зээнди кейиткен зөөкүрдүк, ээнбаштыктын 88%и күндүн экинчи жарымында жасалган.

Өспүрүмдөр окуган эксперименталдуу класста 19 жолу чогулуш өткөзүлгөн. Алардын 12си эртең менен, жетөөсү түштөн кийин. Эртең менен өтүлгөн 12и чогулуштун 5сү өз максатына жеткен эмес. Түштөн кийин өтүлгөн 7 чогулуштун 2сү өз максатына жетпей 5 чогулуш эффект берген эмес. 488 өспүрүмдөрдө байкалган чын тийбестик, кежирлик касиеттерди 134ү түштөн мурда, 354ү түштөн кийин болгон.

Андан калса ар түрдүү класстарда окуган окуучулардын өз жолдоштору менен оң-тескери мамиледе болушу аларда тынчсыз дануу, тынчсызданбоо касиеттерин пайда кылган. Бул төмөнкү таблицада көрсөтүлгөн[1].

	Өз жолдоштору менен оң мамиледе болушунун %тик туюнтулушу		Өз жолдоштору менен тескери мамиледе болушунун %тик туюнтулушу	
Жашы	тынчсызданууу	тынчсыз-данбоо	тынчсыз-дануу	тынчсыз-данбоо
Мектеп жашындагы балдар	6,6	93,4	82	18
Кенже мектеп жашы	5,8	94,2	80	20
Өспүрүмдөр	45	55	89	11
Жогорку класс окуучулары	30	70	84	16

1. Кисловская В. Р. К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу. Вопросы психологии, 1971. Журнал № 1.

Таблицадан көрүнгөндөй мамилеге жараша өспүрүмдөрдөгү ачулоо оң мамиледе (45, 55), терс мамиледе (89, 11) феномени биринчи орунда турат. Өз жолдошторунун мамилесине тынчсыздануу менен мамиле кылганы сезилет.

4. Өспүрүмдөрдө жыныстык без кескин өнүккөн учурда, алардын үндөрү бузула баштайт, мойлоо чыгат.

Кыздардын көкүрөк бези чоңоет, этек кири келе баштайт.

Карама-каршы жыныстар ортосунда бири-бирине кызыгуучулук пайда болот. Сүйүү, куса болуу, эңсөө абалдары кескин өнүгөт. Кыздарда жыныстык өнүгүү 11—12 жаштан башталып, 13—14 жашта бүтөт. Балдарда 12—13 жаштан башталып, 15—16 жашта токтойт.

Тагыраак айтканда, балдардын чатында, (12—13 ж.), колтугунда, үстүңкү эринде (14—15 ж.) түк пайда болот. Кыздарда (9—10 ж.) эмчектин учу көтөрүлөт, сүт бези (11—12 ж.) пайда болуп, колтугуна (13—14 ж.) түк чыгат, жыныстык ойгонуу (12—14 ж.) байкалат, биринчи этек кири келет. Бул жөнүндө Жеңижок төмөндөгүдөй ырдаган[1].

Он төрткө жашы келгенде,
Дердейип калат кичине.
Каранып калат бой-башын,
Келин-кыз кирип түшүнө.
Далбас урат делөөрүп,
Жанашып бирге жүрүүгө.

Өспүрүмдөрдүн жыныстык жактан өнүгүүсү алардын ден соолуктарына да өз таасирин тийгизет. Врач И. А. Арянов кыздардын этек кири келгенде, алардын 80%инин физикалык активдүүлүктөрүнүн төмөндөгөнү, 70%и өздөрүн жалгыз кармоого аракеттенишкени, ал эми 60%инде өздөрүнө болгон ишеничтин жоголгондугу байкалган, ал эми 47%инде сабакка болгон кызыгуу басаңдаган.

А. С. Нешкованын изилдөөсү боюнча, кыздардын этек кири келгенде, алардын 10%инде невротикалык реакциялар байкалган [2].
Өспүрүмдөрдүн башка жыныстагыларга болгон кызыгуулары күчөгөндүктөн, алар ошол багытта көп нерселерди билүүгө умту-

1. Жеңижок. Фрунзе, «Кыргызстан» басмасы, 11-бет.
2. Хрипкова А. Г., Колесов В. В семье сын и дочь
М., Просвещение, 1985. с. 140.

лушат. Врачтар А. С. Нешков, Л. Д. Баровенскаялар кыздар өздөрү кызыккан информациялардын 17%ин өз ата-энелеринен, 4%ин медицина кызматкерлеринен, 9%ин педагогдордон, 51%ин досторунан, 19%ин кокустан билишкенин аныкташкан.

Изилдөөлөр жыныстык тажрыйбага өспүрүм балдардын 14,5%и, кыздардын 0,66% ээ экендигин аныктаган. 1973-жылдагы изилдөө боюнча англиялык жигиттердин 14%и, кыздардын 7%и биринчи жыныстык катнашуудан көңүлдөрү калган. Жигиттердин 10%инде, кыздардын 25%инде уялуу сезими пайда болгон[1].

Турмушта аномалдык жыныстык бышып жетилүү байкалат. Аномалдык жыныстык бышып жетилүү балдарда 10 жашта, кыздарда 8 жашта башталары байкалган.

Ал эми 20 жашка чейинки 1000 эркек балдар менен уландардын 12%и жыныстык жашоо жөнүндөгү маалыматтарды 10 жашка чейин, 25%и 12 жашта, 20%и 14 жашка чейин эле угушкандыгы аныкталган.

Кыздар көп учурда мындай абалга даяр болбогондуктан, нервдик ооруга дуушар болушат. Жыныстык тарбияда өзгөчө түшүнүксүз, интимдүү кырдаал атайын пландуу тарбия ишин жүргүзүүнү талап кылат. Мындай абалда ата-эне, коомчулук көбүнчө өспүрүмдөрдү көз жаздымда калтырат. Тескерисинче, бала жаңы баса баштаганда, ата-эне аны ар жактан жөлөп, туура басууга үйрөтөт, биринчи класска киргенде, кандай жазууну үйрөтөт да, ал эми өспүрүмдөрдө башка жыныстагыларга кызыгуу пайда болгондо, ата-эне, мектеп аларга эч кандай жардам бербестен, өз алдынча, кароосуз калтырышат. Мындай мамиле өспүрүмдөрдө көп аномалдуу жүрүш-турыштардын пайда болушуна алып келет.

Түрдүү өлкөлөрдө жашашкан 12 жаштан 19 жашка чейинки балдар, кыздардын коитус, гетересексуалдуулук, мастурбация тажрыйбаларына ээ болушкан жигиттер менен кыздардын %тик санынын көрүнүшү төмөндөгүдөй:

1960—1976-жылдардын ортосунда коитус тажрыйбасына ээ болгон жигиттер менен кыздардын %тик санынын өсүшү.

---

1. Учителям и родителям о психологии подростка. М., Высшая школа, 1990, с. 41.

Жашы	жигиттер				Кыздар			
	США		Германия		США		Германия	
	1972	1975	1960	1973	1971	1976	1960	1970
15	19	21	15	18	11	14	7	6
16	21	28	25	30	17	23	19	25
17	31	33			22	36		
18	53	62			33	44		
19					41	49		

Түрдүү гетеро сексуалдык жүрүш-туруш тажрыйбага ээ болгон өспүрүмдөрдүн %тик саны

	15—17 жаштагылар		17—19 жаштагылар	
	Балдар	Кыздар	Балдар	Кыздар
Маалымат	78	91	93	96
Өбүшүү	78	91	92	96
Чындап өбүшүү	43	64	67	81
Кийимдин сыртынан көкүрөктү сылоо	41	60	74	79
Кийимдин ичинен көкүрөктү сылоо	36	38	63	61
Ганиталий эркелетүү (Кыз активдүү)	24	12	51	29
Ганиталий контагында (киргизбестен)	16	13	38	29
Коитус	11	6	30	16

Мастурбация тажрыйбасына ээ болгон өспүрүмдөрдүн %тик саны

Изилдөөчүлөр	Жашы						
	12	13	14	15	16	17	18
Кинзи (США) 1948	21	—	76	85	90	—	92
Дж. Энон (США) 1970	21	—	—	82	—	—	92
Шмид (Германия) 1971	—	54	74	89	96	—	—
Асаяма (Япония) 1974	25	45	65	80	86	90	92

Келтирилген сандардын үстүнөн ой жүгүртүүнү окурмандардын өздөрүнө койгонду оң көрдүк.

3. Өспүрүм курактагы балдардын «кризистик» абалдарынын теориялык жактан чечилиши

Жогоруда келтирилген физиологиялык өзгөчөлүктөр өспүрүмдөрдөгү «кризистик» абалдын бирден-бир себепчиси тура деген кортунду чыгарууга түртөт. Иштин мындай эмес экендигин көрсөтүү үчүн өспүрүм курак жөнүндөгү окумуштуулардын ойлорун келтиребиз:

1. Чет өлкөлүк психологдордун айрымдары өспүрүмдөрдүн «кризистик» жол менен өнүгүүсүн биологиялык факторго, ачык айтканда, өспүрүмдөрдүн сексуалдык аракеттерге көп умтулууларынан дешет. Алардын ойлору боюнча, жыныстык жактан бойго жетүү өспүрүмдөр үчүн өтө оор жүк болуп, корстук, баш ийбөөчүлүк, ичи тардык, анархизм, субъективдүү ой толгонууларга өтүү, катаалдык ж. б., аномалдуу касиеттердин пайда болуусуна алып келерин далилдешкен. Чет өлкөлүк психологдордун ойлору боюнча, өспүрүмдөрдө пайда болуучу жаңы сексуалдык сезимдер алардын аң-сезиминде негизги орунду ээлеп, өспүрүмдөрдүн көп

1. Мишель Кле. Психология подростка. М., Педагогика, 1991, стр. 77, 79.

иш-аракеттерин башкарууга жөндөмдүү дешет.

2. Башка топтогу чет өлкөлүк теоретиктер, (Т. Кулен) тескерисинче, өспүрүмдөрдүн өнүгүүсүндөгү биологиялык фактордун негизги орунду ээлешин толук төгүнгө чыгарып, өспүрүмдөрдүн «кризистик» абалдары биологиялык категорияга кирбестен, социалдык-этикалык категорияга киререрин далилдешет.

Т. Кулен өспүрүмдөрдүн жүрүш-турушун биринчи чоң кишилердин таасиринен ажыроо, өз алдынчалыкка ээ болуу аракети, экинчи кесип тандоо, өзүнүн келечектеги өмүр жолу жөнүндө терең ой жүгүртүү, үчүнчү социалдык-этикалык нормага ээ болуу аракеттери жетектейт дейт. Эгер өспүрүмдөр ушул үч тенденцияны ишке ашырууга коомчулуктан, ата-энелерден мүмкүнчүлүк алса, анда алар коомдо эч кандай ыңгайсыз абалды пайда кылбайт.

Келтирилген үч социалдык проблеманын пайда болуусу кенже жаш балдардын өспүрүм куракка өткөндүгүн билдирет. Өспүрүмдөрдүн өнүгүүсүндөгү биологиялык факторду толук түрдө төгүнгө чыгаруу менен, социалдык фактордун өспүрүмдөрдүн туура калыптануусундагы негизги күч экендигин жактагандыгы—Т. Кулендин теориясынын кемчилиги.

3. Өспүрүмдөрдүн өнүгүүсүн биологиялык теория менен түшүндүрүүгө катуу сокку урган окумуштууларга антропологдор, этнографтар кирет. Америкалык этнограф М. Мид маданият деңгээли төмөн болгон Самоа жана башка аралдарда жашаган индеецтерди изилдеген.

М. Мид аралда жашаган үй-бүлөлөрдүн жашоо-шартын, тарбиялоо өзгөчөлүктөрүн, өспүрүмдөрдүн өзүн курчап турган кишилерге болгон мамилелерин үйрөнүү менен, төмөндөгүдөй илимий жыйынтыкка келген: Аралда жашаган өспүрүм балдар, кыздар өспүрүмдүк мезгилден чоң жаштагы мезгилге өтүүсү гармоникалык, конфликтисиз экендигин, өспүрүм кыздардын турмушу чоң кишилердин жана эркек балдардын турмушуна караганда эркин, жагымдуулугун жана кыздардын жыныстык жетилүүсү чоң субъективдүү фактор катары туюлбай, конфликтисиз өткөнү сезилген. Кыздардагы мындай сексуалдык абал ошол уруу же үй-бүлө үчүн эч кандай тескери көрүнүштөргө алып келген эмес.

4. Рут Бенедикт этнографиялык материалдарды жалпылап, балалык куракта чоң кишилик куракка өтүү коомдун балага, чоң кишиге койгон норма менен талабынын ортосундагы байланыштын үзгүлтүксүз жана үзгүлтүктүү өтүшүнө жараша болорун негиздейт. Эгер балага чоң кишиге коюлган негизги талап менен

норма окшош бир түрдүү, үзгүлтүксүз болсо, бала чоң кишилик куракка жеңил өтүп, коомчулукту өзүнө бура турган чыр-чатактар аз байкалат. Тескерисинче, чоң кишиге, балага коюлган талаптар олуттуу дал келбөөчүлүк болсо, б. а., үзгүлтүктүү болсо, анда өспүрүмдөрдө чоң кишилерден алыстоо аракеттери пайда болот.

Мисалы, өнүккөн өлкөдө баланын жүрүш-туруш нормасы менен чоң кишилердин талабы карама-каршы. Балдардан кыңк дебей баш ийүүнү, ал эми чоң кишилерден болсо өз алдынчалыкты, демилгени талап кылышат. Ушул себептен өспүрүмдөр өз чөйрөсү менен конфликтиге чыгат.

5. Советтик психологдор биологиялык теорияга, Т. Кулендин бир жактуу ой-жүгүртүүсүнө сын көз менен карап жана этнографтардын ойлорун жактоо менен өспүрүм жашындагы оң, терс касиеттердин көрүнүшү жана өтүү мезгили бала жашаган конкреттүү социалдык шартка, чоң кишилердин дүйнөсүнөн ээлеген ордуна жараша болот деген жыйынтыкка келишкен.

Чөйрө менен өспүрүмдөрдүн ортосундагы конфликттердин негизги себептери төмөндөгүлөр: 1. Өспүрүмдөрдүн сезимдериндеги кайдыгерлик, бөбөк учурунда өз энесинен ажыроосу, же өз энеси менен болгон терс эмоционалдык таасир, эмоционалдык сүйүү моделисиз жашоо кечирүүсү. 2. Өспүрүмдөрдүн гармоникалык өсүүсү бала менен эненин ортосундагы сүйүүгө жараша өрчүйт. Айрым балдар өз ата-энеси менен бирге жашаса да, күнүгө алардан салкын, кош көңүл, супсак мамилеге туш болуп жашагандыгы. Үй-бүлөдөгү мындай абалдын пайда болушуна эне эркек бала төрөөнү эңсеп жүрүп, кыз баланы төрөп коюшу же, тетирисинче болушу өз таасирин тийгизет. 3. Эне жана ата ар түрдүү турмуштук шарттардан башка күйөөгө чыгууга же үйлөнүүгө аргасыз болушат. Мындай сезимдеги эне жанында турган өз баласын сезбейт. Жаңы сезим менен алек болуп, өз баласынын бар экендигин унутуусу да мүмкүн.

Ошентип, өспүрүм менен чоң кишилердин ортосундагы «кризис» бала жашаган чөйрөгө, анын мазмунуна гана жараша болот.

Айтылган ойду далилдөө үчүн А. О. Пинттин «Это вам родители» деген эмгегинен төмөндөгү мисалдарды келтиребиз[1].

1) Леня — 6-класстын окуучусу, ордунда калган, өтө бош, арамза, окууну каалабайт, көп учурда өз алдынча сабактан ке-

1. Пинт А. О. Это вам родители. М, Изд—вознание, 1967

тип калат. Күндүзү балдар бакчасында кир жуугуч, түндө студенттик жатаканада вахтер болуп иштеген энеси менен жашайт.
2) Галя — 7-класстын окуучусу, Адепсиз, уятсыз, өзүн карай албаган, жалганчы, китеп окубаган кыз. Галянын атасы мүнөзү бош, оору, эрки жок адам. Апасын кошуналары «сойку» деп аташат. Ар бир кадамында күйөөсүн алдайт. Галянын бир туугандарынын көзүнчө күнүгө мушташуу, шылдыңдоо, кызгануу аракеттери жасалат.

3) Сергей — 8-класстын окуучусу. Күчтүү, бойлуу улан. Эч бир үй тапшырмасын аткарбаган, өтө таш боор, кекчил бала. Атасы араккеч, балит сөз, урушчаак.

4) Сот залында отурган 13 соттолуучу адамдардын эң кичинеси 14 жаштагы Коля Хвостов. Атасы ар качан мас, айбан түспөлдүү, хулиган, мушташты сүйгөн, араккеч. Бардык балдары түрмөдө. Эми эң кичинеси да...[1]

Чоң кишилер өспүрүмдөрдүн өз алдынчалыгын ар түрдүү себептерди шылтоо кылып, чектеп турууга аракеттенишет. Т. А. Репиндин изилдөөсүнө караганда, үй-бүлөдө өспүрүмдөрдүн коопсуздугун сактоого арналган тыюу 42%ти, үйдөгү тартипти, буюмдарды сактоого арналган тыюу 28%ти, чоң кишилердин тынчтыгын сактоого багытталган тыюу 22%ти, ал эми үй-бүлөнүн кызыкчылыгын көздөгөн тыюу 8%ти түзгөн.

Тагыраак айтканда, энени көбүнчө баланын тартиптүүлүгү, буюмдарды бүтүн сактоосу, адептүү жүрүүсү көп кызыктырса, атаны ар качан өз тынчтыгын камсыз кылуу аракети кызыктырып, ал эми чоң эне менен чоң атаны баланын коопсуздугу көп ойлондурган.

Ар түрдүү жаштагы балдардан «ата-энеңерге караганда досторуңар менен маселени жеңил чечүү сезими пайда болду беле?» деген суроого 11—13 жаштагы өспүрүмдөрдүн 61%и, 15—18 жаштагы жигиттердин 90%и ал эми 20—24 жаштагылардын 75%и оң жооп беришкен[2]. Бул эксперименттен бала чоңойгон сайын, турмуштун түрдүү кырдаалдары менен таанышуу аркылуу өз ата-энелеринин кадыр-баркын анчалык жогору баалабагандыгы байкалат.

Ошентип, өспүрүмдөрдөгү тескери көрүнүштөр үй-бүлөдөгү, коомдогу карама-каршылыктардын чагылышы деп айтууга толук укук бар.

---

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. 2-е изд. Л., ЛГУ, 1988, стр. 366.
2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии 2-е изд. Л., ЛГУ 1988, С. 368

4. Өспүрүмдөрдүн окуу иш-аракеттери

Өспүрүмдөрдүн окуу иш-аракеттери кенже мектеп жашындагы балдардан айырмаланат. Кенже мектеп жашындагы балдар бир мугалимдин колунан тарбияланып, аларда мамилелердин көп спектри пайда болбойт. Окуучулар түрдүү кырдаалдагы мамилелерден кыйналышпайт. Өспүрүмдөр, тескерисинче, күнүгө ар түрдүү мугалимдердин колдорунан өтөт, жекече интимдүү мамилелер чектелип, мамиле официалдуу, нейтралдуу абалда болот. Дезадаптацияга алып келет. Кенже мектеп жашында дезадаптация 5—8%ке чейин кездешсе, ал эми өспүрүмдөрдө 18—20%ке чейин кездешет[1]. Мындан башка да өспүрүмдөр физиологиялык-психикалык, личносттук жаңы касиеттерге ээ боло баштайт. Мектеп жана окуу өспүрүмдөрдүн турмушунда негизги орунду ээлейт. Бирок бул эки фактор өспүрүмдөрдүн турмушунда бирдей болбойт. Балдардын көп топтору үчүн өз жолдоштору менен болгон карым-катнаш негизги орунда турат да, жана аларды мектепке тартууга өбөлгө түзөт. 45 минуттук күндөлүк окуу мөөнөтү окуу аракетине гана жумшалбастан, ал карым-катнаш түзүүгө, мугалим менен мамилелешүүгө да жумшалат. Мына ушул багыттын ичинде ар түрдүү жүрүш-турушту, ситуацияларды окуучулар өз башынан өткөрүшөт. Окуучуларды алагды кылган мындай ситуациялардан алыстатып, окуу иш-аракетине буруу мугалимдин чеберчилигине жараша болот. Өз классташтары менен болгон карым-катнаш, ар түрдүү мугалимдерден алган информациялар, тигил же бул сабакка болгон жекече кызыкчылык өспүрүмдөрдү сабактан алагды кылат.

Өспүрүмдөрдүн сабакка, окууга болгон кайдыгер мамилелеринин себептери түрдүүчө. Кенже мектеп жашында окууга тоскоолдук кылуучу айрым фактылар сыртынан анчалык көрүнбөйт, ал эми өспүрүм куракта бул деффектер ачыкка чыгып, сабакка тескери мамиле жасоосуна түздөн-түз себепкер болот. Эгер тескери факторду өз учурунда жойбосо, ал окууга тоскоолдук кылуучу негизги себепке айланышы ыктымал. Өспүрүмдөрдүн сабакка болгон мамилелери сууп, жетишүүсү төмөндөйт. Мындай абал мугалимдин жеке сапатына жана информациянын мазмунуна жараша болот. Педагогдордун түшүндүрүү манерасы, суроо өзгөчөлүгү, жеке мамилесине жараша окуучулар мугалимдерге дифференциалдуу (сүйүктүү, сүйүксүз) мамиле жасай баштайт. Өспүрүмдөрдүн башка адамдарды түшүнүү мүмкүнчүлүктөрү байыйт.

---

1. Гроховский В. В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у детей и подростков (Профилактика психоневротических расстройств у школьников и учащихся подростков. — Харьков, 1980

Адамдарды баалоо критериясы да башкача болот. Өспүрүмдөр өз предметин билген, көз карашы кенен, кичи пейил, түшүнүктүү, сабакты кызыктуу өткөн мугалимдерди жакшы көрүшөт. Кенже өспүрүмдөрдө окууга болгон мамиле мугалимдин мамилесине жана андан алган баага жараша болот да, өзгөрүп турат. Окуучулар окуу иш-аракетине амбиваленттүү мамиле жасашат. Окууга өтө жоопту, жоопсуз мамиле жасашкан; Жалпы өнүгүү деңгээли жогору, төмөн, ой жүгүртүүсү тар, кептери өнүкпөгөн; мектеп программасын мыкты, бекем өздөштүргөн жана тескерисинче, окуу материалдарын начар өздөштүрүшкөн; окуу материалдардын жолдорун өз алдынча өздөштүрүүгө, иштөөгө, ойлоого көнгөн, тескерисинче, мындай касиеттер өнүкпөгөн; өтө тырышчаак, ачык таануу кызыгуусуна ээ болгон өспүрүмдөр менен бирге эле мындай касиеттерге ээ болбогон өспүрүмдөр да кездешет.

Мындай амбиваленттик абалга карабай, жалпысынан өспүрүмдөр окууга аң-сезимдүү мамиле жасашат. Алар мектепте алынган билимдин келечек үчүн керек экендигин билишет.

Түрдүү класстарда окуган балдардын окуу мотивдери түрдүүчө. Бири мектепте окуучулук укукка ээ болууга умтулса, экинчиси коллективде белгилүү статуска ээ болууга, ал эми үчүнчүсү келечек үчүн кам көрүү аракетинде болот. Окуучулардын мындай мотивдери төмөнкү таблицада[1] чагылдырылган.

Окуу иш-аракетинин мотивдери	Класстагы окуучулардын жооптору %								
	1-2	3	4	5	6	7	8	9	10
Окуучулук укукка ээ болууга умтулуу	80	63	26	16	21	25	18	13	12
Коллективде статуска ээ болууга аракеттенүү	20	37	67	74	46	45	37	27	14
Келечектеги орун үчүн	0	0	3	7	23	22	20	45	69
Ар түрдүү	0	0	4	3	10	8	25	15	5

1. Развитие мотивов учения у советских школьников (Известие АПН РСФСР, 1951, вып. 36.

5. Өспүрүм курагындагы балдардын таануу процесстери

Эс.

1) Өспүрүмдөрдүн эси кенже мектеп жашындагы балдардын эсине караганда өтө жакшы же бирдей деп айтууга болбойт. Бирок абстрактуу информацияларды эске сактоо мүмкүнчүлүктөрү жогору болот.

2) Материалды эске сактоо үчүн ойлоо, аны уюштуруу, эске сактоо каражаттарына ээ болуу ыктары бир канча эсе жогору өнүккөн.

3) Өспүрүмдөр материалды эске сактоо, эске түшүрүү үчүн салыштыруу, системалоо, классификациялоо жолдорун колдонушат. Эске сакталуучу материалдардын көлөмү жана тездиги жогорулайт.

4) Механикалык эстин ордуна логикалык, ойлонулган эс келе баштайт. Кенже мектеп жашында информацияларды сөзмө-сөз жаттоого аракеттенишсе, өспүрүмдөр материалдын мазмунун аңтарып, өзү түшүнүүгө аракеттенишет. Ошондой эле материалды жаттаганда, эске сактаганда, зат менен заттын, кубулуш менен кубулуштардын ортосундагы татаал ассоциациялык байланыштарды эске алып, ошонун негизинде материалды өздөштүрөт.

Көңүл буруу. Өспүрүмдөрдүн көңүл буруусу — карама-каршы мүнөзгө ээ. Бир жагынан туруктуу, эрктүү көңүл буруусу жогорулайт. Экинчи жактан, өспүрүмдөрдүн импульсивдүүлүгү, өтө активдүүлүгү, тез таасирленүүсү алагды болууга, көңүл буруунун туруктуу эместигине алып келет. Мындай абал мугалимдин иш стилине, ишти уюштуруусуна, үй шартына жараша болот. Көңүл буруунун т у р у к т у у э м е с т и г и н е алып келет.

Көңүл буруунун жогорулагандыгы байкалган. Бир объекттен экинчи объектке өтүүдөгү көңүл буруу пландуу, мазмундуу болот.

Ойлоо. Кенже мектеп жашындагы балдардын ойлоосу өспүрүмдөрдүн ойлоосунун өнүгүүсүнө негиз түзөт. Ойлоо иш-аракеттеринде абстрактуулук жөндөмдүүлүктөрү өнүгүп барат. Конкреттүү-образдуу ойлоо менен абстрактуу ойлоонун ортосунда күрөш жүрөт, бирок абстрактуу ой жүгүртүү өнүгүү этабында турат. Өспүрүмдөрдүн ойлоосунун өзгөчөлүгү анын сынчылдыгында. Алар кенже мектеп жашындагы балдарга караганда сокур ишенимчтен алыстап, окуу иштерине, мугалимге сын көз менен карап, ой жүгүртүшөт. Мугалимдин сабак учурунда айткан акылдарына,

материалдын мазмунуна ой жүгүртүшүп, өзүнүн мамилесин билдиришип, өздөрүн эркин кармашат. Кошумча, алымчаларды киргизүүгө далалат жасашат.

Өспүрүмдөрдөгү дагы бир өзгөчөлүк-алар чыгармачылык ойлоого биринчи, негизги кадам шилтөө абалында турушкандыгы. Өспүрүм курак чыгармачылык ойлоонун башталышы үчүн ыңгайлуу учур болуп саналат. Чыгармачылык ойлоону өнүктүрүүдө мугалимдин окуучуларга түзгөн шарты, ишеничи, сабактын методикалык жактан туура уюштурулушу негизги орунга ээ болот. Окуучулардын өз алдынча ой жүгүртө билишине акыл активдүүлүгү көтөрө турган проблемалык суроолордун коюлушу чоң жардам берет.

6. Өспүрүм курагындагы балдардын инсандык касиеттеринин өзгөчөлүктөрү

Өспүрүм курактагы бала жалаң гана тирүү организм катары өнүкпөстөн, личность катары да калыптанат. Личность катары калыптануусу айлана-чөйрөнүн таасирине, мектептеги окуу-тарбия ишинин деңгээлине, тарбиячылардын, коллективдин жетекчилигине көз каранды **болот.**

Өспүрүмдөрдө дүйнөгө болгон көз караш, нравалык ишенич, принцип, идеалдар, өзүн-өзү баалоо, ой-жүгүртүүсү жаңы түскө, жаңы горизонтко көтөрүлүп, аларды личность катары мүнөздөөчү касиеттерди жаратат.

1. **Дүйнөгө болгон көз караш.** Өспүрүмдөрдүн дүйнөгө болгон көз караштарынын өнүгүүсү окуу иш-аракетине жараша болот. Мында өспүрүм системалуу маалыматтарды алат, илимдин закондорун үйрөнөт жана анын адамдын турмушундагы маанисин түшүнүшөт. Алынган информациялар өспүрүмдүн коомдук иштерге катышуусун, иш-аракеттерин, көз караштарын калыптандырат. Аларды жердеги турмуштун пайда болуу себептери, ааламдын түзүлүшү, жогорку аң-сезимдүү адамдын пайда болуу себептери кызыктырат.

2. **Нравалык ишенич.** Башталгыч класста баланын иш-аракеттери, жүрүш-турушу көбүнчө мугалимдердин, ата-эненин жетектөөсү менен жүрсө, өспүрүмдөрдө негизги орунду жекече жүрүш-туруш принциптери, көз караштары, ишеничтер ээлейт. Ушул жаштан баштап, түптүү нравалык аң-сезим негизделет. Алгач нравалык тажрыйбага, нравалык иш-аракеттерди аткарганына карай, анын личносту калыптанат.

Өспүрүмдөрдө мугалим күтпөгөн нравалык түшүнүктөр, ишеничтер пайда болот. Жалпысынан, өспүрүмдөрдүн нравалык аң-сезимдери жакшы өнүгөт. Нравалык категорияларга болгон мами-

лелери класстан класска (4-5-6-7-класс) өткөн сайын жогорулайт, ал төмөнкү таблицада чагылдырылган (% менен)I.

Нравалык түшүнүктөр % менен	Класстар			
	4	5	6	7
Жоопкерчилик	2	0	2	14
Уят	4	1	3	12
Милдет	28	39	40	28

Таблицадан көрүнгөндөй, өспүрүм жашында уят, жоопкерчилик, милдет ж. б. нравалык категорияларга чоң талап коёру ачык көрүнөт.

Нравалык түшүнүктөрдүн өспүрүмдөрдөгү өзгөчөлүктөрүн А. Г. Ковалев изилдеп, нравалык категорияларды үстүртөн, формалдуу мүнөздө түшүнөрүн аныктаган. Мындай абал өспүрүмдөр чоң кишилердин жүрүш-туруштарын, мультфильмдерди, китептерди окуп, алардын мазмунун туура эмес чечмелегенден пайда болорун аныктаган.

Психолог А. Л. МилновI өспүрүмдөрдүн нрвалык принциптеринин жаратылышын, маанисин түшүнүүсү менен (ишенич, моралдык идеал, түшүнүктөр, установкалар) анын конкреттүү жүрүш-турушунун (кылган иштери, аракеттери) ортосундагы байланыштарды изилдеп, өспүрүмдөрдү төрт топко бөлгөн.

— Биринчи топко сөзү менен ишинин ортосунда карама-каршылыгы жок өспүрүмдөр кирген. Алар тигил же бул турмуштук ситуацияда көрүнүүчү нравалык принциптерди туура баалашат. Нравалык принциптерди өздөрүнүн турмушунда туура колдонушат. Бул топ изилденүүчүлөрдүн төрттөн бирин түзөт. Буга класс активисттери, алдыңкы окуучулар киришкен.

— Экинчи топко нравалык түшүнүктөрдүн мазмунун жакшы билишкен, бирок ошол түшүнүктөрдүн негизине карап иш кылбаган (эки жүздүү, демагог) аз сандагы окуучулардын топтору кирген.

— Үчүнчү топту нравалык түшүнүктөрү, жүрүш-турушу төмөн болгон өспүрүмдөр түзөт. Алар изилденүүчүлөрдүн 1: 10 түзүшөт. Бул топко начар окуган, сабакка даярданышпаган, милдеттерине жоопкерсиздик менен мамиле жасаган окуучулар кирет.

— Төртүнчү топту күндөлүк жүрүш-турушу менен нравалык

1. Источник формирования интереса к учению школьников. Под ред. А. Г. Марковой. М, 1986, с 124.

талаптардын ортосундагы байланышты али түшүнбөгөн өспүрүмдөр түзүшкөн.

Өзүн-өзү үйрөнүү. Өзүн-өзү баалоо. Кенже жаштагы балдарда «Мен кандай адаммын?», «Менден не пайда?» «Кандай келечегим бар?» деген суроолор аз коюлат. Ал эми өспүрүмдөрдө өзүнө, өзүнүн ички турмушуна кызыгуу өрчүгөн учур. Өзүнүн личносттук касиеттерин баалоо өзүн башка кишилер менен салыштыруу аракеттеринен келип чыгат. Мындай салыштыруудан өзүнүн күчтүү, начар жактарын ажыратууга аракеттенет. Өзүн-өзү үйрөнүүсүнүн башталышы, негизи анын андан ары өнүгүүсүнө, личность катары калыптануусуна жараша болот.

Максималдуу, өз алдынча болуу аракети өспүрүмдөрдүн (15 ж.) негизги белгилеринин бири болуп саналат. Испаниялык психолог Прадо өз атасын сүйүктүү, кадырлуу деп атаган 8—11 жаштагы балдарды жана 14—17 жаштагы 25 өспүрүмдү бөлүп алып, аларга «чуркап жарышуудагы жеңишке атаң жетеби же досуң жетеби?»,— деген суроого 8—11 жаштагы баланын 20сы атасына жеңишти ыйгарган, ал эми 19 өспүрүм өз жолдошторунун мүмкүнчүлүгүн ашыра баалашкан. Өспүрүмдөрдүн өз досторун жогору баалоосу аң-сезимсиз түрдө өзү жөнүндө жогору ойлогонун, өзүн көрсөткүсү келгенин жана өз атасынан өсүп кетүүгө жасаган аракети чагылган дейт философ И. С. Кон[1].

Өспүрүмдөрдүн личносттук касиеттери бир учурда тең байкалбайт жана өздөштүрүлбөйт, ал этаптуу динамикалуу мүнөзгө ээ. Өспүрүмдөр биринчи кезекте иш-аракетти туура аткарууга керек боло турган касиеттерди (эмгекти сүйүү, тырышчаак, көңүл буруучулук) үйрөнүшөт. Экинчи кезекте өспүрүмдөр башка адамдар менен мамилелешүүгө, достошууга (жолдоштук, токтоолук, кежирдик, сылыктык) колдонула турган касиеттерге ээ боло баштайт. Үчүнчү кезекте жалпы личносттук деңгээлин, өзүнө болгон мамилени көрсөтүүчү касиетттерди (мактанчаактык, өзүн-өзү сындоо, бой көтөргөндүк) үйрөнүүгө мажбур болот. Төртүнчү кезекте личносттун ар тараптуу татаал синтетикалык (касиеттерди бир бүтүн бирдикте кароо) мамилелерди көрсөтүүчү касиеттерди үйрөнүү кезеги турат.

Өспүрүмдөрдү өзүн-өзү үйрөнүү мүмкүнчүлүгү менен өзүнүн личносттук касиеттерин туура анализдөөсүнүн (же өзүн объективдүү баалай албоосунун) ортосунда карама-каршылык келип чыгат. Бул абал коллективде, үй-бүлөдө конфликттерди пайда кы-

---

1. Кон И. С. Психология личности М., 1967.

лат. Өспүрүм өзүнүн ички личносттук мүмкүнчүлүгүн так талдай албагандан, чоң кишилер, жолдоштору тарабынан айтылган сын көз караштарды туура эмес кабыл алат.

Өспүрүмдөрдө өзүн-өзү үйрөнүү өзгөчө моралдык эталонду (сүйүктүү адам) бөлүү мезгилинде пайда болот. Мында өспүрүм көп кырдуу моралдык касиеттерден, жүрүш-туруш нормаларынан, өзүнө керектүүсүн гана бөлүп алат. Ушул нукта иш алып барууга аракеттенет.

Өзүн-өзү тарбиялоо. Өспүрүмдөрдө өзүн-өзү үйрөнүү феномендери менен бирге, өзүн-өзү тарбиялоо аракети тең чыга келет. Ал өзүнүн окуу аракетине, башка кишилер менен мамилелешүүгө мүмкүндүк берүүчү касиеттерди көрүп, анын жетишкен, жетишпеген жагын оңдоого, чөйрөгө ылайыкташтырууга аракеттенет. Бирок өспүрүм өзүнүн касиеттерин тарбиялоодо физикадан, биологиядан ж. б. илимдерден алынган фактыларга таянып, же айрым личносттук касиеттер тубаса мүнөзгө ээ деп, өзүн өзү тарбиялоого ишенбей карайт. Көп учурда өзүн тарбиялоо керектигин, аны ишке ашыруунун жолун билбегенден көп карама-каршылыктар келип чыгат.

Чоң кишилик сезим. Чоң кишилик сезим өспүрүмдөрдүн борбордук, жаңы сезимдеринин составына кирет. Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин өспүрүмдөрдүн чоң кишилик сезимдеринин пайда болуу белгилерин көрсөтүшкөн. Ал социалдык, моралдык, чоң кишилерден ажыроо аракеттеринде, жеке ой жүгүртүүлөрүндө, көз караш сферасында байкалат.

Көбүнчө чоң кишилик сезим интеллектуалдуу иш-аракеттерде, маалыматтарды чоң кишисиз өз алдынча өздөштүрүү аракеттеринде, романтикалык мамиледе, чоң кишилерди тууроо кызыгуусунда (тамеки чегүү, карта ойноо, вино ичүү, мода, прическа, косметика, жасалгалоо) көңүл ачуу сферасында, жүрүш-туруш манерада, тышкы кебете-кешпиринде байкалат.

Чоң кишилик сезим—бул чоң кишилердин коомунда тең укуктуу мүчө катары жашоого болгон өспүрүмдүн умтулуусу. Бул феномен өзүнөн өзү пайда болбойт. Алар — өспүрүмдөрдүн жалпы энергиясынын, физикалык күчтөрдүн, салмактын, бойдун өсүүсүнөн, жыныстык жактан жетилишинин натыйжасы. Мындан башкаалар өздөрүн маалыматтарга ык. машыгууларга бай экендигин сезишет. Интеллектуалдык мүмкүнчүлүктөрү чоң кишилерден кем эмес экендигин билишет. Мындан башка өспүрүмдөр чоң кишилердин коомунда бирдей укукта жашап, алар аткарган коомдук иштерди аткарууга жөндөмдүү. Бирок, көп учурда чоң кишилик сезим реалдуу негизге ээ болбойт.

Чоң кишилик сезимге ээ болууга умтулуу мүмкүнчүлүгү менен аны канааттандыруу мүмкүнчүлүгүнүн ортосунда карама каршылык келип чыгат. Көп учурда өзүнүн мүмкүнчүлүгүн жогору баалап, тоготпоо, талапты аткарбоо, тоң моюндук кылуу аракеттери пайда болот. Чоң кишилик сезим өз алдынчалыкты, көз каранды болбоо сезимин калыптандырат. Өспүрүмдөр чоң кишилерден өздөрүнүн ою менен эсептешүүсүн, сыйлоосун талап кылат. Мындай сезим ар качан негиздүү болбой, чаржайыт келет. Ошондуктан чоң кишилер өспүрүмдөрдү ачык контролдоо, чектен чыккан кам көрүү, жетектөө аракеттеринен алыс болгону ыктуу болот.

Өспүрүмдөрдүн идеалдарынын өзгөчөлүктөрү.

Өспүрүмдөрдүн личностунун социалдык жактан өнүгүүсүнүн бирден бир индикатору болуп идеал саналат. Идеал — бул индивиддин татыктуу, ардактуу, үлгүлүү кишинин личносттук өзгөчөлүгүн, жүрүш-турушун, адамга болгон мамилесин тууроо дегендик. Анын касиеттерине суктануу менен ошол кишидей болууга умтулуу. Өспүрүмдөрдүн идеалдары эмоцияга бай образдардан турат. Идеал өспүрүмдөрдүн личносттук өнүгүүсүнүн башкаруучусу, өзүн-өзү баалоосунун ички критериясынын кызматын да аткарат. Өспүрүмдөрдүн идеалдары — дифференциялык мүнөзгө ээ.

Кенже (10—11 ж.) курактагы өспүрүмдөрдүн идеалдары конкреттүү адамга багытталат. Мисалы, мугалим, ата-эне же жолдошу болуусу мүмкүн. Изилдөөдө өспүрүмдөрдүн 93%и конкреттүү идеалга ээ экендиги аныкталган. 12—13 жаштагы өспүрүмдөрдө бул маселе кескин түрдө өзгөрөт. Идеалдардын конкреттүү экендигин окуучулардын 69%и көрсөтсө, ал эми өспүрүмдөрдүн 30%и аралаш идеалга ээ экендигин аныкташкан. Ал эми 14—15 жаштагы өспүрүмдөрдүн 81%инин идеалдары конкреттүү адамды тууроого багытталбай, биргелешкен багытта экени такталганI.

---

1. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., Педагогика, 1989, с. 172.

ЖЕТИНЧИ БӨЛҮК

ЖИГИТ КУРАГЫНДАГЫ ОКУУЧУЛАРДЫН ПСИХОЛОГИЯСЫ

План

1. Жигиттик мезгилге жалпы мүнөздөмө.
2. Жигиттердин анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү.
3. Жигит курагындагы балдардын окуу мотивдери.
4. Жигит курагындагы балдардын таануу процесстери.
5. Жигит курагындагы окуучулардын личность катары калыптанышы.

Адабияттар

1. Возраст познания. М., Изд-во Молодая гвардия, 1974.
2. Гурова Р. Г. Выпускник средней школы. М., Педагогика, 1977.
3. Климов Е. А. Путь в профессию. Лениздат, 1974.
4. Кон С. И. Психология юношеского возраста. М., Просвещение, 1979.
5. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников. М., Просвещение, 1976.

1. Жигиттик мезгилге жалпы мүнөздөмө

Психология илиминде жигиттик курак жеткиликтүү үйрөнүлгөн эмес, себеби алардын физиологиялык өзгөчөлүктөрү өспүрүм курактагы балдардан аз эле айырмаланат. Физиологиялык көрүнүштөр, өспүрүм куракта эле пайда болгондуктан, ар түрдүү өзгөрүүлөр андан ары калыптанат, жаңыдан пайда болбойт.

Ушул себептен советтик жана чет өлкөлүк психологдор бул эки жаш мезгилиндеги балдарды бириктирип изилдешип, бир этапта карашат. Бирок бул жаштык этапты эки фазага бөлүшөт: Биринчи фазага өспүрүм курагындагы балдар кирет. Бул жаңы физиологиялык, психикалык өзгөчөлүктөрдүн пайда болуу этабы. Экинчи фаза-жигиттик курак, физиологиялык жана психикалык өзгөчөлүктөрдүн калыптануусу жана андан ары өнүгүү фазасы. Бирок ушундай өзгөчөлүктөргө, жакындыктарга карабастан, бул эки курак мезгилдердин ортосунда кескин айырма бар.

Психолог Выготский Л. С. 1920-жылы эле жигиттик курак психологияда так аныкталган фактыга караганда, жалпы теорияларга мол экендигин белгилеген. Мындай абал ушул күндө да өкүм сүрүүдө (Кон И. С.). Ушундай ой жүгүртүүлөргө карабай, жигиттик курак мезгили өзүнчө илимий проблема катары каралып, көптөгөн теориялар (биологиялык, психологиялык, социологиялык) кездешет. Теориялардын мындай көп кырдуулугу жигит курагын комплекстүү изилдөөдөн алыстатып, анын айрым касиеттерин доминанттык касиет деп, башка негиздүү белгилерди көз жаздымда калтырышат. Мындай абал жигит жөнүндө чыныгы информация алуудан алыстатат.

Жигиттик курактын так башталуу, бүтүү мезгили илимде түрдүү карама-каршы ойлорду пайда кылган. Курак жашы илими боюнча жүргүзүлгөн морфологдордун, психологдордун жана биохимиктердин 7-союздук илимий конференциясында өспүрүмдөр 13—16 жаштагы эркек, 12—15 жаштагы кыз балдар, жигиттик курак 17—21 жаштагы эркек балдар 16—20 жаштагы кыз балдар киргизилген.

Курак физиология илиминде жигиттик курак 17 жаштан башталып, эркектерде 22—23, ал эми кыздарда 19—20 жашта бүтөрүн кабыл алышкан.

Психолого-педагогикалык адабияттарда жашты мезгилдерге бөлүүнү негизги иш-аракеттин алмашуу формасы боюнча аныкташкан. Анда өспүрүмдүк курак 11—17 жаш, ал эми жигиттик мезгил 15—17 жаштык аралыкты өз ичине алат. Курак жана пе-

дагогикалык психология (А. В. Петровскийдин редакциясында) окуу китебинде өспүрүм 11—12 жана 14—15 жаштык аралыгын, ал эми эрте жигиттик курак 14—15—17жаш аралыктарында жатат. Социалдык адабияттарда жашты мезгилдерге бөлүү окуучунун коомдо ээлеген ордунун өзгөрүүсүнө жана социалдык личносттун социалдык иш-аракетине жараша бөлүштүрүлөт.

2. Жигиттердин анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү

Кенже, жогорку класс окуучулары дене жактан өнүгүп бүтүү этабында болушат. Акыркы окуу мөөнөтүндө денесинин өнүгүүсү толук токтолот. Жигит жашындагы балдардын денесинин өнүгүүсү чоң кишилердин физиологиялык өзгөчөлүктөрүнөн көп айырмаланбайт.

Жигит жашындагы окуучуларда төмөндөгүдөй физиологиялык өзгөчөлүктөр байкалат:

1) Булчуң эттеринин күчтөрү өтө тез өсүү мезгили. Алардан республикалык, дүйнөлүк спорт чемпиондору чыгат жана адамды таң калтыра турган көрсөткүчтөр пайда болот. Булчуң эттеринин салмагы өсөт. 18 жаштагы жигиттин булчуң салмагы анын денесинин жалпы массасына салыштырмалуу орточо 44%ти, ал эми өспүрүмдөрдүкү 32%ти түзөт1.

Ошондой эле булчуң эттеринин күчтөрү кескин өнүгөт. 15 жаш тагы эркек баланын булчуңунун күчү 57,1 кг ды түзсө, ошол эле жаштагы кыз баланын булчуң күчү 35,6 кг ды түзгөн. 16 жашта гы эркек баланын булчуң күчү 63,9 кг, кыз баланыкы 37,7 кг. Ал эми 20 жаштагы эркек баланыкы 84,3 кг. ды түзсө, ал эми ушул эле жаштагы кыз баланын булчуң күчү болгону 45,3 кг ды түзөт2.

2) Бойдун жана салмактын өсүүсү такталган учур. Балдардын салмагы кыздардын салмагынан ашып түшөт. Жигит жашындагы окуучунун боюнун өсүүсү өспүрүмдөргө салыштырмалуу акырындайт. Кыздардын бойлорунун өсүүсү 16—17 жашта токтолот. Жалпы ката +—13 айга барабар болушу мүмкүн. Ал эми балдарда бул көрсөткүч 17—18 жашка туура келет. Жалпы ката +—10 айга барабар.

3) Көкүрөк клеткаларынын өнүгүү көлөмү кескин түрдө жогорулайт, скелеттери катат.

---

1. Крутецкий В. А. Лукин Н. С. Очерки психологии старшеклассника. М., Учпедгиз, 1963, с. 11.
2. Популярная медицинская энциклопедия. М., Изд-во «Советская энциклопедия», 1961, ст. 1151—1152.

4) Жүрөктүн көлөмүнүн өнүгүүсү менен кан ташуучу тамырлардын диаметринин өсүүсүнүн ортосундагы айырма жоголот. Кандын, басымынын кагуу ритмдери такталат.

5) Баш мээнин ички клеткаларынын өнүгүүсү татаалданат.

6) Жыныстык жактан өнүгүү жогорку жетилүү точкасына жетет. Балдар менен кыздардын ортосундагы мамиле активдешет. Кыздарда аралаш достошуу жана бири бирине болгон кызыгуулары пайда болот. Өспүрүмдөрдө кездешүүчү балалык кылык-жоруктар (кат жазуу, сүйүүсүн түшүндүрүү, өбүшүү, көзүн албай тиктөө) аз кездешет. Сүйүү, терең сезимдердин жаратылышын ар тараптан ойлонушат.

Жигит жашындагы окуучуларда сексуалдык, эмоционалдык умтулуунун эки түрү кездешет:

1) Эротикалык (ашыктыктан пайда болуучу дене жыргалы, дененин эриши) умтулуу.

2) Өзүнүн жакшы көргөн кишиси менен личносттук катнашууга, кошулууга умтулуусу күчөйт. Бул эки умтулуу балдар менен кыздарда түрдүүчө өөрчүгөн. Кыздар эротикалык умтулууга караганда эмоционалдык жылуулукка, эркелетүүгө, сылыктык сезимге көп көңүл бурушат. Бирок СССРде өнүккөн өлкөлөргө салыштырмалуу бойдон алдыруу бир жылда 6,8 миллионду түзүп, биринчи орунду ээлеген. Ал эми 17 жашка жетпеген 23 миң өспүрүм кыздар бойго болуп калуу коркунучунан кутулуу аракеттерин жасашкан1. Ал эми балдарда эротикалык сезим биринчи орунда турат. Адамга болгон муктаждык сезимдер кеч пайда болот.

Атайын жүргүзүлгөн илимий эмгектерде жигиттер менен кыздардын ортосундагы катнашууларында ыңгайсыздык, чочулоо пайда болоору аныкталган. Балдарда бул сезим күчтүү өнүккөн. Балдар кыздарга караганда кеч жетилгендиктен, кыздарды жетектөө, сүйлөшүү, аңгемелешүү тажрыйбасы аз. Ал эми кыздар мындай абалда өздөрүн эркин сезишет. Жигит жашындагы балдар менен кыздардын ортосундагы адамдык мамиле негизги проблема болуп саналат. Жигит жашындагы балдарды «Сүйүү деген эмне?», «Сүйүү барбы?» деген суроолор терең кызыктырат.

Балдар менен кыздар өздөрүнүн тулку бойлоруна чоң маани беришет. Көп балдарды бойдун кыскалыгы, семирип кетүү ж. б. жетишпегендиктер толкундантат. Өзгөчө жыныстык жактан кеч жетилген балдар көп кызылышат ойлонушат. Жыныстык жактан

---

1. Правда — 1988, 16-декабрь.

кеч жетилүү личносттук жактан көп жетишпегендикти пайда кылат. Жыныстык жактан өнүгүү жана анын турмуштагы маанисин түшүнүү 9-10-11-класс окуучуларында негизги проблема болуп саналат. Мугалимдер, тарбиячылар жигит жашындагы окуучулар менен төмөнкү суроолордун үстүндө такай аңгемелер өтүүсү чоң пайда келтирет.

Окуучу кыздарга төмөнкү мазмундагы темада аңгеме өтүү чоң пайда келтирет: 1) Кыздын абийири, сыймыгы, уялчаактыгы жана акылмандуулугу. 2) Достук жана сүйүү, бала менен кыздын ортосундагы достук. 3) Энелик сезим, аял организминин чыныгы функциясы, түйүлдүк, бойго бүтүү, төрөт, төрөттөн кийинки мезгил.

4) Эрте жыныстык кошулуунун зыяны, венерикалык оорунy алдын алуу, эскертүү. 5) Нике, үй-бүлө.

Ал эми эркек балдарга: 1) Эркектик абийир жана кадыр-барк жөнүндө, 2) Эне дүйнөдөгү эң ыйык жан, 3) Жигит менен кыздын достугу. 4) Арактын, тамекинин зыяны. 5) Жыныстык бузулуу жана аны менен күрөшүү, венерикалык оору менен күрөшүү, эскертүү. 6) Нике, үй-бүлө.

3. Жигит курагындагы балдардын окуу мотивдери

Жигиттердин негизги иш-аракети болуп окуу иш-аракети саналат. Өспүрүмдөрдөгү окууга болгон мамиле төмөндөп, мектептен алыстоо (А. Н. Леонтьев) өзгөчөлүгү пайда болсо, ал эми жигиттерде окууга болгон мамиле жалпысынан жогорулайт. Өз алдынча турмушка даярдануу, өзүн-өзү таанып-билүү мотивдери окуучуларды билим алууга түртөт. Окуучунун окууга болгон мотивациялык сферасын-элге пайда келтирүү коомдо тең укуктуу адам болуу **ж. б. түзөт.**

Жигиттердин окууга болгон эрктүү мотиви биринчи орунга чыгат. Окууга аң-сезимдүү максат коюшат. Өздөрүнүн ички жүрүш-турууштарын башкара алышат. Окууга болгон мамилелерин аныкташып, эмне үчүн окуу керектигинин себептерин билишет. Өздөрүн өздөрү баалоосу жогору өнүккөндүктөн, окууга тоскоолдук кылуучу себептерди (жалкоолук, зерикчээлдик, көңүлүн башкаруу, айрым касиеттердин оң-тескери жактарын аңдоо) жакшы билишет.

Жигиттердин 72%ти окууга болгон мамиле өздөрүнүн жекече психикалык өзгөчөлүктөрүнө жараша дешсе, өспүрүмдөрдүн 44%и окууга болгон мамиле мугалимдин личностуна, чеберчилигине, окуучуларга болгон мамиледе деп, күнөөнү мугалимге жүктөшкөн. Ал эми өспүрүмдөрдүн 26 гана %и окуу ийгилиги өздөрүнүн

жекече психикалык өзгөчөлүгүнөгана жараша болорун белгилешкен. Мындан жигиттер өспүрүмдөргө караганда окуу ийгиликтерин өздөрүнүн жөндөмдүүлүгү менен байланыштырышкан1.

Жигиттердин окууга болгон мамилелери өспүрүмдөрдөн айырмаланат. Окутуунун мазмунун тереңдетүү менен мугалимдер алардын өз алдынчалыгына, активдүүлүгүнө чоң талап коё баштайт. Программалык материалдарды терең өздөштүрүү үчүн теориялык ойлоосун өркүндөтүш талабын коёт.

Жигиттердин окуудагы негизги кыйынчылыктары жаңы шартка жараша окууга болгон мамилесин өзгөртө албоосу өспүрүм жашында калыптанган окуу көрсөтмөлөрү, өз алдынча талдоого негизделбеген жаттоолор, жалпылоолор кирет. Чындыктын закон ченемдүүлүгүн түшүнүүдө жалпыланган түшүнүктөрдү колдоно албагандыгында деген ойду педагог Сухомлинскийден кездештиребиз. Жигиттерде китеп менен жана китептен сырткаркы материалдардын үстүнөн өз алдынча иштөө жөндөмдүүлүктөрү жакшы өнүкпөгөнүн Т. П. Мальковская белгилейт.

Алгачкы класстарда пайда болгон окуу деңгээлдери менен жаңы коюлган талаптардын ортосундагы күрөш жигиттердин акыл аракеттерин өстүрүүгө түрткү берет. Жигиттердин окууга болгон кызыгуулары тандалмалуу келет. Бардык сабактарга бирдей мамиле жасашпайт. Н. Д. Левитов жигиттердин окууга болгон мамилелери сабактын дүйнөнү таануу деңгээлине, коомдогу ордуна, таануу мүмкүнчүлүгүнө, практикалык маанисине, оңой өздөштүрүлүшүнө жана сабактын жакшы өтүлүшүнө жараша болорун белгилейт.

Жигиттердин тигил же бул сабактарга болгон кызыгуулары мугалимдин аларга жана өз сабагына жасаган жекече мамилесине жараша болот.

Жалпысынан жигиттердин окууга болгон кызыгуулары жеткиликтүү болбойт. Анын себептери айрым окуучулардын сабактарга тандалма мамиле жасоосунан, өз алдынча окууга болгон даярдыктарынын төмөндүгүнөн, информациялардын орто окуган окуучуларга ылайыкташтырылуусунан.

Жигиттерде окууга спецификалык, өзгөчөлөнгөн кызыгуу пайда болот. Бирок таануу кызыгуулары терең, ар тараптуу. Илимдин бардык тармактарына кунт коюу менен көңүл бурат.

---

1. Мотивация учения. Под ред. М. В. Матюхиной. Волгоград. 1876, стр, 38—50

4. Жигит курагындагы балдардын таануу процесси

Жигиттер менен өспүрүмдөрдүн таануу процесстеринде көп айырмачылыктар, окшоштуктар кездешет. Өспүрүмдөрдө кездешүүчү бардык интеллектуалдык касиеттер жигиттерде да кездешет деп белгилейт Л. И. Божович[1].

Жигиттер өспүрүмдөрдөй эле түшүнүктөрдүн деңгээлинде ойлоо операцияларды, логикалык жаттоо жолдорун толук колдонушат. Бирок аларда айрым айырмачылыктар кездешет[2]. 1) Эгер өспүрүмдөр абстрактуу түшүнүккө караганда конкреттүү түшүнүктөр менен жеңил иштесе, ал эми жигиттерде бул ойлоонун эки түрүндө айырма бирдей болуп калат.

Мисалы, өспүрүмдөрдүн 58%и конкреттүү түшүнүктөрдүн тектик жана түрдүк белгилерин ажыратууга күчтөрү жетет, ал эми жигиттерде бул көрсөткүч 92%ти түзөт. Абстрактуу түшүнүктөрдүн тектик жана түрдүк белгилерин өспүрүмдөрдүн 16%и ажыратса, бул көрсөткүч жигиттерде 83%ти түзөт.

2) Ушундай айырмачылыктар салыштыруу, жалпылоо операцияларынын өнүгүүсүндө да байкалат. Мисалы, конкреттүү түшүнүктөрдүн окшош айырмачылыгын өспүрүмдөрдүн 69%и ажыратышса, жигиттерде бул көрсөткүч 100%ти түзөт. Абстрактуу түшүнүктөрдүн окшоштугун, айырмачылыгын өспүрүмдөрдүн 22%и, жигиттердин 92%и айырмалай алышат.

Ушундай эле айырмачылыктар заттын негизги касиеттерин ажыратууда да байкалат. Өспүрүмдөрдүн 44%и заттарды топтоштурууну анын негизги элементи боюнча жүргүзүшсө, ал эми бул көрсөткүч жигиттерде 70% ке чейин жетет.

3) Жигит курагындагы окуучулар менен өспүрүмдөрдүн акылынын өнүгүүсү, айырмачылыгы материалды эске сактоонун рационалдык жолун табуу аракетинде да көрүнөт. Өспүрүмдөр материалды эске сактоо үчүн көп кайталап, көп окуу ыктарын колдонсо, ал эми жигиттердин 27%и конспектилөө, негизги жерлерин бөлүү, 10%и негизги ойду бөлүү, башка материалдар менен салыштыруу, 8%и план түзүү менен материалды эске сактоого аракет жасашат[3].

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте, М., 1968, с. 384
2. Матюхина М. В. Изучение умения сравнивать учащимися разного возраста (В кн: Умственное развитие учащихся в процессе обучения, Волгоград, 1968.
3. Курс общей, возрастной и педагогической психологии, вып. 3. М., Просвещение, 1982, с. 97—98.

Өспүрүмдөр тигил же бул кубулуштардын эмне экенин билүүгө аракеттенишсе, ал эми жигиттер кубулуштарды түрдүү көз карашта анализдеп, өзүнүн оюн жекече мамилеси менен бекемдөөгө умтулушат. Жигиттерди конкреттүү информацияны алганга караганда аны далилдөө, анализдөө жактары кызыктырат. Эгер мугалимдер маселенин ар түрдүү чыгаруунун жолдорун көрсөтсө, анда алар кызыгып окушат.

Жогоруда келтирилген салыштырмалуу тыянактар жигиттердин таануу процесстеринин өзгөчөлүктөрүнө толук жооп бербейт. Ушул себептен жигиттердин эси, кабыл алуусу, ойлоосу жөнүндө кыска информацияларды берүү максатка ылайыктуудай.

Эс. 1) Жигиттердин иш-аракетинде сөз-логикалык эс негизги орунда турат. Аларда материалдын мазмунун, маңызын түшүнүү аракеттери өнүгө баштайт. 2) Эрктүү эс биринчи орунга чыгып, эрксиз эс жоголбойт. 3) Сөзмө сөз жаттоо аракетинен алысташат. 4) Жаттоо үчүн схемаларды, пландарды, салыштыруу, жаңы менен эскинин ортосундагы айырманы ажыратышат. 5) Материалдарды дифференциялап эске сактоо аракеттери пайда болот.

Көңүл буруу. 1) Эрктүү көңүл буруу менен бирге, эрктүү көңүл буруудан кийинки көңүл буруу калыптанат. 2) Көңүл буруунун бөлүнүүсү, алмашуусу өнүгөт. Бир эле учурда алар мугалимдин түшүндүргөнүнө, өзүнүн жазуусуна, жолдошторун угууга ж. б. таасирлердин баарын биргеликте көңүлдөрүнүн борборунда кармап тура алышат. 3) Көңүл буруунун тандалмалуулугу өнүккөн учур. Берилген материалдардын ичинен керектүүсүн бөлүп, практикалык маанисине карап көңүл бурат.

Ойлоо. Жигиттер тигил же бул материалдардын үстүнөн иштегенде жалпылоо, абстракциялоо жолдорун колдонушат. Ойлорун аргументтей алышат. Сынчыл келет, өз алдынча ой жүгүртүп, жогорку баскычтагы ойлоо техникасына ээ.

5. Жигит курагындагы окуучулардын личность катары калыптануусу

Жигиттердин личность катары өнүгүүсүндө мектепте, үй-бүлөдө ээлеген ордунун өзгөрүүсү, жаштык фактору, коомдогу ишмердиктери негизги ролду ойнойт. Алардын ишмердиги өспүрүмдөрдүн ишмердигинен кескин түрдө айырмаланат. Жигиттердин иш-аракеттеринин мектеп чегинен чыгуусу алардын личность катары өнүгүүсүнө түрткү берет. Жигиттер менен өспүрүмдөр өз алдынча турмуш куруу, келечектеги сапарын тактоо, өз мүнөздөрүн калыптандыруу, өз кесибин тандоо аракетинде турушат. Жигиттерде, өспүрүмдөрдө кездешүүчү бул жалпы умтулуу түрдүү мо-

тивдерди көздөйт. Өспүрүм жашындагы балдардын жарымынан көбү кесип тандоо, өз алдынча болуу мотиви өз жолдошторун, ата-энелерин тууроо аракетинде жүрсө, (К. Бюллер), жигиттердин кесип тандоосу чыныгы мүнөзгө ээ. Алар келечекте иштей турган иштин мазмунун, кездеше турган кыйынчылыктарды салмактап, өздөрүнүн мүмкүнчүлүктөрүн таразага сала баштайт. Келечек жөнүндө көп ойлошуп, күндөлүк жасап жаткан иштерин келечек үчүн фундамент катары колдонууга аракеттенишет.

Жигиттердин личносттунун өнүгүүсү, өзгөчөлүгү дүйнөгө болгон көз караштардын өзгөчөлүктөрүнөн, өзүн-өзү таануусунан, өзүн-өзү тарбиялоосунан, идеалдарга, нравалык түшүнүктөргө болгон мамилелеринен байкоого болот.

Дүйнөгө болгон көз караштын өнүгүүсү. Дүйнөгө болгон көз караш-бул дүйнө жөнүндө жалпы ой толгоо, бытьенин негизги принциптерине ой жүгүртүү же адамдын турмуштук философиясынын, маалыматтардын жалпы суммасына ээ болуу.

Дүйнөгө болгон көз караш таануу процесстери аркылуу ишке ашат. Таануу процесстери бардык жаштарда түрдүүчө өнүккөн. Эң жогорку өнүгүү чекити жигиттерде кездешет. Алардын көз караштары, теориялык мүмкүнчүлүктөрү эң жогору. Жигиттердин дүйнөгө болгон көз караштары-личносттук мааниге, боёкко ээ. Окуучунун тигил же бул чындыкка болгон мамилеси жекелик мүнөздө жүрөт. Алар объекти үйрөнүп, андан белгилүү информацияларды өзүнө сиңдирүүгө өзүнүн ички, жеке («туптуура», «ушундай деп ойлогом») ою менен салыштырат.

Дүйнөгө болгон көз караш социалдык ориентациялык багытта жүрөт.Окуучу өзүн үй-бүлөнүн, топтун же кандайдыр бир социалдык жалпылыктын бир элементи катары карайт. Окуучулар турмуштун маңызын, маанисин ушул топтордон издешет. Алар өз тагдырын чечүү үчүн жашоонун маңызын издөөгө араккеттенишет. Бул аракет — системалуу мүнөзгө ээ.

Алар илимдин түрдүү тармактарын окушкандыктан, сабактардан алынган маалыматтарды жалпылоо, системалоо менен, предметтердин ортосундагы байланыштарды ажыратат. Коом, жаратылыштын закондорун билүүгө түрткү берет.

Жигиттик жашта коомдук багытталыш аракети (адамга, коомго пайда келтирүү) күчөгөн учур. Мисалы, кенже мектеп жашындагы балдар менен жигиттерге «тапкан акчаңы эмнеге жумшайт элең?» деген суроо койгондо, кенже мектеп жашындагы балдардын 80%и өздөрүнө, 20%и башка кишилерге, ал эми 15%и акчаны жакын кишилерине жумшаарын белгилешсе, ал эми жигиттердин 40%и башка кишилердин муктаждыктарына (мектепке, шаарга,

өкмөткө, коомго) жумшайт элем деп жооп беришкен1.

Өз алдынчалык. Жигиттик жашта жекече ойлоо, чөйрөгө болгон мамилелери, өзүн-өзү башкаруу аракеттери өрчүгөн учур.

Өспүрүмдөр менен жигиттерде өз алдынчалык аракеттери түрдүүчө болот. Өспүрүмдөрдүн өз алдынчалыгы алардын ишинде жана жүрүш-туруштарында кездешсе, ал эми жигиттерде жекече пикирлеринде, баалоолорунда, көз караштарында байкалат. Алар өздөрүн чоң киши катары кабыл алуусун айланасындагылардан, чөйрөдөн талап кылат жана бул өзгөчөлүктөрү (оригиналдуулугун, интеллектуалдуулугун) менен эсептешүүсүн чоң кишилерден күтүшөт. Чоң кишилердин көңүлүн өздөрүнө буруп, алардын өзгөчөлүктөрүн талдоо, баалоо менен алардан да ушундай мамилени талап кылат.

Карым-катнаш, эмоционалдык турмуш. Кенже мектеп жашындагы балдар өз курдаштары менен көбүрөөк карым-катнашта болот жана пайда болгон ар түрдүү кырдаалдар ата-эненин жардамы менен чечилет. Жигиттерде карым-катнаш жаңы чекитке көтөрүлөт. Жигиттердин 2/3 бөлүгү чоң кишилер менен карым-катнаштын керек экенин билишет. Бирок алар өз жолдоштору менен болгон бекем карым-катнаш түзөт. Бош убакыттарын көбүнчө өз жолдоштору менен өткөзүшөт.

Социал психологдор жигиттик жаш өз чөйрөсү менен конфликтешкен, козголоңчул личность деген ойду жакташат. Мындай бир жактуу ойго кошулуу туура эмес. Ата менен баланын мамилеси социалдык өнүгүүнүн мүнөзүнө, темпине, үй-бүлөнүн структурасына, тартип сактоо мүнөзүнө, жолдоруна жараша болот.

Ата менен баланын ортосунда жүрүп жаткан чоң өзгөрүүлөргө көздү жумуу жарабайт. Жигиттер менен өспүрүмдөр чоң кишилердин чектөөлөрүнөн кутулуп, төмөндөгүдөй автономияга ээ болууга аракеттенишет:

1) Жүрүш-туруш автономиясына — өзүнө тиешелүү суроолорду башкалардын кийлигишүүсүз өздөрү чечүүгө аракет жасоо.

2) Эмоционалдык автономия —ата энеге көз карандысыз өзү сүйгөн нерсесине ээ блуу укугу, керектиги.

3) Моралдык, баалуулук автономиясы — жеке өз оюна ээ болуу аракети. Жигиттерде жүрүш-туруш автономиясы өрчүгөн учур, ал эми эмоционалдык автономияга кыйынчылык менен же-

---

1. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Под ред. М. В. Гамезо вып. 3, М., Просвещение, 1982, с. 89—90.

тишишет. Ата-энелер өз балдарында пайда болгон жаңы өзгөрүүлөрдү көп учурда баалай алышпайт, ал эми алардын өз жолдоштору бул сезимди жакшы түшүнөрү аныкталган.

Жигиттердин атасы менен болгон мамилелери татаалдашкан учур. Энеси балага жакын келет. Моралдык, баалуулук укуктарга ээ болуу үчүн жигиттер өз ата-энелери жана чоң кишилер менен күрөш жүргүзүшөт. Бирок тигил же бул ойду, турмуштук маселени чечүүдө негизги укук ата-энеде. Саясат, дүйнөгө болгон көз караш, кесип тандоо маселесинде ата-эненин таасири күчтүү.

Өзүн-өзү тарбиялоо. Жигиттердин өзүн-өзү тарбиялоосу өспүрүмдөргө салыштырмалуу мазмундуу, аң-сезимдүү келет. Алар атайын эрктик аракеттердин жардамы менен өздөрүндөгү жетишпеген касиеттерди тарбиялоого, өзгөртүүгө мүмкүн экендиктерин билишет. Бирок өспүрүмдөр сыяктуу эле жигиттер да өзүн-өзү тарбиялоого ишенбестик менен мамиле жасашат, көбү буга ишенишпейт. Мындай көз караш анатомия, генетика, физика ж. б. сабактарды окуп, андагы жаратылыштын закондорунун мазмуну жөнүндө терең ой жүгүртүүлөрү менен байланыштуу.

Жигиттердин идеалдары. Жигит курагындагы окуучулардын идеалдары өспүрүмдөрдүкүнөн айырмаланат. Алардын турмушунда идеал негизги орунду көп ээлебейт. Өспүрүмдөрдүн идеалдары конкреттүү объекттерге багытталса, ал эми жигиттерде мындай конкреттүүлүк аз кездешет. Идеалдары-жалпыланган мүнөзгө ээ. Алар ар бир кишиде оң, терс касиеттер тең жашарын билишкендиктен, сүйүктүү образдардын ичинен өздөрүнө жаккан касиеттерди бөлүп алышат. Жигиттердин идеалдары тарбияга, чөйрөгө карап, түрдүү мазмунга ээ болушу ыктымал.

Өз денесинин образына көңүл буруу. Өспүрүм жашында эле өзүнүн «менине», анын касиеттерине кунт коюу менен өз денесине физикалык кебетесине кайдыгер болушпайт. Мындай кунт коюу жигит жашынын алгачкы мезгилинде пайда болот. Жигит өзгөрүп бараткан денесине кыйкымдуу карап, өз денесиндеги деффекттерге тынчсызданат. Кичине боюна, семиздигине, бетиндеги тактарга көп көңүл бурат. Жыныстык жактан кеч жетилүү айрым жигиттердин авторитетин төмөндөтөт. Өз денесинин образына көңүл буруу жигиттин өзүн-өзү таануусунун негизги компоненти болуп саналат.

Жолдоштук сезим. Ж. Ж. Руссо жакшы тарбияланган балада эң биринчи сезим сүйүү болбостон, жолдоштук сезим болорун белгилеп кеткен. Ж. Ж. Руссонун 211 жыл мурун айткан ою чын-

дык экендигин И. В. Дубровина далилдеген. Жогорку класс окуучулары эң баалуу касиет деп кызыктуу жумушту (4,81 упай)», «Ишенимдүү жана жакшы жолдошту (4.76 упай)», «Ден соолукту (4, 73 упай)», «Бактылуу үй турмушту (4, 71 упай)», эң акырында «Сүйүүнү (физикалык, духовный) 4,68 упай)» эсептешкен1.

Жигиттердин жолдоштук сезими терең, туруктуу келет. Жолдоштук сезим баладан интеллектуалдуулукту, эмоционалдуулукту, жылуулукту жана ак ниеттүүлүктү талап кылат.

Кыздарда балдарга караганда интимдүү сезим күчтүү өнүкөн. Кыздардын жолдоштукка койгон талаптары жогору жана моралдык деңгээлдерине катуу талап коюшат. Жогорку курак жашына өткөндө бул айырма жоголот.

Айрым психологдор муундардын ортосундагы жолдоштук сезимди салыштырып, советтик доордогу жигиттердин жолдоштук сезимдери үстүртөн, терең эмес, интимдүү жолдоштук талап кылуучу терең, сулуу, ички эзилткен сөздөрдү айтуудан айбыгышат. Жолдоштук сезимдери одоно келип, ички жакшынакай сезимдерин сыртка чыгарыштан тартынышат деген идея кеңири тараган. Жигиттердин жолдоштук сезимдеринин мындай өзгөчөлүгүн советтик саясаттын таасири катары гана кароо керек.

Көп учурда жигиттер өз жынысынын өкүлү менен достошууга аракеттенишет. Мында кыздар жолдоштук сезимге жөндөмдүү эмес деген ой да кеңири тараган. Бул ойдун канчалык деңгээлде туура экендигин текшерүү көп кыйынчылыкты туудурат, себеби достошуу түрдүү мотивдерден пайда болот.

Өзүн-өзү таануу. Өзүн- өзү таануу, баалоо жигиттерде дүркүрөп өнүккөн учур болуп, татаал психикалык структуралуу феномен. Өзүнүн ички компонентине ээ.

Психолог В. С. Мерлин өзүн-өзү таануунун төмөндөгүдөй компоненттерин бөлүп көрсөтөт: Биринчиден, бала өзүнүн окшоштугун (тождественность) сезет, экинчиден, активдүү ишмер катары «менин» аңдайт, үчүнчүдөн, өзүнүн психикалык касиетин, сапатын, төртүнчүдөн, социал нравалык касиетин баалай баштайт.

Өзүн-өзү таануунун бул элементтери бири-бири менен функционалдуу, генетикалык байланышта турат. Бир мезгилде калыптанбайт. Окшоштуктун (тождественносттун) түйүлдүгү бөбөк учурунда байкала баштайт. «Мен» ди аңдоо үч жаштан, психи-

1. Формирование личности старшеклассника. (Под ред. И. В. Дубровиной М., Педагогика, 1989

лык касиеттерин, сапаттарын баалоо өспүрүм жана жигит жашын да өнүгөт. Өзүн-өзү таануу компоненттери бири-бири менен тыгыз байланышта болгондуктан, биринин өзгөрүүсү менен калгандары да кескин өзгөрүүгө дуушар болот.

Кенже мектеп жашындагы балдардын өзүн түшүнүүсү, баалоосу ата-эненин, чоң кишилердин оюна жараша болот. Чоң кишилердин көзү, ойлору аркылуу өзүн үйрөнөт. Жигиттердин өзүн түшүнүүсү, баалоосу өзгөчө. Аларды «киммин?», «кадырым канчалык», «эмнеге жөндөмдүүмүн?» деген суроолор катуу кызыктырат.

Жигиттердин өзүн-өзү таануусу өспүрүмдөрдүкүнөн айырмаланат. Өздөрүн терең, ар тараптан үйрөнүүгө, баалоого күчтөрү жетет. Бирок өспүрүмдөрдүн өзүн таануусу жигиттерге караганда өзгөчө келет. Өспүрүмдөрдүн өздөрүн өздөрү үйрөнүүсү, калыптануу деңгээлдерин, жасаган кадамдарын ата-эненин, чоң кишилердин көздөрү аркылуу баалагандыктан, алар өздөрүнүн мүмкүнчүлүктөрүн туура аныкташа алышат.

Жигиттер өздөрүнүн личносттук касиеттерин, жүрүш-турушун, иш-аракетин, мүмкүнчүлүктөрүн бирөөнүн жардамысыз аныктоого аракеттенишет. Мындай аракет көп субъективдүү аша чабууларга, жогору баалоолорго алып келет. Алар өздөрүнүн сүйүүсүн, ичи тарлыгын, кекчилдигин, мактаанчактыгын ж. б. сапаттарын башка адамдардын ою менен эсептешпей баалоого аракеттенишкендиктен, өздөрүн ашыра баалаган учурлары көп кездешет. Бирок, жалпысынан алганда, жигиттер өзүндөгү жөнөкөй личносттук касиеттердин (эмгекти сүйүү ж. б.) маанисин өспүрүмдөргө караганда жакшы билишет. Мындан башка алар татаал (абийир, кадыр парз, сезимин) мамилелерди көрсөтүүчү касиеттердин маанисин, анын өзүндө кандай өнүккөнүн туура тактай алышат.

Негизинен жигиттердин өзүн-өзү баалоосу эки жол менен жүрөт: — Биринчи өзүн-өзү баалоо тигил же бул ишти аткарган ишинин натыйжасы (кыйын маселени чечкен соң менин жөндөмдүүлүгүм бар...) аркылуу. Кээде турмуштук тажрыйбаларынын жоктугунан тигил же бул ситуацияларды салмактай албагандыктан, өзүн баалоодо туура эмес жыйынтыкка келишет.

—Экинчи социалдык жарышуу жана өзүн курчап турган кишилердин ойлору менен өзүнүн мүмкүнчүлүгүн салыштыруу аркылуу жүрөт.

Көп учурда жигиттерде өзүн-өзү баалоо, байкоо жалаң гана ички толгонуунун (бирөөгө акыл салбай) жардамы менен жүргөн

учурлары кездешет. Жигиттердин мындай өзгөчөлүктөрү рефлексия деген түшүнүк аркылуу белгиленет.[1] Жигиттерде рефлексия (бирөөлөрдү түшүнүү, маалымат алуу, өзүн-өзү кызыгуу) феномени күчтүү өнүккөн. Бул жашта рефлексия өзгөчө, олуттуу келет. Өздөрүнө болгон кызыгуу күчтүү өнүккөн. Буга мисал, күндөлүктүн пайда болуусу, өздөрүн адабий китептин каармандары менен салыштыруулары. Психологдор рефлексия феномени жигиттерди өз жолдошторунан, коомдон ажыратуунун бир себепчиси деп, бул кубулушка чочуу менен карашат. Мындай кооптонуу туура эмес, себеби жигиттерде өздөрү жана айлана-чөйрө жөнүндөгү тынчсыздануулары күчтүү өнүккөн.

Жигиттердин өзүн-өзү анализдөөсү менен алардын рефлексиясынын ортосунда айрыма бар. Өзүн-өзү анализдөө индивидуалдуулукту, өзгөчөлүктү, жетишпегендикти тактоого багытталат. Рефлексия болсо өзүнүн «менин» тактоо аракети. Жигит жашындагы окуучулардын рефлексиясынын тереңдиги, мазмундуулугу социалдык шартка, темпераментинин касиеттерине, басып өткөн өмүр жолуна жараша болот.

Жигиттердин өзүн-өзү таануу деңгээли өзүнө жана өзүн курчап турган кишилерге койгон талаптарына жараша болот. Өз жолдошторуна, чоң кишилерге болгон мамиле, талап өтө күчтүү. Көбүнчө өз жолдошторунун нравалык касиеттерине жана моралдык нормаларына чоң талап коёт. Моралдык касиеттердин ичинен биринчи орунга эрктик касиеттерди коёт. Мисалы 8-класстын окуучулары моралдык касиеттердин негизги экенин окуучулардын 57%и көрсөтсө, ал эми 10-класстын окуучулары 72% 1.ти көрсөтүшкөн. Личносттук касиеттерди баалаганда жыныстык өзгөчөлүктөр ачык көрүнөт. Кыздар өз курдаштарын моралдык касиеттер аркылуу бааласа, ал эми балдарда мындай аракет аз байкалат.

---

1. Курс общей, возрастной и педагогической психологии, (Под ред. М. В. Гамезо, Выпуск 3, М., Просвещение, 1982, ст. 92.

СЕГИЗИНЧИ БӨЛҮК

ОКУТУУНУН ПСИХОЛОГИЯСЫ

План

1. 1. Үйрөнүү жана анын психологиялык өзгөчөлүктөрү.
1. 2. Өз алдынча эмес үйрөнүү жана максаттуу, багытталган окутуу.
1. 3. Үйрөнүү көп деңгээлдүүлүгү.
2. 1. Маалымат жөнүндө түшүнүк.
2. 2. Машыгууга жалпы мүнөздөмө.
2. 3. Машыгууну калыптандыруунун шарттары.
2. 4. Машыгуунун калыптануу мыйзам ченемдүүлүгү.
2. 5. Машыгуулардын өз ара аракеттениши.
2. 6. Ык жана анын пайда болуу өзгөчөлүгү.
3. 1. Окутуу жана окуу иш-аракеттеринин булактары.
3. 2. Окуу ситуацияларынын типтери.
3. 3. Үйрөнүүнүн концепциялары. Окуу процессин модернизациялоо.

Адабияттар

1. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
2. Брунер Дж. Процесс обучения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., Педагогика, 1972.
4. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
5. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., Просвещение, 1968.
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М., Педагогика, 1972.
7. Оконь В. Процесс обучения. М., Учпедгиз, 1962.
8. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Изд-во МГУ, 1975.
9. Управление познавательной деятельностью учащихся (Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Изд-во МГУ, 1972.

1. 1. Үйрөнүү жана анын психологиялык өзгөчөлүктөрү

Окутуунун теориясында жана практикасында бири-бирине көз каранды жана айырмачылыктары бар түшүнүктөр кездешет. Аларга үйрөнүү (научение), окутуу (обучение), окуу (учение) кирет.

Окуу — ык, машыгуунун калыптануусуна, маалыматтарды өздөштүрүүгө багытталган жекече, индивидуалдуу спецификалык активдүүлүктүн формасы.

Үйрөнүү — Алгачкы иш-аракеттин жардамы менен (тубаса физиологиялык реакциянын жардамысыз) физикалык, психикалык иш-аракеттин туруктуу өзгөрүүсү.

Окутуу — эки субъекттин (мугалим, окуучу) өз ара таасир этүүсүнөн пайда болуучу процесс.

Үйрөнүү, окутуу жана окуу түшүнүктөрүнүн кайсынысы жалпы, кайсынысы туунду түшүнүк деген суроо туулат. Биздин оюбузча, үч түшүнүктүн ичинен жалпысы — үйрөнүү. Үйрөнүү түшүнүгүнүн ичине окуу жана окутуу түшүнүктөрү да кирет. Окуучуда үйрөнүү аракети пайда болгондо, стихиялуу же максаттуу багытталган окуу процесси жүрөт. Үйрөнүү баланын иш-аракетинин жана жүрүш-турушунун өзгөрүүсүн түшүндүрөт. Тагыраак айтканда, бул процесс баланын тышкы физикалык жана ички психикалык өзгөрүүсүн мүнөздөйт, белгилейт.

Бирок баланын ар кандай иш-аракетинин, жүрүш-турушунун өзгөрүүсү үйрөнүүнү мүнөздөбөйт.

Үйрөнүү жаратылыштан берилген физиологиялык процесстин жана тышкы атайлап, багытталган максаттуу таасирдин жардамы менен жүрөт.

Эгер үйрөнүү чыныгы, тышкы таасирсиз физиологиялык деңгээлде гана жүрсө, анда адамда үйрөнүү процесси пайда болбойт.

Мисалы, адам караңгы тамга киргенде, алгач көрүү мүмкүнчүлүгүнөн алыс турат, бирок акырындап, көздүн физиологиялык тубаса өзгөчөлүгүнүн натыйжасында үйдөгү буюмдарды ажыратууга толук мүмкүндүк алат. Мында психикалык үйрөнүү жок. Жаратылыштан туулгандан баштап, балага берген кулазыктын жардамы менен адамда иш-аракет пайда болду.

Ушул себептен чарчоодон, жаралануудан (кол, аяк жана дененин башка бөлүктөрү иштен чыкканда, анын функциясын башка орган аткарып калат), тышкы механикалык таасирдин жардамынан, ачкачылыктан, катуу сезимден пайда болгон адамдын жү-

рүш-турушунун өзгөрүүсү үйрөнүүгө мисал болбойт. Ошондой эле адамдын жүрүш-турушу, иш-аракети кыска убакытта (бала кокустан топту торчого тээп киргизсе) өтсө, үйрөнүүгө алып келбейт. Ошентип, үйрөнүү адамдын организминин тубаса физиологиялык өзгөчөлүгүнөн пайда болсо үйрөнүү келип чыкпайт.

Бирок мындай ойго бихевиористтер каршы. Алар адамды окутуунун закон ченемдүү жолдорун, шарттарын айбандардын үйрөнүүсүнө окшош деген позициядан карашат. Бихевиористтер психикалык процесстерди физиологиялык процесстер менен, адамдын аң-сезимдүү иш-аракетин рефлектордук жүрүш-туруш менен окшоштурушуп, макулуктарды байкоонун жардамында алынган айрым илимий фактыларды (Психолог Э. Торндайкт мышыкты «окутуудан» алынган факт аркылуу өзүнүн идеясын тактаса, ал эми Скиннер программалык окутуусун көгүчкөндөргө байкоо жүргүзүү менен негиздеген) түздөн түз психология, педагогика илимине механикалык түрдө алып өтүшкөн.

Үйрөнүү — адамдын алгач жасаган иш-аракетинин жардамы менен кийинки жүрүш-турушунун максаттуу өзгөрүүсүнүн натыйжасы. Мисалы, бала тамгаларды таанбайт жана жазуу эрежесин билбейт. Мугалимдин түшүндүрүүсүнөн, өзүнүн активдүү аракетинин натыйжасында, жардамында тамгалардын бири-биринен болгон айырмасын, жазуу эрежесин өздөштүрөт. Окуучуда атайын даярдыктын, активдүү аракеттин жардамында үйрөнүү феномени пайда болду. Балада физикалык, ички психикалык өзгөрүү келип чыкты. Бул—бала жаңы психикалык тепкичке көтөрүлдү дегендик. Бала жаңы иш-аракетти өз менчигине айландырды. Ошентип, үйрөнүү эки жол менен жүрөрү негизделди. Биздин максат—ушул эки жолдун оң, тескери жана анын теориялык негизин тактоого аракет жасоо.

1. 2. Өз алдынча эмес үйрөнүү жана максаттуу багытталган окутуу

Адамдын жаратылыштын жана чөйрөнүн закон ченемдүүлүктөрүн үйрөнүүсү башкаруусуз, стихиялуу же максаттуу атайын уюштурулган багытта болуп, экиге бөлүнөт. Баланын илимий-практикалык билим алуусунда бул эки жол тең бирдей жардам берет. Бирок булардын окшоштугу, өзгөчөлүгү жана айырмачылыктары бар. Билим алуунун бул эки жолун бирден карап чыгабыз.

Өз алдынча эмес үйрөнүү. Иш-аракеттин жүрүшүндө башка максатка ээ болгон үйрөнүү — өз алдынча эмес үйрөнүү,— деп аталат.

Баланын кандай иш-аракеттери үйрөнүүнү пайда кылат деген суроо психология илиминде негизги суроолордун бирине кирет. Практика көрсөткөндөй, баланын бардык иш-аракеттери үйрөнүүнү пайда кылат, себеби ал иш-аракеттерде адам баласы топтогон тажрыйбалар колдонулат.

Бала конкреттүү ишти аткарууда анын чыныгы өзүнө тийгизип жаткан таасирин аңдабай, маани бербей, күнүмдүк балалык керектөөсүн канааттандыруу аракетинде болот. Мисалы, бала кызыгып оюнчукту ойноо аркылуу өз керектөөсүн канааттандырат. Ошол эле учурда сүйлөө менен сөз байлыгына ээ болуп жатканына маани бербейт.

Өз алдынча эмес үйрөнүү негизинен төмөнкү каналдар аркылуу жүрөт: 1) Божомолдоо, боолгоо жана изилдөө иш-аракетинен. Мисалы, заттарды кармалоо жана аларды ар түрдүү абалдарга оодаруу, басуу, жылуу аракеттеринин жардамында үйрөнүү процесси пайда болот.

2) Практикалык жана байланыш иш-аракетинен (Өзүн курчап турган буюмдардын максатын, функциясын билүү, аны колдонуу, алардын функциясын ажыратуу. 3) Оюн иш-аракети. 4) Эмгек, карым-катнаш, массалык коммуникация жолдорун колдонуудан стихиялуу үйрөнүү келип чыгат.

Өз алдынча эмес үйрөнүү иш-аракетинин объективдүү жашоосун, анын баланын өнүгүүсүндөгү маанисинин жогору экендигин психологдор төмөндөгү тажрыйбадан аныкташкан. Экспериментатор алгач экспериментке керектүү карточкаларды даярдайт. Карточкалардын биринчи бетине түрдүү сандар, экинчи бетине сүрөттөр тартылат. Эксперименттин биринчи этабында балдардан карточкадагы сандарды өсүү тартиби боюнча иреттөөнү, экинчи этапта карточкадагы сүрөттөрдү окшоштугу боюнча жайгаштырууну сунуш кылган. Экспериментатор эксперименттин биринчи, экинчи этаптарында окуучулардан эч нерсени жаттабоону өтүнөт. Тажрыйбанын акырында экспериментатор окуучулардан бардык сандарды, сүрөттөрдү эстерине түшүрүүсүн өтүнгөн. Эксперименттин биринчи этабында окуучулар сүрөттөргө караганда, сандарды эстерине көп сакташкан. Экинчи этапта сандарга караганда, сүрөттөр көп эстеринде калганы аныкталган.

Мындай тажрыйбалар өз алдынча эмес үйрөнүүдө информацияны эске сактоо максат кылып коюлбаган учурда да, бирок иштелүүчү иш-аракет адамдын активдүү иш-аракети менен дал келген учурда материал өзүнөн өзү эсте жакшы калары далилденген.

Мындай илимий кортундудан соң окумуштуулар багытталган, максаттуу окуунун зарылдыгын таныл, өз алдынча эмес, эркин жол менен балдарга билим берүүнү ар тараптан негиздөөгө аракеттенишкен. Стихиялуу окутуу Ж. Ж. Руссонун, Л. Толстойдун, К. Венцелдин ишмердиктеринде «аракет мектеби» (школа действия), «эмгек мектеби» (школа труда), «изилдөө мотивдери» (исследовательских мотивов), «проект методу» (метод проектов), «драматизацилоо» деген илимий идеялар, проекттер кездешет. Бирок бул идеялар массалык колдоого алынган жок, себеби эркин окуунун оң жагы менен бирге,көп терс жактары да бар. Багытталбаган, эркин үйрөнүү көп учурда эффективдүү эмес.Тигилже бул информацияларды алуу үчүн көп убакыт талап кылат. Андан калса окуучу өзүнө керектүү, пайдалуу, кызыктырган гана информацияны бөлүп алып, нервдик, эрктик аракетти талап кылуучу информациялардан алысташат. Эркин үйрөнүүнүн жогорудагы жетишпегендиктери андан баш тартууга негиз түздү.

Жогоруда анализденген өз алдынча эмес үйрөнүү баланын психикалык жактан калыптануусунда пайдасы тийбейт дегенден алыспыз. Адамдардын көп топтору Токтогул, Барпы ж. б. башкарылган окутуусуз, эркин, бирөөнүн жетектөөсүз эле адам баласы топтогон тажрыйбаларды өз алдынча үйрөнүп, адам баласы күтпөгөн таң каларлык ийгиликтерге жетишкен. Алар илимдин көп тармактарында иштешип, адам баласына көп пайда келтирүүдө. Мындай ийгиликке алар адамдар менен болгон карым-катнашуудан, газет-журнал ж. б. массалык информациянын жардамы менен жетишишкен. Ошондуктан балдар жалаң гана мугалимдин оозун тиктеп, андан алган информацияга багыт жасабастан, аларды мүмкүн болушунча адамдар коомуна аралаштыруу, адам баласы топтогон тажрыйбаларды эркин үйрөнүүгө көмөкчү болуу зарыл. Мындай ой жүгүртүү эркин үйрөнүүнү жактагандыкка кирбейт.

1. 3. Үйрөнүүнүн көп деңгээлдүүлүгү

Адамдар жаратылыштын закон ченемдүүлүктөрүн, заттарда топтолгон иш тажрыйбаларды өздөштүрүүдө түрдүү каналдарды колдонушат. Бул жагынан адамдардын мүмкүнчүлүктөрү айбандарга салыштырмалуу кеңири. Адамдарда үйрөнүү рефлек-

тордук, когнитивдик жана интеллектуалдык жолдор аркылуу жүрөт.

— Эгер үйрөнүү — белгилүү стимулдардын (демилге туудуруучу себеп), айрым реакциялардын жардамы менен ишке ашса, бул рефлектордук үйрөнүү деп аталат. Рефлектордук үйрөнүү көп учурда аң-сезимсиз деңгээлде өтүп, автоматтык мүнөздө жүрөт.

Рефлектордук үйрөнүү өз кезегинде сенсордук, мотордук болуп экиге бөлүнөт:

—Сенсордук үйрөнүүдө кабыл алуунун түрдүү образдары калыптанат жана таануу, түшүнүү (речтеги үндөрдү, түстү, фонемдерди) процесстери жүрөт.

— Мотордук үйрөнүүдө кыймылдарды бириктирүү жана аны талдоо аракеттери жүрөт. Мисалы, басуу өзгөчөлүгү, үндөрдү
чыгаруу спецификасы, жазуу ыктары.

— Эгер адам өз алдына маалыматтарды, аракеттерди үйрөнүүнү максат кылып койсо — бул когнитивдүү (таануу, маалымат) үйрөнүү деп аталат. Когнитивдүү үйрөнүү реалдуу заттардын таасир этүүсүнөн же сигнал (реалдуу заттын шарттуу белгиси) аркылуу да үйрөнүү процесстери жүрөт. Мисалы, адамда «жарык» деген сөзгө шарттуу рефлексти түзүү үчүн сөздү атоо менен бирге токту жарыш берип отурса, баш мээде убактылуу нервдик байланыш пайда болот. Андан соң токтун ордуна «жарык» деген сөздү угуу менен адамда рефлекс пайда болот. Демек, үйрөнүү процесси жүрөт.

— Эгер үйрөнүүдө заттардын жалпы объективдүү байланышын, структурасын, чындыктын ортосундагы мамилелерди тескөө аракеттери жүрсө, бул интеллектуалдуу үйрөнүү деп аталат. Интеллектуалдык үйрөнүүдө сезүү процесстери катышпайт. Анда адам реалдуу дүйнөнү түшүнүктөр аркылуу чагылдырат. Ошентип, адамдын үйрөнүүсү татаал, көп баскычтуу процесс болуп саналат.

Окутуу. Адамды личность катары калыптандырууда бирден бир жол болуп, багытталган, алдын ала уюштурулган иш-аракет негизги орунду ээлейт. Багытталган, уюшулган иш-аракетке окутуу иш-аракети кирет. Окутуу—мугалим менен окуучунун өз ара таасир этүү аракети. Окуу (учение) адамдын түрдүү иш- аракеттери, жүрүш-туруш формалары, маалыматтар, ык, машыгуулардын өздөштүрүлүшү аң сезимдүү башкарылган аракет болгон жерде болот.

Окуу — адамдын спецификалык иш-аракети. Айбандарда үйрөнүү гана аракети кездешет.

Окуу процессине ар тараптан теориялык мүнөздөмө берүүдөн алыстап, өзүбүздү чектеп, анын составдык бөлүктөрү катары эсептелген маалымат, машыгуу, ык түшүнүктөрүн ар тараптан мүнөздөөгө аракет жасайбыз. Бул түшүнүктөр окуу процессинде негизги орунду ээлейт.

Малымат, машыгуу жана ык жөнүндө түшүнүк

2. 1. Маалымат жөнүндө түшүнүк. Окуу иш-аракетинин негизги милдети окуучулардамаалыматтарды калыптандыруу жана пайда кылуу болуп саналат. Окуучу тигил же бул иш-аракетти өздөштүрүү менен маалыматтардын системасын топтойт. Маалыматтар баланын өз менчигине айланып, жогорку деңгээлдеги ык, машыгууларга ээ болууга жол ачат. Окуучунун окуу иш-аракетинин ийгилиги маалыматтарды өздөштүрүү деңгээлине жана ык, машыгуулардын калыптануусуна карап бааланат. Маалыматтар окуучулар тарабынан түрдүү тереңдикте, толуктукта, бекемдикте, конкреттүүлүктө, аң-сезимдүүлүктө өздөштүрүлүшү мүмкүн Маалымат элестетүүнүн, түшүнүктүн деңгээлинде өздөштүрүлүп системалуу, системасыз же үзгүлтүктүү мүнөздө болуусу мүмкүн. Маалыматтардын ушундай түрдүү деңгээлде калыптануусу ык, машыгуулардын өздөштүрүлүшүнө жараша болот.

2. 2. Машыгууга жалпы мүнөздөмө

Машыгуу негизинен кыймыл жана аракет аркылуу калыптангандыктан, окуу иш-аракетинде кыймыл жана аракет түшүнүктөрү негизги орунду ээлейт. Сабакта кыймылдардын жана аракеттердин туура калыптанышы көп окуу информацияларын эффективдүү, туура өздөштүрүүгө түрткү берет. Кыймыл жана аракет машыгуунун калыптануусунун негизги, чечүүчү фактору.

Машыгуу — аң-сезимдүү иш-аракеттин автоматташкан компоненти же аракеттин аң-сезимдүү автоматташуусу. Машыгуунун жаратылышын, пайда болуу закон ченемдүүлүгүн ар тараптан билүү мугалимге окуу процессин башкарууда чоң пайда келтирет. Машыгуунун окуу иш-аракетинде жана башка иш-аракеттерде туура калыптануусу личносттогу көптөгөн чыңалууларды алып таштайт, өзүн эркин кармайт, иш жөндөмдүүлүгүн жогорулатат, чарчоо аз пайда болот. Адамдын кыймылы жана аракети аң-сезимдүү жана аң-сезимсиз аткарылгандыктан, аң-сезимдин талаасында машыгуунун жалпы мүнөзү жана максаты жайгашат. Бирок адамдын бир дагы аракети толук түрдө автоматташпайт, аң-

сезимдин талаасынан алыстабайт. Ошол эле учурда машыгуунун таасиринде адамдын каалаган аракети аз болсо да автоматташкан, аң-сезим аракетти башкаруудан өзүн чектейт.

Адам аракетти башкаруу элементтерин көзөмөлдөөнү, ишке ашырууну ийнесинен жибине чейин аң-сезимдин талаасында кармап тура албайт. Мисалы, адам жүгүрүп бараткында кантип оутун коюуну, бүгүүнү,же жазуу учурунда тигил же бул тамгалардын кандай жазылышы жөнүндө ойлобойт. Пианист роялда ойногондо, кайсыл манжаны кайсыл клавишке коюу керектигин күн мурунтан ойлобойт. Мындай абалга адам түрдүү кыймылдар, аракеттерди чексиз кайталоодон кийин жетишет. Алгач бул иш-аракеттердин ар бири аң-сезимдин көзөмөлүндө турат. Психологдор адам баласынын жасаган ишинин 90%и калыптанган машыгуунун деңгээлинде турат деп далилдешет.

Машыгуу-аракетти аткаруу жолуна таандык. Анын шартына максатына тиешелүү эмес.

Адамдын кыймылы, аракети мотордук, сенсомотордук, интелектуалдык деңгээлде жүрөт. Машыгуу автоматташканда, аң-сезимди мотордук сенсордук, интелектуалдык көзөмөлдөөдөн алыстатат. Ушул мазмунда аракетти аткарууну автоматташкан деп айтууга болот. Бирок аң-сезим аракеттин жыйынтыгын, шартын, максатын көзөмөлдөп, өз талаасында кармап турат.

Аракет сенсордук, мотордук, интелектуалдык каражаттар менен аткарылгандыктан, сенсордук, мотордук, интеллектуалдык машыгуу болуп үчкө бөлүнөт.

Сенсордук машыгуу окууда (тамгалардын формаларын ажыратууда), кепти угууда (тыбыштарды талдоодо), айдоочу-учкучтарда, көз өлчөмүндө кыймылдын ылдамдыгын, аралыкты аныктаганда байкалат.

Мотордук машыгуу-шрифти карабай линотописттер, машинисткалар текстти басканда, велосипедде, мотоциклде, басууда, жүгүрүүдө, спортто жана башка иш-аракеттин түрүндө кездешет.

Мотордук, сенсордук аракет биригип, сенсомотордук машыгууну пайда кылат. Бул машыгуу жазууда, чийүүдө, автомобилди башкарууда, аралоодо ачык сезилет.

Интеллектуалдык машыгуу-эсептөөдө, куралдардын көрсөтүүсүн окуганда байкалат.

2. 3. Машыгууну калыптандыруунун шарттары

Машыгуу тандоо, тырышып сыноо (Л. Б. Ительсон) жолу менен калыптанат. Тандоо-жаңы иш-аракетти ийгиликтүү аткарууга мүмкүндүк берүүчү көптөгөн варианттарды, жолдорду көз ал-

дыдан өткөзүү. Тырышып сыноо — иш аракетти ийгиликтүү аткарууга шарт түзүүчү жолдорду талбай, ар бирин текшерүү менен оң натыйжа бере турган жолун бөлүп алуу.

Ал эми В. А. Крутецкий, Е. И. Игнатьев, Ф. Н. Гоноболиндер машыгуу көнүгүүнүн жардамында пайда болорун жакташат. Көнүгүү-аракетти көп жолу кайталоонун натыйжасы. Сыягы тандоо сыноо көнүгүүнүн негизги компоненттеринин бири болсо керек.

— Машыгууну калыптандыруунун, тездетүүнүн биринчи шарты окууга активдүү методдорду (бөлүп көрсөтүү, деталдуу инструктаждоо, атайын инструктивдүү карточкалар, тренажерлор) киргизүү.

— Машыгууну пайда кылуунун экинчи жолу—талап кылына турган информацияларды ар бир жаш курагынын тилине которуу, айландыруу. Мында тапшырманы күңгүрөнүп сүйлөө, план түзүү, сөз жүзүндө окуучулардын өзүнө-өзү инструктаж берүүсү, каталарды, себептерди сөз жүзүндө талдоосу, аткарган ишине катуу үн чыгарып, өзүнө-өзү эсеп берүүсү, аракеттин жолдорун оозеки жана жазуу жүзүндө негиздөөсү биринчи планга чыгат.

— Машыгуунун калыптануусун тездетүүчү үчүнчү шарт сөз түрүндөгү эмес тилдерди (аракеттин схемасын, ориентир картасын, формулалар, ой жүгүртүүнүн схемасын, кыймылдын графигин, операциялардын иреттүүлүгүн) колдонуу машыгуунун пайда болуусун тездетет.

2. 4. Машыгуунун калыптануу мыйзам ченемдүүлүгү

Адамдын машыгуусу — аң-сезимдүү түрдө автоматташкан аракет. Жаңы аракетти аткарууда, кайталоодо психикалык жана практикалык иш-аракет өзгөрүү абалына өтөт. Бул өзгөрүү өзүнүн эң жогорку туруктуу чекитине жеткенге чейин, окуучулардан көп операцияларды жүргүзүүнү талап кылат.

Машыгуу—ички калыптануу процессине ээ. Ал процесс төмөндөгүдөй жүрөт:

— Алгач окуучуга мугалим жаңы иш-аракетти үйрөнүүнү сунуш кылат. Мугалим окуучуга анын практикалык маанисин, аткаруу жолдорун түрдүү каражаттар менен түшүндүрөт. Окуучудан жаңы көрсөтүлгөн иш-аракетти өз менчигине айландырууну өтүнөт.

Окуучу жаңы иш-аракеттин үстүнөн тандоо, сыноо кадамын жасайт. Тандоо жана аны сыноо аракети көп жаңылууларды, туура эмес түшүнүүлөрдү пайда кылат. Баланын сенсордук, мотордук, интеллектуалдык аракеттери жаңы иш-аракет талап кылган деңгээлде аткарууга мүмкүнчүлүк бербейт. Бала ишти аткаруунун оптималдуу жолун табуу үчүн кайрадан иш-аракеттин үстүнөн иштей баштайт. Алгачкы кетирген каталар азаят, туура эмес кыймылдар, аракеттер алынып ташталат. Аң-сезим бардык

кыймылды, аракетти башкаруудан алыстайт. Жаңы иш-аракеттин айрым элементтерин аң-сезим башкарбай, автоматташа баштайт. Акырында аткарууга тоскоолдук кылуучу туура эмес аракеттер алынып ташталып, ишти ийгиликтүү аткарууга алып келүүчү оптималдуу кыймылдар, аракеттер тандалып, окуучу мугалим талап кылган иш-аракеттин туура моделин гана жасоого жетишет. Бала жаңы иш-аракеттин натыйжасын, максатын, шартын жеңил башкарууга өтөт. Аракетти аткарууда керек болуучу жардамчы мотордук, сенсордук, интеллектуалдык аракеттер аң-сезимдин сыртында калат. Жаңы иш-аракет толук түрдө өздөштүрүлүп, машыгуу пайда болот.

Машыгууда баш мээнин корасында туруктуу, татаал байланыштардын системасы, башкача айтканда, динамикалык стеоретип пайда болот. Машыгууга өтүү — стеоретипти бекемдөө. Машыгууга ээ болуу бул ишти тез, так, ишеничтүү аткаруу. Маселе чыгаруу машыгуусуна окуучу жеткиликтүү ээ болбосо, анда окуучу маселени туура чыгардымбы же жокпу деп, мугалимден же өзүнө-өзү сурай берет. Машыгуу пайда болгондо иш-аракеттин структуралары (майда, жекелик иш-аракеттен, кенен, жалпы, бириктирилген иш-аракетке өтүү) өзгөрөт. Мисалы, тамгадан муунга, сөздөн сүйлөмгө өтөт.

Машыгуунун пайда болуусун билдирүүчү негизги белгилер төмөнкүлөр:

— Иш-аракеттин көрсөткүчүнөн жана мугалимдин жеңил көзөмөлдөөсүнөн байкалат.

— Каталар кескин түрдө азаят. Каталардын көзгө көрүнөрлүк азайышы политехникалык окууда, мотордук кыймылда, акыл теориялык, практикалык иш-аракетте сезилет. Машыгууда катанын азайышы талаптын структурасына, тапшырманын мазмунуна жараша болот.

— Иш -аракеттин эмгек өндүрүмдүлүгүнүн кескин түрдө жогорулашы сезилет.

2. 5. Машыгуулардын өз ара аракеттениши.

Жаңы өздөштүрүлүүчү иш-аракетке эски калыптанган машыгуу өз таасирин тийгизеби?, Жаңы пайда болгон машыгуу экинчи жаңы үйрөнүүгө керек болгон машыгууга (аракетке) өз таасирин кантип тийгизет? деген проблема — теориялык, практикалык чоң мааниге ээ.

Изилдөөлөр көрсөткөндөй, бир машыгуу экинчи машыгууга өз таасирин тийгизери белгилүү. Машыгуулардын бири бирине тий-

гизген оң таасирлери психология илиминде «машыгуулардын берилиши, өтүшү» деген ат менен белгилүү. Алгачкы пайда болго машыгуунун жаңы өздөштүрүүлүчү аракетке оң таасиринин тийиши машыгуунун берилиши деп аталат. Мисалы, эне тилиндеги окуу машыгуусу чет тилди өздөштүрүүдө жардам берери байкалган. Шофердук кесипти үйрөнүүдө пайда болгон машыгуу трактористтик кесипте, өгөө менен иштөө ыгы араа менен иштөөгө оң таасирин тийгизет. Бир типтүү маселени чыгарууда пайда болгон машыгуу экинчи окшош типтеги маселени чечүүдө оң таасирин тийгизет.

Машыгуулардын бири-бирине берилиши мотордук машыгууда жүргүзүлгөн эксперимент мисал болот. Изилдөөчү окуучулардын (эксперименталдуу жана контролдук группалар деп) эки топко бөлөт. Эксперименттин биринчи этабында эки топко бөлүнгөн окуучулар эксперимент үчүн тандап алган фигураны (беш жылдыз)1 оң, сол колдору менен чийишет. Бул этап текшерүү, үйрөнүү этабы деп аталат. Эксперименттин экинчи этабында экспериментталдык топту түзгөн окуучулар фигураны бир нече убакытка чейин жалаң оң колдору менен гана чийишет. Эксперименттин үчүнчү этабында эки топ тең тааныш фигураны оң, сол колдору менен чиймелешет. Натыйжада эксперименталдык топ, контролдук топко караганда сол колдору менен машыгууну жеңил, эффективдүү, тез жүргүзгөнү байкалган. Мындай абал контролдук топто байкалган эмес. Оң колдо калыптанган машыгуу сол колго берилген иштин жыйынтыгынан ачык көрүнгөн. Машыгуулардын берилгени иштин жыйынтыгынан ачык көрүнгөн. Машыгуулардын берилиши мотордук машыгууда гана байкалбастан орфографиялык машыгууда да сезилет. Бир орфографиялык машыгуу экинчи орфографиялык (сөздү туура жазуу) машыгууга тез ээ болуусуна оң таасирин тийгизет. Машыгуулардын бири-бирине оң таасир этиши үйрөнүлүүчү иш-аракеттер ички окшоштуктары боюнча жакын болгон учурда сезилет. Машыгуулардын бири-бирине болгон тескери таасири илимде машыгуулардын интерференцияланышы деген ат менен белгилүү. Жаңы машыгуулардын өздөштүрүлүшүнө эски калыптанган машыгуунун тескери таасир этиши машыгуунун интерференцияланышы деп аталат. Практикада бул феномен аз кез

1). Эксперимент үчүн тандап алган беш жылдыз формасындагы куралды түзүлүшү төмөнкүдөй: Жылдыздын бардык грандарын бойлото ооч ачылган. Окуучу күзгүдөн беш жылдыздын чагылышын гана көрүп калемди ноочодон чыгарбай, жылдыздын бардык грандарынан жаңылбай өтүү керек. Эгер калем ноочонун капталына тийсе жылдызга, калемге туташтырылган лампочка күйсө окуучу туура эмес кыймылды жаса жатат дегендик.

дешет, бирок аны көз жаздымда калтырууга болбойт. Мындай машыгуулардын бири-бирине тескери таасири жаңы иш-аракетти үйрөнүүдө балага түрдүү методдор менен (мугалим, ата-эне бири үйдө, экинчиси мектепте) жардам берүүгө жасалган аракетте ачык көрүнөт. Себеби бир эле иш-аракетти эки адам эки түрдүү машыгуу ыкмалары менен түшүндүрүүгө аракеттенишет. Мунун өзү материалды өздөштүрүүгө тоскоолдук кылат. Андан калса жаңы машыгууну калыптандырууга караганда, эски калыптанган машыгууну жок кылуу бир канча эсе кыйын турат. Мисалы, спорт мектебинде сууга сүзүүнүн жаңы ыктарын үйрөтүүдө баланын өз алдынча үйрөнгөн, эски ыктары тоскоолдук кылат.

2. 6. Ык жана анын пайда болуу өзгөчөлүгү

Окуу иш-аракетинин үчүнчү составдык бөлүгүнө ык процесси кирет.

Ык иш-аракетти ийгиликтүү аткарууда маалымат, машыгуулардын бири-бирине айкалышын камсыз кылат.

Ык спецификалык жана жалпыланган болуп, эки түргө бөлүнөт. Спецификалык ык түрдүү предметтик сабактарда түрдүүчө көрүнөт, байкалат. Ал эми жалпыланган ык түрдүү иш-аракетти аткарууда бирдей байкалат, бирдей колдонулат. Мисалы, өз ишин пландаштыруу, маселенин шарттарын ар тараптан эсепке алуу, кубулушту түрдүү көз караштa карап чыгуу, өзүн-өзү контролдоо, маселени анализдөө жана башка ушуга окшогон ыктардын пайда болуусу бардык сабактарда бирдей байкалат, бирдей колдонсо болот.

Машыгуу сыяктуу ык да түрдүү калыптануу, өнүгүү деңгээлинде жүрөт. Окуучу алгач ыкты пайда кылууга алып келүүчү өз аракетин, аткаруу жолдорун аңдап, операцияларды, теориялык жоболорду негиздейт. Окуучу бул учурда кеңири ой жүгүртүшү (Эмне үчүн керек?, эмне үчүн мындай кылып жатам?) керек. Мындай кеңири, шашпай ой жүгүртүү менен бала тигил же бул операциялардын аткаруу жолдорун так көз алдына элестетүүгө шарт түзө алат. Окуучу мындай деңгээлге жеткенде ыкты пайда кылууга алып келүүчү жардамчы аракеттер, кыймылдар, ашык ой жүгүртүүлөр алынып ташталып, операцияны аткарууга керек болуучу түйүндүү гана бөлүктөрү калат.

Окуучунун тигил же бул операцияны аткарууда ыктын пайда болгонун суроо (жасаган ишин ийнесинен жибине чейин айтып берүү), жооп менен же пайда болгон ыкты башка маселелерди чечүүдө колдонуусунан билсе болот.

Окуу процессинин ийг. ликтүү жүрүшү өздөштүрүү техникасына гана (ык, машыгуу) жараша болбостон, сырткы мажбурлоого жана баланын информацияга болгон жекече кызыгуу даражасына карап, окуу процесси жүрөт. Ошондуктан ушул феномендердин жаратылышын, окуу процессиндеги маанисин ачууга аракет жасайбыз.

3. 1. Окутуу жана окуу иш-аракетинин булактары

Окуу процессинде окуучуну курчаган буюмдар, илимий информациялар, маалыматтар, окуу ситуациялары, аракеттер окуучуну өзүнө тартып, иш-аракетинин мотиви болсун үчүн ал окуучунун кандайдыр бир активдүүлүгүнүн булактары менен байланышта болуусу зарыл. Башкача айтканда, окуучуну окууга мажбурлай турган өзгөчө мотивди талап кылат.

Активдүүлүктүн булагы — иш-аракетти туудуруучу жана аны аткарууга мажбурлоочу себептердин топтору.

Л. Б. Ительсон активдүүлүктүн булактарына кызыгуу (влечения), мажбурлоо (понуждения), баалуулук (ценность) түшүнүктөрүн киргизген.

Активдүүлүктүн булагын түзгөн кызыгуу — ички булакты, мажбурлоо тышкы булакты, ал эми баалуулук — жекече булакты түзөт.

1. Ички булак. Сабакта окуучунун активдүүлүгүн туудуруучу негизги себеп болуп, кызыгуу түшүнүгү саналат. Кызыгуу өз кезегинде тубаса жана ээ болуу (приобретенный) активдүүлүгү болуп экиге бөлүнөт.

Тубаса активдүүлүк — керектөөнүн өзгөчө түрү. Окуу процессин стимуляциялоочу ички активдүүлүк. Информацияга болгон чыныгы муктаждык. Организмдин органикалык керектөөсүн чагылдырат. Окуу процессин стимуляциялоочу тубаса ички активдүүлүк баланын психикалык өнүгүүсүнө, адам баласы топтогон тажрыйбаны жеткиликтүү үйрөнүүгө мүмкүндүк берет. Мындай тубаса ички активдүүлүктү бала туулгандан баштап көрсөтөт. Жылмаят, кыймылдайт, колу-бутун аракетке келтирет, жүгүрөт, ойнойт, сүйлөшөт, чексиз суроолорду берет. Бала бул аракеттерден канааттануу гана албастан, өзүн курчап турган жандуу жана жансыз дүйнө менен мамилелешип, өзүнүн физиологиялык, психикалык жактан өнүгүүсүнө мүмкүндүк алат.

Баланын информацияга болгон чыныгы кызыгуусун чектөө көп аномалдуу тескери көрүнүштөрдү пайда кылат. Эгер баланы тышкы чөйрөдөн толук түрдө ажырата турган камерада кармаса, балада убакытты аныктоо, мейкиндикте ориентациялоо аракети

жоголуп, интеллектуалдык, эмоционалдык, эрктик өзгөрүүгө дуушар болот. Балада тең салмаксыздык, эңсөө, жек көрүүчүлүк, апатия, галлюцинация, ойлоо мүмкүнчүлүгүнөн ажыроо жана башка касиеттердин пайда болуусуна негиз түзүлөт. Бирок баланын информацияга болгон ички кызыгуусу индивидуалдуу мүнөзгө ээ болуп, окуу процессине түрдүүчө таасир этет.

Ички булактын экинчи түзүүчүсү болгон ээ болуу

активдүүлүгү коомчулуктун таасиринен калыптанып, социалдык керектөө аркылуу туюнтулуп, окуучунун өзгөчө активдүүлүгүн түзөт. Мисалы, окуучуларда маалыматтарга болгон ички аракеттери менен бирдикте, коомго пайда келтирүү жана коомдо жогорку авторитетке, мактоого ээ болууга умтулуу аракеттери.

Жекече булак. Жекече булакты баалуулук деген түшүнүк аркылуу белгилейт. Баалуулук—баланын кызыгуусу, умтулуусу, установкасы, ишеничи, дүйнөгө болгон көз карашы, өзүн-өзү элестетүүсү, коомго болгон мамилеси аркылуу аныкталат, мүнөздөлөт

Бул саналган касиеттер илимде баалуулук (же нарктуулук десе да болгудай) деген жалпы түшүнүк менен аталат.

Баалуулук — предметтердин жана кубулуштардын индивид үчүн оң же терс маанисин туюндуруучу же индивиддин объекттерди алардын маанилүүлүгүнө жараша бөлүштүрүлүшү. Баалуулук адамдын личностунун структурасын түзөт.

Саналган личносттун баалуулук касиеттеринин өнүгүүсү окуу процессине түрдүүчө өз таасирин тийгизет. Эгер мугалим өзү окуткан окуучулардын сабакка болгон жекече кызыгууларын (баалуу касиеттерин) так билсе, анда ар бир окуучуну башкаруу жана ага туура мамиле жасоону билет эле. Же эгер мугалим установка түшүнүгүнүн жаратылышын, маанисин жана окуучулардын жүрүш-турушунда, иш-аракетин башкарууда негизги орунда турарын билсе, окуу процессин жеңил башкармак.

Ошентип, мугалим сабак учурунда баланын баалуулук өзгөчөлүк касиеттерин эсепке алып, окуу процессин стимулдаштырат Активдүүлүгүн көтөрөт.

2. Тышкы булактар. Тышкы булак адамдын турмуш иш-аракетине, жашоо байлыгына коомчулук тарабынан атайын түзүлгө. шартка, камкордукка жараша болот.

Тышкы булакты жалпы түрдө мажбурлоо деген түшүнүк аркылуу белгилейт. Мажбурлоо өзүнчө: талап, күтүү, мүмкүндү болуп үчкө бөлүнөт.

Талап. Талап окуучуну мажбурлай турган белгилүү жүрүш-туруштун жана иш-аракеттин түрлөрүн аткарууну сунуш кылат. Бул сунуштар балага ачык, көмүскө түрдө берилип, анын психикалык, физикалык өнүгүүсүнө түрткү берет. Мисалы, ата-эне баласынан кашык менен оокаттануусун, салынган төшөккө же столго, стулга отуруусун талап кылат. Тамактангандан кийин, оокат берген кишиге ыраазычылыгын билдирүүнү өтүнөт. Мектеп окуучусунун сабакка кечикпөөсүн, мугалимдин айтканын угуусун, тапшырмасын аткаруусун өтүнөт. Коомчулук баладан жүрүш-туруштун моралдык нормаларын, адамдар менен болгон карым-катнаш формаларын ~~сактоону,~~ белгилүү ишти аткарууну талап кылат.

Күтүү. Күтүү берилген жаш курагы үчүн нормалдуу деп эсептелген же болжолдонгон иш-аракеттин формаларын, жүрүш-туруш белгилерине карата коомчулуктун мамилеси. Күтүү чоң кишилер тарабынан балага көмүскө түрдө берилип, жүрүш-туруштун тигил же бул формаларын жасоого шарт түзөт. Ал ишти аткарбаса физикалык, психикалык жактан өксүп каларын билдирбей талап кылат. Мисалы, бир жашар баланын басуусун талап кылбайт, бирок басууга мүмкүндүк берүүчү бардык шартты түзүп, күтөт. Ошондуктан күтүү талапка караганда баланы көп стимулдаштырат, бардык шартты түзүүгө кам көрүлөт.

Мүмкүндүк. Мүмкүндүк — окуучунун тигил же бул иш-аракетти аткарууга түрткү берүүчү шарт, коомчулуктун бала жөнүндө көргөн камкордугу. Баланы курчап турган байлыктын деңгээли. Мындай байлыктардын эң негизгиси ата-эненин, мугалимдин жаратылыштан алган потенциалдык дарамети. Окуучунун бай, жаратылыштык мүмкүнчүлүккө ээ болгон мугалимдин колунда, бай библиотекасы бар шаарда, кыштакта жашоосу психикалык жактан өнүгүүсүнө, личность катары калыптануусуна чоң өбөлгө түзөт. Айрым балдардын келечеги, тагдыры кокустан жолуккан дарамети чоң адамдан, капысынан колуна тийген китептен чечилет.

3. 2. Окуу ситуацияларынын типтери

Окуу — окуучунун бир нерсени билбегендигинен, аны аң сезимдүү максатта жоюудан, кыйынчылыктардын пайда болуусунан, максатка жетүү үчүн информациянын булактарынан мол болушунан келип чыгат.

Окуучунун алдында турган тоскоолдуктарды мугалимдин чеберчилигин, окуучунун жөндөмдүүлүгүнөн башка ык, машыгууларга, маалыматтарды алууга өбөлгө боло турган кошумча күчтү талап кылат.

Бул кошумча күчтөр сырткы жана ички мотивдер болуп экиге бөлүнөт.

Тышкы мотив. Тышкы мотивге жазалоо, сыйлоо, талап коюу, коркутуу, топтун талабы, келечектеги жыргалчылык үчүн умтулуу аракеттери кирет. Билим алуу максатына жетүү жалаң жогорудагы саналган аракеттер менен ишке ашса, анда окуучунун маалыматтарга, ык, машыгууларга ээ болуусу чыныгы илимге умтулуу эмес, ал мугалимден корккондуктан, анын жазалоосунан кутулууга жасаган аракети гана болуп калат. Билимге мындай жол менен тартуу конфликтти, тигил же бул илимдин тармагына болгон жек көрүүнү пайда кылат. Албетте, мындан педагог сабак учурунда сырткы мотивди колдонбосун деген тыянак чыгарууга болбойт. Тигил же бул окуучулардын топтору үчүн тышкы мотив негизги, багыттоочу курал болуп саналат.

Ички мотив. Билим алуу максатын ишке ашыруунун бирден бир жолу тышкы мотив эмес, ички мотив болуп саналат. Ички мотив өзүнүн чыныгы максатын канааттандырууга жасаган окуучунун аракетин билдирет. Башкача айтканда, окуучунун билимге маалыматтарга болгон кызыгуусуна, бир нерсени билүүгө умтулуусуна, маданий деңгээлин көтөрүүгө жасаган аракетине таянууну түшүндүрөт. Бул ички кыймылдатуучу күчтөр оокуучуларда бирдей кездешет деп айтуу туура эмес. Окуучулардын айрым топторунда гана кездешет. Балдардын бул топтору тигил же бул иш-аракетти үйрөнүүдө өздөрүн өздөрү «камчылашат».
Тышкы күчтү талап кылбайт.

3. 3. Үйрөнүүнүн концепциялары. Окутуу процессин модернизациялоо

Окуу процессинде негизги проблема окуучунун информацияны үйрөнүүгө болгон кызыгуусун, активдүүлүгүн, өз алдынча ой жүгүртүү жөндөмдүүлүгүн күчөтүү болуп саналат. Мындай сапатты пайда кылуу окуучуларга информацияны берүүдө мугалим тандап алган багытка, нукка же илимий тил менен айтканда, окутуунун концепциясына жараша болот.

Педагогикалык психология илиминде ассоциативдик, шарттуу рефлекстик, белги (знак) жана операционалдык концепциялардын бири-биринен болгон айырмасын, окшоштугун, окуу процессинде жетишкен, жетишпеген жактарын талдоо болуп саналат.

Көп окумуштуулар (Ительсон Л. Б.1 Метельский Н. В.) үйрөнүүнүн негизги теорияларын өз эмгектеринде талдоого алышкан. Бул авторлор окутуунун теорияларын жөн эле санап кетишпей, аны өздөрү аркылуу өткөзүшүп, педагогика, психология илиминдеги алардын ордун, жетишкен, жетишпеген жактарын көрсөтүүгө аракеттенишкен. Бул окумуштуулардын ойлорун берүүгө аракеттенебиз:

1. **Ассоциативдик концепция.** Жөнөкөй тилге которгондо маалыматтарды топтоо процессин башкаруу дегендик.

Ассоциативдик концепция бардык таануу, сезүүдөн башталат жана сезүү комбинацияларына алып келет деп, сезим тажрыйбаларын кайтадан иштетүү жана топтоо процесстерин башкаруу идеясын негиз кылып алат. Бул концепция үйрөнүү концепцияларынын эң эскиси, ушул күнгө чейин окуу процессинде кеңири таралганы.

Ассоциативдик концепция өзүнүн теориялык идеясына таянып окутуунун төмөндөгүдөй принциптерин сунуш кылат:

— Окутууну байкоодон, сезим тажрыйбасынан баштоо,

— Окуучуларга түшкөн информацияларды үйрөнүүгө керек боло турган гана жаңы билдирүүлөр менен бирге бышыктоого. түзүүгө керек болгон гана материал эски малымат менен байланышта болгондой уюштуруу.

— Өздөштүрүүгө тийиштүү болгон информацияларды татаалдыгына карап элементтерге, майда элементтерге бөлүштүрүү.

— Акырындык менен бул элементтерди жана алардын топторун окуучулардын өткөн тажрыйбасына сиңирүү.

— Киргизиле, сиңириле, бериле турган жаңы элемент менен байланыша турган эстеги /эски маалыматтарды жандандыруу.

— Ушундай жол менен табылган жана өздөштүрүүгө керек боло турган информацияларды толук түрдө эске сактамайынча кайталоо.

Ассоциативдик теориянын бул принциптерин Н. А. Коменский негиздеген. Ал дидактиканын принциптери (көргөзмөлүүлүк, түшүнүктүүлүк, колдон келүүчүлүк, бекемдик, системалуулук, ирет түүлүк, жекеликтен жалпыга, билгенден билбегенге, жөнөкөйдөн татаалга, жеңилден кыйынга, жакындан алыска) деген аттар менен педагогика илиминде белгилүү.

---

1. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. г Владимир, 1972, ст. 115—143.

Ассоциативдик концепция саналган окуу принциптеринин негизинде окутуунун төмөндөгүдөй методдорун колдонот: Көрсөтүүдөн аңгемеге жана түшүндүрүүгө, көргөзмөлүүлүктөн сөзгө, андан кийин байланыштарды бышыктоого жана аны пайдаланууга мүмкүндүк түзгөндөрдү кайталоо, жаттоо, көнүгүү. Акырында окуу процессин башкарууга корректива киргизүү жана мугалимдин окутуунун жыйынтыгын чыгарууга мүмкүндүк берүүчү текшерүү, баалоо аракеттерин жүргүзүүсү.

Практик новатор мугалимдер, окумуштуулар окутуунун аты аталган моделине айрым өзгөрүүлөрдү, оңдоолорду киргизишкенине карабай, негизи өзгөрүүсүз калды. Окуучу үйрөнүлүүчү объекттин чыныгы модели менен иш жүргүзбөстөн, жасалма түзүлгөн моделинин үстүнөн иш жүргүзүүгө мажбурлайт. Окуучулардын мындай жасалма реалдуулук менен иш жүргүзүүсү чыныгы турмуш практикасынан ажыратууга алып келет. Окуучулардын таануу активдүүлүгү спецификалык мүнөзгө ээ болуп, даяр жоопту табууга үндөйт. Окутуунун бул модели окуучуларды техникага, илимге, эмгекти практикада колдонууга жараксыз болду. Ассоциативдик теориянын жогоруда саналган жетишпегендиги шарттуу рефлекстик теориянын жаралышына алып келди.

2. **Шарттуу рефлекстик концепция.** Жөнөкөй тил менен айткан да, таануу активдүүлүгүн уюштуруу дегендикти билдирет.

Бул концепция практикалык иш-аракетти уюштуруу жана багыттоо аркылуу окуучулардын таануу, изилдөө активдүүлүгүн стимулдоо идеясын негиз тутат. Шартуу рефлекстик теория машыгуулардын, ыктардын калыптануу закон ченемдүүлүктөрүн жакшы түшүндүрөт. Көп психологдор аталган теорияга таянып окутуунун оптималдуу теориясын иштеп чыгууга мүмкүндүк алышкан.

Аталган теория өзүнүн сунуш кылган идеясына таянып, окутуунун төмөндөгүдөй принциптерин сунуш кылат:

— Окуучунун реалдуулукту өз алдынча түшүнүүсүн, активдүү изилдөө эркиндигин камсыз кылуу.

— Окуу информацияны өздөштүрүүгө, тандоого, изденүүгө окуучулардын кызыгуусуна, муктаждыгына жооп бере турган тапшырмаларды уюштуруудан жана максат коюудан башталат.

— Окуучу белгиленген аракетти сыноого керектүү болгон каражаттар, информациялар менен камсыз кылынат. Аткарылган тапшырманын ийгилиги менен сыйланат, ката аракети, чечими менен **жазаланат.**

Окутуунун бул моделине төмөндөгүдөй методдор мүнөздүү:
— Практикалык маселелерди жана тапшырмаларды талкуулоо жана коюу, көрсөтүү жана экскурсия.

— Жыйынтыкты баалоо, анализдөө, ошондой эле байкоо жана эксперимент, адабияттар менен иштөө.

— Эмгектин ар кайсы түрлөрү менен тааныштыруу.

— Моделдештирүү жана макеттештирүү, эсептөө жана жазуу, натыйжаны жана ,жыйынтыкты жасалгалоо, сочинение, доклад-дар, рефераттар, иш-аракеттин жыйынтыгын талкуулоо жана жыйынтыктоо.

Шарттуу рефлекс концепциясынын алгачкы нугу Ж. Ж. Руссодон башталат. Руссо окуучунун чыныгы активдүүлүгүнө чоң маани берүү менен, керек болгон учурда аларга илимди берүү эмес, аны кантип алуу жолун үйрөтүү керек деген. Бул теориянын идеясы Америкада кеңири тарап, «проект-методу», «Дальтон-план», «Иена-план» деген окутуунун идеялары пайда болду.

3. **Үйрөнүүнүн белги (знак) концепциясы**, же таануу структурасын башкаруу процесси деп тагыраак айтса да болот. Белги концепциясы окуучуларда жалпыланган түшүнүк системасын жана акыл иш-аракетинин жолдорун калыптандырат. Тагыраак айтканда, окутууда айрым байланыштар, элементтер эмес, структурасы, жалпысынан өздөштүрүлөт. Бул концепцияда окуучуларга алгач жалпы түшүнүктөрдү, жоболорду берүү, б. а. окутуудагы индуктивдүү конструкцияны дедуктивдүү программа менен алмаштыруу идеяларын ишке ашырууга аракет жасалат.

Үйрөнүүнүн белги концепциясы төмөндөгүдөй окуу принциптерин колдонот:

— Окууну элементинен эмес, структурасынан баштоо.

— Жекеликтен эмес, жалпылыктан, жакындан эмес эң негиздүүсүнөн, бөлүгүнөн эмес бүтүнүнөн баштоо.

— Окууну жалпылыктан негизгисине, бүтүнүнө, структурадан жекеликке, деталына, бөлүгүнө, элементине өтүү жолу менен жүргүзүү.

— Баштапкы принциптерди, түшүнүктөрдү жана аларды конкреттештирүү, логикалык жактан кеңири жайылтуу менен окуу системасын түзүү.

— Конкреттүү объекттерди классификациялоо жана анализдөө менен белгилүү маселелер класстарын чечүүгө ылайыктуу белги системаларын (сөз, формула, схема, айтуу) колдонуу аркылуу маалыматтарды, түшүнүктөрдү же принциптерди өздөштүрүүгө жетишүү.

Бул концепцияга туура келүүчү методдордун үстүнөн В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин жана жаңы программаны түзүүчү комиссиялар, окуу китептерин жазуучу авторлор иштешүүдө. Белги концепциясы символдордун жана сөздүн (слова) жардамы менен түшүнүктөрдү жана принциптерди окуучуларга берүүгө аракеттенгендиктен, окуу информацияларын топтоо жана билдирүү моделин же ассоциативдик концепцияны кайталайт. Ассоциативдик концепцияга мүнөздүү болгон жетишпегендиктер белги концепциясында да кездешет.

Үйрөнүүнүн операционалдык же окуучулардын акыл иш-аракетин башкаруу теориясы

Бул теория окуучулардын зат-речтик аракеттерин уюштуруу аркылуу психикалык иш-аракетти башкаруу идеясына таянышат.

Бул концепциядан төмөндөгүдөй окуу принциптери келип чыгат: — Максатка ылайыкталып тандалган маселелерди чечүүнүн жардамы менен принциптерди, түшүнүктөрдү киргизүү.

— Ситуацияларга жана түрдүү маселелердин типтерине окуучулардын аракет системасын калыптандыруу.

— Маселенин тибин же ситуацияны жана аларды түшүнүктө формировкалоо үчүн окуучуларга ориентир берүү.

— Бул максат үчүн акырындап интериоризировать этилип, акыл аракетине өтүп кете тургандай предметтик жана сөз аракетин колдонуу.

Операционалдык концепцияда колдонулуучу негизги методдор:

— Предметтик жана кептик аракет талап кылуучу шартка деталдуу инструктаж берүү.

— Аракетти туура тандоо жана аны колдонуу үчүн ориентирлерди уюштуруу.

— Предметтик жана речтик операцияларды этаптуу, элементтүү аткаруу.

Келтирилген төрт концепциянын ичинен мектептерде массалык түрдө ассоциациялык концепция тараган. Ал эми шарттуу рефлекстик концепция XX кылымдын биринчи жарымында пайда болгон. Акыркы эки концепция биздин доордун экинчи жарымында гана пайда болду. Ушул себептен бул концепциялар жаңы метод катары эсептелет. Мектептерде кеңири тарай элек. Бул багытта алгылыктуу кадам шилтене элек.

ТОГУЗУНЧУ БӨЛҮК

МУГАЛИМДИН ПСИХОЛОГИЯСЫ

План

1. Мугалимдик кесипке коюлган негизги талаптар.
2. Педагогикалык жөндөмдүүлүк.
3. Педагогикалык жөндөмдүүлүктүн өнүгүүсү жана калыптануусу.

Адабияттар

1. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. М., Просвещение, 1965.
2. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей, Изд-во ЛГУ, 1961.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Изд-во ЛГУ, 1967.
5. Мышление учителя (Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской М., Педагогика, 1990.
6. Миңбаев Козубек. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса. Автореферат, Ташкент, 1973.
7. Психология труда и личности учителя (Под ред. А. И. Щербакова Л., 1976.
8. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта. Саратов, 1972.
9. Инге Унт. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., Педагогика, 1990.

1. Мугалимдик кесипке коюлган негизги талаптар

Мугалимдик кесип бардык өлкөлөрдө, негизги, ардактуу, жоопту кесиптердин бири болуп саналат. Ар бир улуттун маданий, илимий, экономикалык жана саясий деңгээли мугалимдик кесипти жеткиликтүү баалап, ага көрүлгөн камкордукка жараша болот. Мугалим өзүнүн көзгө көрүнбөгөн, убагында жеткиликтүү бааланбаган эмгеги менен алсыз, жардамга муктаж баланы эң жөнөкөй эмгектин, жүрүш-туруштун, иш-аракеттин түрлөрү менен тааныштырып, өз алдынча аракеттенүү мүмкүнчүлүгүнө ээ болгон, активдүү, коомдо өз орду бар, өз республикасын даңктай турган инсанга айландырат. Бул процесс өтө жай жүргөнү менен, анын келечектеги салмагы өтө жогору.

Мугалим өз керт башында адам баласы топтоп кеткен тажрыйбаларды алып жүрүүчү, анын балага тийгизген таасирин, маанисин бирден бир аңдоочу жана бул тажрыйбаларды берүү жолдорун так билүүчү инсан болуп саналат. Мугалим-адамгерчиликтин эң жогорку үлгүсүн алып жүрүүчү чыныгы үлгү. Мугалимдин керт башы-жаш жеткинчектер үчүн үлгү, мисал болуу менен окуучуларды өз артынан ээрчитүү, жетектөө мүмкүнчүлүгүнө ээ. Мугалимдин керт башында адам баласына үлгү боло турган чексиз касиеттер топтолгон. Окуучулар мугалим менен карым-катнашта болуу аркылуу мугалимдин деңгээлине чейин, андан да жогорку тепкичке көтөрүлүүгө аракет жасашат.

Мугалим жөнүндө философтор, педагогдор, жазуучулар төмөндөгүдөй ойлорду калтырып кетишкен: Мугалим — баланы жаман таасирден, бузулуудан коргоочу жана сактоочу. (Ж. Ж. Руссо), Өзүнүн жеке үлгүсү менен баланын делебесин кызытуучу кең пейил адам (Л. Толстой), Өз балаң кырсыкка учурабас үчүн анын эркин «сындыр» (антик педагогдор»), Бирөөнүн эркин өзүнө багындыруучу, сезим туудура билген гипнотизер (ГАЮИ), Балдар багбаны (Песталлоци).

Мугалимдин личносттук, профессионалдык касиеттерин, педагогикалык жөндөмдүүлүгүн, өкмөт тарабынан ага коюлган талаптардын маанисин, илимий негизин ачуу педагогикалык психологияда негизги проблемалардын бири болуп саналат.

Педагогикалык иш-аракеттин негизги элементтеринин бири болуп мугалим саналат. Мугалимдин иш-аракетине жараша педагогикалык иш-аракеттин башка элементтери өзгөрүүгө, калыптанууга мүмкүнчүлүк алат. Коомдогу мугалимдин бирден бир орду, функциясы адам баласы топтогон маалыматтарды балдарга берүү, социалдык заказды ишке ашыруу жана окуучулар ээ болгон

жүрүш-турушту жетектөө болуп саналат. Мугалимдин бул функциясы ушул күнгө чейин бардык коомдо анын өнүгүү деңгээлине карабай, негизи туруктуу калууда.

Мугалимдин жетектөө, сабак берүү аракеттери коом койгон максатка, анын өнүгүү деңгээлине жараша өзгөрүп келүүдө.

Мугалимдин иш-аракети мектепте жүрөт. Ошондуктан анын иш-аракети, ишинин деңгээли, эффективдүүлүгү мектептин окуу-тарбия иштерине жараша болот.

Коом мугалимдин, мектептин алдына төмөндөгүдөй конкреттүү маселелерди чечүүнү, ишке ашырууну талап кылат:

— Окуучуларды маалыматтардын системасы менен куралдандыруу;

— Нравалык түшүнүктөрдүн өздөштүрүлүшүн камсыздоо;

— Жүрүш-туруш, ыктарын, машыгуулардын калыптануусунун мыйзам ченемдүүлүгүн үйрөтүү;

— Ар тараптан өнүккөн личностту тарбиялоо;

— Окуучуларды келечек турмушка, кесипке даярдоо.

Бул саналган милдеттерди ишке ашырууда мектепке тышкы чөйрөнүн оң, тескери жактары менен күрөшүүгө туура келет. Мектептин алдына коюлган бул милдеттерди аткаруучу бирден бир личность болуп мугалим саналат.

Ошондуктан мугалимди окуучуларга билим берүүчү гана субъект катары карабай, окуучулардын турмушун уюштуруучу, тарбиячы, класс жетекчи, коомдук ишмер, окуучу менен окуучунун, мугалим менен окуучунун, ата-эне менен болгон мамилени уюштуруучу социал психолог катары да эсептешет. Мугалим жогорудагы коом, мектеп тарабынан коюлган талаптарды ишке ашыруу үчүн:

— Социалдык милдетти жогору сезген;

— Моралдык жактан таза, эң жогорку интеллектуалдуу;

— Жалпы, терең билимдүү, түрдүү илимдин тармагы менен сугарылган;

— Курак, педагогикалык, социалдык психология, педагогика, курак физиология жана мектеп гигиенасы сабактарын жакшы билген;

— Өз предмети боюнча фундаменталдуу илимге ээ болгон;

— Тарбиялоонун, окутуунун методикасын билген;

— Өз кесибин сүйгөн жана ал сүйүүсүн окуучуларга бере алган;

— Ишке чыгармачыл мамиле жасаган;

— Окуучулардын ички дүйнөсүн түшүнө билген, педагогикалык оптимизм касиетине ээ болгон;

— Педагогикалык техникага (логикалык ойлоо, кепке, карым-катнашка) ээ болгон;

— Педагогикалык чеберчилигин ар качан өркүндөткөн ж. б. мына ушуга окшогон кесиптик касиеттерге ээ болуусу зарыл.

2. Педагогикалык жөндөмдүүлүк

Мугалимден өзү тандап алган кесиптин үстүндө ийгиликтүү иштөөсү үчүн өзгөчө, спецификалык касиеттердин болуусу да талап кылынат. Мындай спецификалык касиеттер бир жагынан социалдык чөйрөгө жараша калыптанса, экинчи жактан жаратылыштык негизге да ээ болот. Мугалимге керектүү болгон айрым кесиптик касиеттер жаратылыштык негизге ээ болмоюнча, педагог өз кесиби боюнча жогорку чекке көтөрүлө албайт. Бул мугалимден атайын жөндөмдүүлүктүн түрлөрүн талап кылат.

Педагогикалык жөндөмдүүлүктүн жаратылыштык негизи илимде бир жактуу чечимге ээ эмес. Бул түшүнүк педагогика, психология илиминде реалдуу жашоодо. Анын жаратылышы жөнүндө айрым изилдөөлөр кеңири кездешет.

Педагогикалык жөндөмдүүлүк—татаал структурага ээ. Психолог В. А. Крутецкий педагогикалык жөндөмдүүлүктү шарттуу түрдө личносттук, дидактикалык, коммуникативдүү деп үч группага бөлөт.

1. **Личносттук жөндөмдүүлүк.** Бул касиет төмөндөгүдөй структурадан турат:

1. **Балдарды жакшы көрүү.** Окуучулар менен карым-катнашка өтүүгө аракеттенүү, ички дүйнөсүнө кирүүгө, аны ар тараптан үйрөнүүгө далалаттануу. Балдарга сылык, кичи пейил, ак көңүл мамиледе болуу. Окуучулар мугалимде мындай касиеттердин бар экендигин ички сезим менен билишет. Ошого жараша мамиле түзүүгө аракеттенишет.

2. Сабырдуулук, өзүн-өзү токтото билүү

Мугалим түрдүү жөндөмдүүлүктөгү, тарбиядагы балдар менен мамилелешүүдө алардын күтүлбөгөн, кыжырды келтире турган, өкүнүчтүү, чектен чыккан кылык-жоруктарын көрөт. Мындай ситуацияларда мугалимдин тигил же бул жаратылыштык касиеттери жогорудагы ситуацияларга резонанстык мамиле жасабастан, өзүнүн ички күчтүү сезимдерин, темпераменттик касиеттерин басып, өзүн-өзү колуна алып, ачуусун ичине жутуп, анын чыныгы ички кыймылдатуучу себептерин сабырдуулук менен талдоону талап кылат. Ансыз мугалим окуучуларды башка-

---

1. Крутецкий В. А. Психология. М., Просвещение, 1980, с 340.

ыуу укугунан ажырап калат, Практик мугалимдерде бул касиет ар түрдүү деңгээлде өнүгүп, окуучулар мугалимдердин керт башына, берген сабагына, ар түрдүү мамиле жасоосуна түрткү берет.

Сабырдуулук касиетинин сабактын эффективдүлүгүн көтөрүү көгү маанисине эксперимент жүргүзүлгөн төрт мугалимден алынган статистикалык (№ 1 табл.) материал далил болот.

Таблица № 1

Экспериментальдык мугалимдер						
А. С.		Ж. Ж.		С.А		Ж.С.
9-кл.	10-кл.	9-кл.	10-кл.	9-кл.	10-кл.	10-кл.
0,88	0,90	0,41	0,55	0,40	0,38	0,66

№ 1 таблицаI көрсөткөндөй А. С. мугалиминин сабырдуулук касиети (Ж. Ж. га караганда) окуучулар тарабынан жогору бааланган. Окуучулардын көптөгөн анкеталарга берген жоопторунда А. С. сүйүктүү, өз сабагын билген, эрудициялуу педагог катары кабыл алынган. Ал эми биз экспериментатор катары (эксперттердин ойлору да биздикиндей) окуучулардын мындай ойлоруна кошулбас элек. Себеби Ж. Ж. мугалиминин өз сабагын билүүсү, эрудициясы А. С. га караганда бир канча жогору. Бирок Ж. Ж. нын сабак учурундагы сабырсыздыгы (0,41, 0,55), (көргөнүн көргөндөй айта салуусу) окуучуларда терс эмоцияны пайда кылып, анын чыныгы профессионалдык деңгээлин баалоого, оң мамиле түзүүгө тоскоолдук кылганы көрүнүп турат.

Таблицада С. А. мугалиминин сабырдуулугу 0,40 (9-кл), 0,38 (10 кл) ал эми Ж. Ж. да (0,86). Бул эки мугалимдин кесиптик деңгээлдери бири-биринен аз айырмаланат. Экөөсү тең сабактын мазмунун окуучуларга эркин ачып бере алышпайт.

Бирок окуучуларга болгон мамилелеринде, сабырдуулуктарында контрастуулук бар. С. А. окуучулардын кечигүүсүн, окууга бай келүүсүн, тартипсиздигин, көңүл бурбоосун көргөндө, ошол жерде өзүнө «бычак уруп жиберет». Мугалимдин ушундай сабырсыздыгы анын кесиптик касиеттерин төмөн баалоого түрткү бергени шексиз.

---

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса. канд. дисс., Ташкент, 1974 с. 166

Ал эми Ж. Ж. окуучулардын жогоркудай көрүнүштөрүнө кайдыгер, кенеп койбойт. Сабак «демократтык» нукта өтөт. Ж. Ж. сабак учурунда окуучуларга жеткиликтүү «эркиндик» бериши, анын сабырдуулук касиети жогору баалоого негиз болуп, башка профессионалдык касиеттеринин оң мааниге ээ болушуна алып келди.

3. Өзүнүн көңүлүн башкара билүү.

Мугалим сабакка пессимистик духта кирбестен, оптимисттик духта, б. а. сабакка ачык маанай, окуучуларды сүйүү сезими менен кирүү зарылчылыгын билдирет.

Психикалык абал (чарчоо, көңүл чөгөттүк, сергектик, эйфория, оор кайгы ж. б.) окуу процессине, окуучуга түздөн түз таасир этери А. О .Прохоровдун, К. Миңбаевдин изилдөөлөрүндө негизделген.

Чынында, мугалимдин сабактагы оң психикалык абалы окуучулардын тартибине, катышуусуна, активдүүлүктөрүнө, көңүл буруусуна, ойлоолорунун түшүмдүүлүгүнө, алган бааларынын сапатына, сабакта болгон мамилелерине, личносттук касиеттеринин сапаттуу калыптануусуна өз таасирин тийгизери далилденген.

2. Дидактикалык жөндөмдүүлүк

Мугалимдин бул жөндөмдүүлүгү төмөнкүдөй касиеттерден байкалат.

1.Түшүндүрө билүү жөндөмдүүлүгү — өз оюн окуучуларга түшүнгөндөй кылып, эң кыйын, татаал проблемаларды окуучулардын тилине ылайыкташтыруу мүмкүнчүлүгү. Татаал проблемаларды жөнөкөйлөтүү, жаратылыштагы ордун көрсөтүү менен бирге окуучулардын тигил же бул материалды түшүнүүсүн алдын ала көрө билүү.

2. Кеп жөндөмдүүлүгү — Мугалим кептик формада өз оюн так, ачык берүү мүмкүнчүлүгү. Көп мугалимдер өзүнүн билгенин кеп аркылуу туюнта албагандыктан, керектүү сөз айтылышын коё албагандан, сөз байлыгынын жетишсиздигинен (статистика боюнча ар бир адам 15—16 миңге чейин сөз запасына ээ), кылымдар бою айрым кыргыз сөздөрүнүн аң-сезимсиз, автоматтык түрдө, ойлонулбай айтылып кеткен сөздөрдүн (орусташтыруунун натыйжасында) унутулушу, Учурунда ылайыктуу сөздү таба албай, орус сөздөрү менен айкалыштыруусу окуучуларга берген информациялардын кыйын, татаал, оор болушуна алып келет. Кеп жөндөмдүүлүгүн көп учурда чечендик жөндөмдүүлүк деп да жүрүшөт. Кыска убакыттын ичинде тигил же бул информацияга ке-

ректүү кептердин системасын табуу мугалимдин авторитетин кескин көтөрөт.

3. **Академиялык жөндөмдүүлүк** — тигил же бул сабактан берген мугалимде өз кесиби боюнча өзгөчө талант, мүмкүнчүлүк кенен болушун талап кылат. Мисалы, математик мугалим жалаң гана окуганын айтып, түшүндүрүү мүмкүнчүлүгүнөн башка жаратылыштык «чымыны» да болушу зарыл. Адабият, тил мугалими ацгеме, ыр жазуу мүмкүнчүлүгүнө ээ болсо, окуучулардын алдында авторитети жогорулайт. Академиялык жөндөмдүүлүк мугалимдин программалык материалды терең, ар тараптан түшүнүү, окуу китепте айтылбай кеткен жерлерин бир канча эсе терең түшүнө билүү жөндөмдүүлүгүн белгилейт. Мындай мугалимдерди окуучулар өз сабагынын профессору деп аташат.

Мугалимдин профессионалдык эрудициясы, өз сабагы боюнча даярдыгы, маалыматтарды окуучуларга жеткизе билүү ыгы, методикалык билимдүүлүгү окуу процессин эффективдүү башкаруу га мүмкүндүк берип, класста тартипти эркин сактоого өбөлгө болот.

Такай байкоого алынган Ж. Ж., С. А. мугалимдеринин кыялжоруктары, окуучуларга жасаган мамилелери окшош «Сенин башың иштебейт», «Сенден эч нерсе чыкпайт!», «Ушундай баш менен да адам жашай берет турбайбы!» деген сөздөрдү айтуудан тартынышпайт. Нравалык касиеттери бири-биринен аз айырмаланат. Ал № 2 таблицанын үчүнчү графасында келтирилген.

Мугалимдин негизги касиеттери	кесиптик касиеттер		Психолого педагогикалык касиеттер		нравалык касиеттер	
	9 кл.	10 кл.	9-кл.	10-кл.	9-кл.	10кл.
Мугалимдин аты жөнү						
Ж. Ж.	0,85	0,96	0,72	0,79	0,6	0,74
С. А.	0,73	0,63	059	0,49	0,39	0,36

Ушундай окшоштуктарга карабай, окуучулар Ж. Ж.нын психоло-педагогикалык, кесиптик касиеттерин жогору баалашкан. Ж. Ж.нын нравалык касиети да С. А.га салыштырмалуу жогору. Окуучулар тарабынан мындай баалануу оңой түшүндүрүлөт:

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса канд. дисс. Ташкент 1974.

Ж. Ж.нын жогорку деңгээлде өткөн сабагы окуучулардагы нервдик чыңалууну алып таштайт, өздөрүн эркин сезишет, түшүнбөгөн суроолордун кескин азаюусу окуучуларды мугалимге жакындатат. Мунун өзү окуучулар тарабынан мугалимдин көп тескери адамдык сапаттарын кечирүүгө түрткү берет.

Тескерисинче С. А. тарабынан окуучуларга берилүүчү информациялардын тактал бага ндыгы, ойдун ички логикасынын жоктугу, практикалык маанисиин ача албагандыгы окуучуларды кыйнап, сабакка болгон кызыгуусун төмөндөтүп, мугалимден алыстатууга, анын кесиптик касиеттерин төмөн баалоого түрткү болгон.

Дагы бир белгилей турган нерсе, окуу процессинде мугалимдин кесиптик касиети менен нравалык касиеттеринин ортосунда ички байланыш бардай туюлат. Мугалимдин кесиптик деңгээли жогорулаган сайын, окуучулар анын нравалык касиеттерине да жогору баа бергени жүргүзүлгөн экспериментте ачык көрүнөт. Сыягы, адам канчалык билимдүү, маданияттуу болгон сайын башка адамдарга болгон мамилелери да адамгерчиликтүү болот окшойт.

3. Уюштуруу — коммуникативдүү жөндөмдүүлүк

Бул жөндөмдүүлүктүн структурасын төмөндөгүдөй мугалимдин касиеттери түзөт:

1. Уюштуруучулук жөндөмдүүлүк

Мугалимдин сабак берүү мезгилинде, биринчиден, окуучулардын жүрүш-турушун, сабакта болуучу түрдүү ситуацияларды өз учурунда көрүп ыңгайлуу нукка буруусу. Экинчиден, өзүнүн иш-аракетинин алдында турган тоскоолдук кылуучу дүүлүктүргүчтөрдөн арылтуу. Мугалимдин ар бир сабакта алдын ала, сабак башталганга чейин же сабак учурунда өзүнүн иш-аракетин уюштуруусу негизги орунда турат.

Уюштуруучулук жөндөмдүүлүктүн бирден бир индикатору убакытты туура пайдалануу болуп саналат.

Практикада мугалимдер убакыттын көбүн окуу ситуацияларынын негизгисине бурбастан, жардамчы, чечүүчү мааниге ээ болбогон (кеч келүү, журнал жоктоо, өтүлгөн теманын атын суроо, урушуу, насаат окуу ж. б.) ситуацияларга сарптап, убакытты текке кетиришет. Чынында да, иш ушундай экендигине такай байкоо жүргүзүлгөн мугалимдерден алынган статистикалык[1] материал далил болот.

---

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса. Кан., дисс. Ташкент, 1974, с. 142.

Таблица № 3

Мугалимдер.	Жаңы темага сарпталган убакыт (мин)	Кайталоого кетирилген убакыт (мин)	Сабактагы пауза (мин)	Экспериментатор катышкан саат тардын саны (саат)	Ар бир сабактагы убакыттын бөлүнүшү				
					жаңы теманы өтүүгө сарп талган убакыт (саат)	Кайталоого кеткен убакыт (мин)	Пайдаланылган убакыт (мин)	Пайдаланылган убакыт эффективдүүгү (%)	Пайдаланылбаган
Ж. Ж.	765	419	166	30	26,5	14	5,35	87,4	12,3
А. С.	458	604	288	30	15,26	20,13	9,6	78,6	21,3
Ж. С.	829	487	439	39	21,25	12,5	11,25	75	25
С. А.	413	712	225	30	13,77	23,73	7,5	83,3	16,6
Сумма	2465	2222	1118	129	76,78	70,36	33,88		

№ 3-таблицадан көрүнгөндөй, экспериментатор катышкан 5805 минуттук сабактын 2465 минуту жаңы теманы өтүүгө, 2222 минуту өткөн теманы кайталоого жана жаңы теманы бышыктоого сарпталса, ал эми 1118 минуту паузага, керексиз иш-аракетке (насаат окуу, коркутуу, зордоо, жазалоо, жоктоо ж. б.) жумшалган. Убакытты мындай сарптоо ийгиликке алып келбей турганы байкоо жүргүзүлгөн мугалимдерден (айрыкча С. А., А. С. да) ачык көрүнөт.

Жаңы теманы өтүүгө кеткен убакыт (2465) менен кайталоого кеткен убакыт (2222) бири-биринен аз айырмаланат. Мугалим жаңы теманы түшүндүрүүгө караганда, өткөн теманы кайталоого, түрдүү коркутуу, үркүтүүлөргө убакыттын (3340) көбүн сарптап, негизги окуу ситуациясы көз жаздымда калган. Ж. С., А. С., С. А. мугалимдерде пайдаланыбаган убакыт ар бир саатта 11,5; 9,6; 7,5ти түзөт.

Эгер төрт мугалимдин пайдаланылбаган убакытын кошсо, 4370,52 минутту түзөт. Бул — өтө көп убакыт. Окуучулар өздөрүнүн көп убактыларын мугалимдердин насааттарын угууга сарпташат.

Ошентип, сабакты уюштуруу дегендик — бул бөлүнгөн убакытты туура, сарамжалдуу сарптоо.

2. **Коммуникативдик жөндөмдүүлүк** — Окуучулардын жаштык, психикалык өзгөчөлүктөрүн эсепке алып, жеке окуучу же класс коллективи менен туура мамиле түзүүнү көзгө тутат. Окуунун жыйынтыгы жалаң гана мугалимдин академиялык жөндөмдүүлүгүнө жараша болбостон, окуучулар менен мамиле түзө билүү мүмкүнчүлүгүнө да жараша болот.

Мугалимдин класс коллективи менен сөз таба билүүсү, туура мамиле түзүүсү окуучулардын сабакка кечигүүсүн азайтат, сабакка болгон кызыгуусун жогорулатат, окуучулардын эмгектери жогору бааланат, сапаттуу баа алууга түрткү берет. Мындай ой жүгүртүүнүн негиздүү экендигин эки мектеп интернатынан (В. Терешкова, У. Салиева) алынган статистикалык материал тактайт[1].

Тест методунун жардамы менен эки мектеп интернатында иштеген мугалимдердин (бардыгы 32) окуучулар менен түзгөн мамилелерине жараша 5 топко бөлүүгө мүмкүндүк берди.

Биринчи топту окуучулар менен «педагогикалык туура, эффективдүү мамиле» түзгөн мугалимдер түзөт. Булардын окучулар коллективи менен түзгөн мамиле коэффициенттеринин деңгээли 0,90. Окуучуларга койгон орточо баалары 3,85. Окуучулардын көпчүлүгү 4 жана 5 деген бааларга окушат. Мугалимдер баага ичи тарлык кылышпайт.

Экинчи топту окуучулар менен «оң нейтралдуу мамиле» түзгөн мугалимдер түздү. Өз ара мамилелер коэффиценти 0,81ди, орточо баа 3,6. Окуучулар 4 деген бааны көбүрөөк алышат.

Үчүнчү топто окуучулар менен «оң карама-каршы мамиле» түзгөн мугалимдер жайланышты. Мамиле коэффициенттери 0,74, орточо баа 3,4. Окуучуларга коюлган баалардын көбү 3түн айланасында.

Төртүнчү топту «оң пассивдүү мамиле» ээледи. Мамиле коэффициенттери 0,50, орточо баа 3,2. Окуучулардын көпчүлүгү 3 же 2 аралашкан бааларга окушат.

Ал эми 5-топту окуучулар менен «ачык-тескери мамиле» түзгон мугалимдер түздү. Өз ара мамилелер коэффициенти 0,42 мугалимдер класстагы балдардын 58%и менен конфликт абалда турушат.

---

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса. Кан., дисс. Ташкент, 1974, с 142

Окуучулардын алган орточо баалары 2,6. Мугалимдер окуучуларга жакшы баа коюуну каалашпайт. Алардын ортосунда уруш, коркутуу, өч алуу, жазалоо аракеттери көп өрчүгөн. Ошентип, окуучуларга коюлган баа окуучулардын мугалим менен түзгөн мамилесине жараша болору ачыктан ачык көрүнөт. Мугалим менен окуучунун ортосундагы мамиле баага гана өз таасирин тийгизбестен, мугалимдин сабагын сүйүүгө да көмөкчү болот. Мугалимдин окуучуга жасаган жекече мамилеси окуучулардын ошол мугалимдин сабагын сүйүүгө түрткү берет.

Бул байланышты далилдөө үчүн экспериментатор ар түрдүү мектептерде иштешкен 32 мугалим жөнүндө окуучуларга төмөндөгүдөй эки суроого жооп берүүнү өтүнгөн. «Мугалимдин сага болгон жекече мамилеси кандай?» (М. Ж. М.), «Окуп жаткан сабак сага жагабы?»1.

Окуучу менен мугалимдин өз ара мамилелерине жараша алынган статистикалык материалдар төмөндөгүнү көрсөттү:
1. Окуучулар менен туура, эффективдүү мамиле түзгөндөрдүн тибине эки (2) мугалим кирди. Бул эки мугалимдердин окуучуларга жекече жасаган мамилелеринин коэффициенти 0,88, 0,82 (К1), окуучулардын алардын сабагын сүйүү коэффициенти 0,85, 0,80 (К2). К1 жана К2 коэффициенттеринин ортосундагы айырма төмөндөгүдөй чыгарылат: 0,88—0.85=0.03, 0,82—0,80 =0,02. Алынган коэффициенттердин айырмасы (0,03 жана 0,02) өтө аз. Эки коэффициенттердин ортосунда түз пропорциялаштык бар.

2. Оң нейтралдуу мамиле түзгөндөрдүн тибине 10 (он) мугалим кирди. Мугалимдердин М. Ж. М. си 0,92 (жогорку чек) менен 0,76 (төмөнкү чек) ортосунда жатат. С. С. Ж. сүйүү коэффициенти 0,88—0,71 аралыгында жайланышкан. Ал эми коэффициенттердин айырмасы 0,08—0,01 аралыгында жатат.

3. Оң карама-каршы мамиле түзгөндөрдүн тибине 9 мугалим кирди. Булардын М. Ж. М. мамиле коэффициенттери 0,89—0,70 С. С. Ж. сүйүү коэффициентинин айырмасы 0,00—0,07 аралыгында.

4. Пассивдүү оң мамиле түзгөндөрдүн тибине 9 мугалим кирди. М. Ж. М. мамиле коэффициенти 0,65—0,32 С. С. Ж. сүйүүсү 0,64—0,46 аралыгында. Коэффициенттер айырмасы 0,00дөн 0,09 аралыгында.

5. Ачык терс мамиле түзгөндөрдүн тибине 2 (эки) мугалим кирди. М. Ж. М. мамиле коэффициенти 0,54—0,53, С. С. Ж. сүйүүсү 0,60—0,56. Коэффициенттер айырмасы 0,06—0,03.

1. Миңбаев К. Ж. Эл агартуу 1975, № 2, 75-б.

Алынган статистикалык материалдардан төмөндөгүдөй корутундулар келип чыгат: 1. Мугалимдин окуучуга жасаган жекече, адамгерчиликтүү мамилеси канчалык жакшы болгон сайын окуучулардын сабакка болгон кызыгуулары да жогорулайт.

2. Тескерисинче, мугалимдин жекече терс мамилеси окуучулардын сабакты жек көрүүсүнө алып келет.

3. **Педагогикалык байкоочулук.** Мугалим сабак берүү учурунда ар түрдүү дүүлүктүргүчтөрдүн арасында турат. Ар бир дүүлүктүргүч конкреттүү окуучудан чыккандыктан, ал окуучунун жүрүш-турушунда, мимикасында, пантомимикасында көрүнөт. Мугалим ушуга окшогон белгилерди көрүп, өзүнүн иш-аракетине тоскоолдук кылып жаткан терс дүүлүктүргүчтү бөлүп алып, аны туура чечмелөө менен анын терс касиетин азайтууга аракеттенет. Мугалимдин мындай жөндөмдүүлүгү сабактын эффективдүүлүгүн көтөрөт жана окуучулар ал мугалимди «көзү ачык» катары сыйлашат.

4. **Суггестивдик жөндөмдүүлүк** — Бул латын сөзү, сезим туудуруу деп которулат. Мугалим окуучулар менен карым-катыш түзүүдө, сабактын мазмунун берүүдө анын өзүнө-өзү ишенүүсү, аракечкиндүүлүгү, эрки, койгон талабын аткартууга жасаган аракети, сөзүнүн мазмундуулугу, ишеничтүүлүгү, аргументтүүлүгү бетке кетпестен, окуучуда ички даярдануу, мугалим үндөгөн жакка бурулуу аракетин пайда кылат. Окуучуларда сезгенүү сезими пайда болот. Окуучу өзүнүн жүрүш-турушун мугалим койгон талапка жараша ылайыкташтырат. Көп учурда аң-сезимсиз түрдө баш иет.

5. **Педагогикалык такт** — Мугалимдин көп түрдүү касиеттеринин ичинен негизги орунду педагогикалык такт ээлейт. Мугалим сабак учурунда окуучулардын оң, тескери касиеттери, жүрүш-туруштарына туш болгондо, аны аргасыздан баалоого мажбур болот. Баалоо мугалимдин байкалбаган же байкалган аракеттери менен окуучуга жеткирилет. Окуучу ушул информацияга жараша өзүнүн мугалим менен болгон мамилесин тактайт. Мугалим өзүнүн ички сезимин, окуучу жөнүндөгү жеке оюн берүүдө окуучунун керт башын шылдыңдабай турган ылайыктуу сөздөрдү таба билүүсү мугалимдин негизги жөндөмдүүлүгүнүн бири болуп саналат.

Педагогикалык такт окуучуларды баалоодо ачык көрүнөт. Мугалимдердин окуучулар менен мамилелешүүлөрүндө ар түрдүү баалоо аракеттери жүрөт. Бул баалоолор психология илиминде парциалдык баа деген ат менен белгилүү. Ал үч группадан турат:

— Алгачкы баа (баалоо аракети жок, кыйыр түрдө баалоо, белгисиз баалоо)

— Терс баа (эскертүү, жокко чыгаруу, сөгүш берүү, шылдыңдоо, зекүү, коркутуу, морал окуу)

—Оң баа (макул болуу, көңүл көтөрүү, жактыруу)

Парциалдык баанын мектеп практикасында кандай колдонулгандыгын байкоонун объектиси болгон төрт мугалимдерден алынган статистикалык материал аркылуу талдап көрөбүз1.

	Эксперименталдык мугалимдер % м/н				
	Ж. Ж.	С. А.	Ж. С.	А; С.	Сумма
Алгачкы баа	7,1	1,9	40,81	26	75,8%
Терс баа	64	96,8	55,8	33	249,6%
Оң баа	28,9	1,30	—	41	71,20%

Таблицада төрт эксперименттен өткөн мугалимдерде алгачкы баа 75,8%ти, оң баа 71,20%и, ал эми терс баа 249,6%ти түзүп, мугалимдердин бирден бир куралына (терс баа) айланганы көрүнөт.

Жалпысынан алганда, мугалимдер педагогикалык такт маданиятынан чыгышып, окуучуларды коркутуу, мажбурлоо, шылдыңдоо менен окутат же тарбиялайт деген корутундуга алып келет.

Байкоо жүргүзүлгөн мугалимдерде «Педагогикалык такт кандай өнүккөн?» деген суроого окуучулар төмөндөгүдөй жооп беришти: Окуучулар менен оң педагогикалык тактта А. С. деген мугалим турат. А. С. нын такт коэффициенти 0,86 (9 кл.), 0,81 (10 кл) жана Ж. С. такт коэффициенти 0,79ду түзөт. Бул мугалимдер окуучуларды баалаганда жекече же официалдуу мамиле де турганда оң парциалдык бааны 41% (А. С.), 40, 81% (Ж. С.) деңгээлинде колдонууга аракеттенишет. Бул көрсөткүч башка эки мугалимге караганда жогору.

Ал эми Ж. Ж. такт коэффициенти 0,50 (9 кл), 0,69 (10 кл) терс парциалдык баа 64%ке барабар, С. А. да такт коэффициенти 0,44 (9 кл) 0,35 (10 кл), терс парциалдык баа 96,8%ти түзүп окуучулар менен «сизиң-бизиң» деген принциптин маанисине көңүл бурбаганы көрүнүп турат.

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса канд. дисс., Ташкент, 1974.

6. **Педагогикалык элестетүү.** — Мугалим сабак берүүдө, тарбиялоодо өзүнүн сабакта жасай турган күндөлүк ишин алдын ала пландаштыруу менен бирге, андан келип чыга турган жыйынтыктын оң, тескери жактарын алдын ала элестетүүсү негизги орунду ээлейт. Мугалимдеги мындай касиет класс коллективинин, андагы айрым окуучулардын жүрүш-турушун, сабакка болгон мамилесин, айрым окуучулардын жеке мүмкүнчүлүктөрүн таразага салуу менен өзүнүн ал көрүнүштөргө болгон көз караштарын, оңдоо жолдорун алдын-ала так элестетпей же божомолдобой туруп, окуучулар менен мамилеге түзүүгө жол бербейт.

7. **Көңүлдүн бөлүнүүсү** — Мугалим окуучулар менен мамилелешүүдө конкреттүү иш-аракетти ишке ашырууда көз алдында, бири-бирине байланышпаган же байланышкан ситуацияларды бирдей кармап туруу керек болгон учурда бир иш-аракеттен экинчи иш-аракетке жеңил өтүүсү негизги орунду ээлейт. Эгер бир ишти аткаруу менен алек болуп, сабакка тескери таасирин тийгизе турган дүүлүктүргүчтөрдү көз жаздымда, көңүлүнүн борборунда кармай албаса, сабак өз максатына жетпейт. Мугалимдин иш-тажрыйбасы ашкан сайын көңүлүнүн бөлүнүүсү да бир канча эсе жогорулайт.

Педагогикалык жөндөмдүүлүк педагогикалык иш-аракеттин структурасын толук өз ичине алгандыктан, анын сферасы өтө кенен, ар тараптуу. В. А. Крутецкийдин мындай педагогикалык жөндөмдүүлүк жөнүндөгү ой жүгүртүүсүнөн башка да илимий ой жүгүртүүлөр кездешет.

Педагогдор, психологдор мугалимдин профессиограммасын изилдөөдө педагогикалык жөндөмдүүлүктүн башка түрлөрүн сунуш кылышат.

Н. В. Кузьмина педагогикалык жөндөмдүүлүктө негизги касиет деп педагогикалык байкагычтыкты, педагогикалык элестетүүнү, көңүл буруунун бөлүнүшүн, уюштуруучулук жөндөмдүүлүктү түшүнөт.

Н. Ф. Гоноболин сабак учурунда мугалим окуучуну түшүнүүсүн, материалды жеткиликтүү берүүсүн, окуучуларды кызыктыра алуусун, уюштуруучулук жөндөмдүүлүгүн, педагогикалык тактын, өз ишин алдын ала көрө билүү касиеттерин негизги деп санайт.

Возрастная и педагогическая психология (Под ред. М. В. Гамезо Просвещение, 1984, с. 251) окуу китебинде педагогикалык жөндөмдүүлүккө биринчи кезекте педагогикалык байкагычтыкты педагогикалык элестетүүнү, талапкердикти, педагогикалык

такты, уюштуруучулукту, кеп жөндөмдүүлүгүн, ишеничтүүлүгүн, ачыктыкты киргизет.

Педагогикалык жөндөмдүүлүктү түзгөн касиеттердин кайсынысы канчалык салмакта, кандай өнүгүү деңгээлинде, кайсынысына көп көңүл буруу керек? деген суроолорго жогоруда аты аталган окумуштуу психологдор жооп беришпейт. Мындай суроого жооп берүү да мүмкүн эмес. Ал эми биз конкреттүү мугалимдин иш стилине таянып, жогорку суроого жооп табууга аракеттенебиз.

Биздин оюбузча, окуу процессинде мугалим үч негизги жөндөмдүүлүккө ээ болуусу зарыл. Окуу процессинде зарыл болгон бул үч жөндөмдүүлүк өздөрүнчө ички структураларына ээ:
1. Адистик жөндөмдүүлүк — Мугалимдин методикалык жактан даярдыгын, теориялык деңгээлин аныктайт.

2. Психолого-педагогикалык жөндөмдүүлүк-мугалимдин уюштуруучулук, педагогикалык байкагычтык касиеттерин белгилейт.
3. Нравалык жөндөмдүүлүк — Мугалимдин сабырдуулук, ак ниеттүүлүккө ж. б. касиеттеринин өнүгүү деңгээлин аныктайт.

Эки мектеп интернатынын окуучулар коллективине жана тандап алган экспериментке тартылган төрт мугалимге берген окуучулардын, эксперттердин (директор, завуч) жана экспериментатордун жекече байкоосунан алынган статистикалык материалдар жогоруда келтирилген үч жөндөмдүүлүктүн бири-биринен болгон айырмасы, салмактары № 5-таблицада келтирилген[1].

Таблица № 5

Өз ара мамиленин типтери	Коэфтициенттердин өнүгүүсү		
	Адистик жөндөмдүүлүк	психолого-педагогика-лык жөндөмдүүлүк	нравалык жөндөмдүүлүк
Туура, педагогикалык эффективдүү өз ара мамиле	0,84	0,84	0,83
Оң нейтралдуу өз ара мамиле	0,82	0,73	0,72
Карама-каршы өз ара мамиле	0,83	0,73	0,66
Пассивдүү өз ара мамиле	0,52	0,52	0,51
Ачык-терс өз ара мамиле	0,54	0,45	0,3

1. Миңбаев К. Взаимоотношения учителя с учащимися и их влияние на характер и результаты учебного процесса. Канд. дисс. Ташкент, 1974, ст 81

Бул таблицаны талдоодон төмөндөгүдөй закон ченемдүүлүк байкалат:

1. Сабак учурунда керек болуучу үч жөндөмдүүлүктүн өнүгүү деңгээли мугалимдин окуучулар коллективи менен түзгөн мамилесинин жараша болот .

2. Бардык өз ара мамилелердин типтеринде биринчи орунда адистик жөндөмдүүлүк. Экинчи орунда психолого-педагогикалык жөндөмдүүлүк, үчүнчү орунда нравалык жөндөмдүүлүк орун алган.

3. Бардык өз ара мамилелер типтеринде эң начар өнүккөнү-нравалык жөндөмдүүлүк болуп саналат. Мугалимдерде нравалык касиеттердин жеткиликтүү өнүкпөсүнүн объективдүү себеби бар. Жогорку окуу жайларында мугалимдер студенттерди келечектеги кесипке керектүү болгон илимий, практикалык информациялар менен сугарууга аракеттенишип, нравалык касиеттердин закон ченемдүүлүктөрүнө жана анын окуу процессиндеги маанисине көңүл бурушпагандыгында.

Педагогикалык жөндөмдүүлүктүн жаратылышын, структурасын чечүүдө ойлордун ар түрдүүлүгү окумуштуулардын бул проблеманы түрдүү аспекте түрдүү максат койгону менен түшүндүрүлөт.

3. Педагогикалык жөндөмдүүлүктүн өнүгүүсү жана калыптануусу

Жөндөмүүлүктүн негизинде жаратылыштык нук жатканы менен ,анын андан ары өнүгүүсү, калыптануусу жалаң гана чөйрөнүн таасирине жараша болот. Ушундай эле көрүнүш педагогикалык жөндөмдүүлүккө да тиешелүү. Мугалимдин жогоруда саналып кеткен педагогикалык жөндөмдүүлүктөрү убакытка, мугалимдин өз кесибин сүйүүсүнө, чыгармачылык менен иштөөсүнө жараша болот. Мугалимдин өз кесибин терең өздөштүрүүсү бир күндө жарала турган, калыптана турган иш-аракет эмес. Убакыт өткөн сайын кесиптин түрдүү көрүнүштөрү мугалимдин алдына проблема катары коюлуп, аны өздөштүрүүнү машыгуу деңгээлине чейин көтөрүүнү мугалимден талап кылат. Мугалим сабак берүү чеберчиликтеринин бардык жагын бир күндө өздөштүрбөйт. Бул процесс-динамикалык мүнөзгө ээ. Ички закон ченемдүүлүгү бар. Биздин оюбузча, педагогикалык кесибин биринчи баштаган мугалимдин алдында программада көрсөтүлгөн илимий информацияларды уят болбогондой болуп, окуучуларга берүү аракети турат. Сабакты жандандыруучу теманын башка элементтерин көз жаздымда калтырып конкреттүү теманы өздөштүрүүнүн

айланасына топтойт. Сабакта кездешүүчү проблемаларды комплекстүү, толук, терең көз алдына кармап туруу үчүн убакыт талап кылынат. Муну педагогикалык жөндөмдүүлүктүн калыптануусунун биринчи этабы десек болот.

Мугалимде өз предметин тигил же бул деңгээлде өздөштүрдүм деген сезим пайда болгондон кийин, сабак супсак болбос үчүн же текшерүүчүлөрдүн, окуучулардын талабына жараша теманы жандандыра турган программада жок кызыктуу материалдарды таап, аны окуучуларга берүүгө аракет жасайт. Мугалимдин мындай аракети изсиз кетпестен, окуучулардын активдүүлүгүн, сабакка, мугалимдин личностуна болгон кызыгуусун жогорулатат. Айрым окуучулар мугалимдин ушундай аракеттеринен улам өз келечегин ушул кесип менен байланыштырууга умтулушат. Мугалимдеги мындай аракет-педагогикалык жөндөмдүүлүктүн калыптануусунун экинчи этабы.

Мугалим өз предметин терең билип, ага тиешелүү болгон көп жардамчы материалдарды таап, окуу китебинин чегинен чыгып, өз сөзү, өз көз карашы менен берүүгө жасаган аракети окуучуларда жандуу кызыгууну туудурат. Окуучу мугалимдин оозунан чыккан бардык материалдарды эсинде толук сактай албайт, унутат. Андан калса мугалим окуучулардан өзү айткан информацияларды келерки сабакта өздөштүрүп, айтып берүүсүн талап кылат. Окуучулардын бардыгында механикалык эс жеткиликтүү өнүкпөгөндүктөн, мугалимдин сабакта берген информацияларын китептен издөөгө аракеттенет. Китепте мугалим айткан информациялар башка сөз курулмаларында, башка мааниде берилет же мугалим сабакта талап кылган айрым информацияларды табууга окуучулардын күчтөрү жетпейт. Китептеги конкреттүү теманы окуу, түшүнүү окуучу үчүн өзгөчө проблемага айланат. Мугалим берген информация менен китептеги информациялардын ортосунда карама-каршылыктар пайда болот. Окуучулар теманы өздөштүрүү үчүн көп нервдик энергияны жумшайт. Сабакка болгон кызыгуу акырындап өчө баштайт. Мугалим окуучулардагы ушундай түшүндүрүлгүс абалдардын пайда болуусун аңдагандан кийин, окуучуларга темага гана тиешелүү болгон кошумча материалдарды этияттык менен бере баштайт. Мугалим тигил же бул теманы берүүдөгү терминдер, сөз курулмалары, аныктамалар, негизги жерлер китептин мазмуну менен дал келгендей кылып, китепти терең, ар тараптан кылдат окуп чыгып, сабак берүүгө аракеттенет. Мугалимдин мындай байкагычтыгы, аракети педагогикалык жөндөмдүүлүктүн үчүнчү этабы болуп саналат.

Мугалимдин өз кесибин өздөштүрүүдө тепкичтен тепкичке көтөрүлүү аракеттери бардык мугалимдерде боло бербейт, бирдей эмес. Мугалим мектепте көп жыл, же өз үстүндө тынымсыз иштегенине карабай, тигил же бул мугалимде кандайдыр бир кесиптик касиет башка касиеттерге караганда күчтүү өнүгүп, негизги иш-аракетине айланып, мугалимдин иш стилин, өңүн башка мугалимдерден айырмалап турат. Практикада өз кесибин теориялык деңгээлде өтө күчтүү билген, өз сабагынын профессору, академиги деген ат менен жүргөн мугалимдер окуучуларды өзүнө тартуу үчүн башка педагогикалык ыкмаларды көп колдоно беришпейт.

Ошентип педагогикалык жөндөмдүүлүк динамикалык мүнөздө болуу менен мугалимден тынымсыз өз үстүндө иштөөнү, изденүүнү талап кылат.

МАЗМУНУ

КИРИШ СӨЗ

БИРИНЧИ БӨЛҮК:

Курак жана педагогикалык психологиянын предметтери жана анын өнүгүү этаптары

Курак жана педагогикалык психологиянын предметтери 6
Курак жана педагогикалык психологиянын үйрөнүлүш себептери 7
Курак жана педагогикалык психология илиминин чет өлкөлөрдө өнүгүшү 9
Курак жана педагогикалык психологиянын Октябрь революциясына чейин жана СССР учурунда калыптанышы 15
Окутуунун жана тарбиялоонун негизги психологиялык теориялары 17

ЭКИНЧИ БӨЛҮК

Психикалык өнүгүү жана окутуу

Психикалык өнүгүүнүн негизги факторлору 23
Баланын психикалык өнүгүүсүндөгү кыймылдаткыч күчтөр жана шарттар 31
Жаштык өнүгүүнү мезгилдерге бөлүү 32
Психикалык өнүгүү жана окутуу түшүнүктөрүнүн ортосундагы байланыштар жана айырмачылыктар 36
Акселерация проблемасынын физиологиялык, психологиялык себептери 37

ҮЧҮНЧІ БӨЛҮК

Курак жана педагогикалык психологиянын методдору

Курак жана педагогикалык психологиянын методдору жөнүндө жалпы түшүнүк 39
Психодиагностикалык методдор (байкоо, аңгеме, тест, эксперимент социометрия ж. б.) 40

ТӨРТҮНЧҮ БӨЛҮК

Бөбөктөрдүн, эрте жаш жана мектепке чейинки жаштагы балдардын психологиялары

Жаңы төрөлгөндөрдүн жана бөбөктөрдүн психологиялык психологиялык өзгөчөлүктөрү 48

Жаңы төрөлгөн баланын физиологиялык өзгөчөлүктөрү 48
Бөбөк жана чоң киши 49
Бөбөктүн психикалык өзгөчөлүктөрү 51
Шартсыз рефлекс жана анын баланын өнүгүүсүндөгү мааниси 51
Бөбөктөрдүн сезуу органдарынын өзгөчөлүктөрү 52
Бөбөктөрдө көп үйрөнүү аракетинин пайда болуусу 53
Бөбөктөрдүн кыймылдарынын, аракеттеринин өнүгүүсү 54

Эрте жаш балалыктын психологиялык өзгөчөлүктөрү

Эрте жаш балалыкты жалпы мүнөздөө 55
Предметтик аракеттердин пайда болушу 56
Эрте жаштагы баланын кебинин өнүгүүсү 57
Эрте жаштагы баланын акылынын өнүгүүсү 58
Бала жана чоң киши 59

Мектеп жашына чейинки балдардын психикалык өнүгүүсүнүн өзгөчөлүктөрү

Мектеп жашына чейинли балага жалпы мүнөздөмө 60
Мектеп жашына чейинки баланын интеллектуалдык мүмкүнчүлүктөрү 61
Мектеп жашына чейинки баланын негизги иш-аракети 63
Эрктик -эмоционалдык жана личносттук касиеттердин калыптануусу 65
Мектеп жашына чейинки баланын эси, кеби 66—67

БЕШИНЧИ БӨЛҮК

Кенже мектеп жашындагы балдардын психологиялык өзгөчөлүктөрү

Кенже мектеп жашындагы балдарга жалпы мүнөздөмө 70
Кенже мектеп жашындагы балдарда кездешүүчү негизги кыйынчылыктар 72
Кенже мектеп жашындагы балдардын анатомиялык-физиологиялык өзгөчөлүктөрү 74
Кенже мектеп жашындагы балдардын таануу процесстери 77
Кенже мектеп жашындагы балдардын окуу иш- аракеттери 88

АЛТЫНЧЫ БӨЛҮК

Өспүрүм курактагы балдар жөнүндө жалпы түшүнүк 92

Өспүрүм курактагы балдар жөнүндө жалпы түшүнүк 92
Өспүрүмдөрдүн анатомиялык -физиологиялык өзгөчөлүктөрү 93
Өспүрүм курактагы балдардын «кризистик» абалдарынын теориялык жактан чечилиши 99
Өспүрүмдөрдүн окуу иш-аракеттери 103
Өспүрүм курактагы балдардын таануу процесстери 105
Өспүрүм курактагы балдардын инсандык касиеттеринин өзгөчөлүктөрү 106

ЖЕТИНЧИ БӨЛҮК

Жигит курагындагы окуучулардын психологиясы

Жигиттик мезгилге жалпы мүнөздөмө 112
Жигиттердин анатомиялык -физиологиялык өзгөчөлүктөрү 113
Жигит курагындагы балдардын окуу мотивдери 115
Жигит курагындагы балдардын таануу процесси 117
Жигит курагындагы окуучулардын личность катары калыптануусу 118

СЕГИЗИНЧИ БӨЛҮК

Окутуунун психологиясы

Үйрөнүү жана анын психологиялык өзгөчөлүктөрү 126
Үйрөнүү жана анын психологиялык өзгөчөлүктөрү 126
Өз алдынча ,эмес үйрөнүү жана максаттуу, багытталган окутуу 127
Үйрөнүүнүн көп деңгээлдүүлүгү 129

Маалымат. Машыгуу жана ык жөнүндө түшүнүк

Маалымат жөнүндө түшүнүк 131
Машыгууга жалпы мүнөздөмө 131
Машыгууну карыптандыруунун шарттары 131
Машыгуунун калыптануу мыйзам ченемдүүлүгү 133
Машыгуулардын өз ара аракеттениши 134
Ык жана анын пайда болуу өзгөчөлүгү 136
Окутуу жана окуу иш-аракеттеринин булактары 137
Окуу ситуацияларынын типтери 139
Үйрөнүүнүн концепциялары Окуу процессин модернизациялоо 140

ТОГУЗУНЧУ БӨЛҮК

Мугалимдин психологиясы

Мугалимдик кесипке коюлган негизги талаптар 146

Педагогикалык жөндөмдүүлүк 148

Педагогикалык жөндөмдүүлүктүн өнүгүүсү жана калыптануусу 160

Мазмуну 163

1) $\operatorname{div}\vec{j} + \frac{\partial\rho}{\partial t} = 0$

2) $-\frac{\partial w}{\partial t} = \operatorname{div}\vec{S} + \vec{j}\vec{E}$; $-\frac{\partial W}{\partial t} = \oint_f \vec{S}\, d\vec{f} + Q$.

мында; $Q = \int_V \vec{j}\vec{E}\, dV = \frac{1}{\sigma}\int_V \vec{j}^2\, dV$

3) $\frac{d}{dt}\left(\vec{P}_{бөл} + \vec{G}_{талаа}\right) = \sum_i \vec{e}_i \oint_f \sum_k \sigma_{ik}\, df_k$.

1) $\operatorname{div}\vec{j} = \frac{\partial\rho}{\partial t}$

2) $-\frac{\partial w}{\partial t} = \operatorname{div}\vec{S} + \vec{j}\vec{E}$; $-\frac{\partial W}{\partial t} = \oint_f \vec{S}\, d\vec{f} + Q$.

$Q = \int_V \vec{j}\vec{E}\, dV = \frac{1}{\sigma}\int_V \vec{j}^2\, dV$

3) $\frac{d}{dt}\left(\vec{P}_{бөл} + \vec{G}_{талаа}\right) = \sum_i \vec{e}_i \oint_f \sum_k \sigma_{ik}\, df_k$

1) $\operatorname{div}\vec{j} + \frac{\partial\rho}{\partial t} = 0$

2) $-\frac{\partial w}{\partial t} = \operatorname{div}\vec{S} + \vec{j}\vec{E}$; $-\frac{\partial W}{\partial t} = \oint \vec{S}\, d\vec{f} + Q$

мында: $Q = \int \vec{j}\vec{E}\, dV = \frac{1}{\sigma}\int \vec{j}^2\, dV$.

3) [illegible]

1) $div \vec{j} = \frac{\partial \rho}{\partial t}$

2) $-\frac{\partial w}{\partial t} = div \vec{S} + \vec{j}\vec{E}$

$-\frac{\partial w}{\partial t} = \oint \vec{S} d\vec{f} + Q$

uelga: $Q = \int_V \vec{j}\vec{E} dV = \frac{1}{\sigma} \int_V \vec{j}^2 dV$

3) $\frac{d}{dt}(\vec{P}_{\text{ба}} + \vec{G}_{\text{талла}}) = \sum_i e_i \oint_i \sum_k \sigma_{ik} df_k$

---

1) $div \vec{j} = \frac{\partial \rho}{\partial t}$;

2) $-\frac{\partial w}{\partial t} = div S + \vec{j}\vec{E}$

$-\frac{\partial w}{\partial E} = \oint \vec{S} df + Q$;

$Q = \int_V \vec{j}\vec{E} dV = \frac{1}{\sigma} \int_V \vec{j}^2 dV$

3) $\frac{d}{dt}(\vec{P}_{\text{ба}} + \vec{G}_{\text{талла}}) = \sum_i e_i \oint_i \sum_k \sigma_{ik} df_k$

15c

704815